

TESINA

presentada para acceder al título de grado de la carrera

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA
Ciclo de Complementación Curricular

Título:

**“TEA. Representaciones docentes sobre prácticas psicopedagógicas en
el ámbito de la Inclusión Educativa”**

Autoras:

Borotto, Yanela Judith 27.321.493

Tapia, Elizabeth Mariela 23.921.060

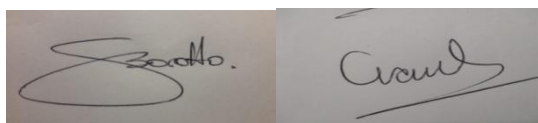
Tutora:

Lic. O' Sullivan Cinthia

Fecha de presentación:

25-02-2022

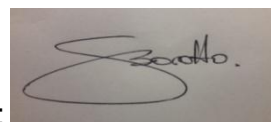
Firma de Autores



**“TEA.REPRESENTACIONES DOCENTES SOBRE PRÁCTICAS
PSICOPEDAGÓGICAS EN EL ÁMBITO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.”**

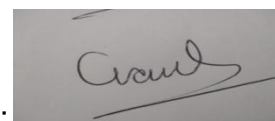
Autoras: Borotto, Yanela Judith

Firma:



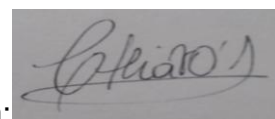
Tapia, Elizabeth Mariela

Firma:



Tutora: Lic. O' Sullivan Cinthia

Firma:



AGRADECIMIENTOS

En primer lugar y especialmente, a mis hijos por haber creído en mí, por comprenderme y acompañarme en este proceso tan importante para mí.

A mi compañera y amiga con la que transité este recorrido, quien supo escuchar, alentar, aliviar y apoyar el trabajo en equipo.

Y finalmente, a mi tutora, por generar espacios de intercambio enriquecedores, por la disponibilidad y calidez para transmitir y acompañar la escritura de este trabajo.

A mi Madre, la estrellita que me ilumina desde el cielo.

A mis hijos, Mateo e Isabella, tesoros de mi vida, por la paciencia y el amor

.A nuestra tutora por cada observación, aportes y tiempo dedicado a nuestro trabajo.

RESUMEN

La presente investigación propone abordar representaciones docentes acerca de prácticas psicopedagógicas a cargo de una profesional de la mencionada disciplina en función de Maestra de Apoyo, en el marco de un PPII de un niño de 4to grado con diagnóstico de TEA, en una escuela de gestión privada de la ciudad de Salta. Los objetivos planteados apuntan a indagar y analizar sobre representaciones que las/os docentes construyen en relación a las mencionadas prácticas. Describirlas desde la perspectiva de las/os docentes, identificar aportes y obstáculos que las/os docentes sitúan en relación a las mismas, e identificar movimientos vinculados al aprendizaje que las/os docentes observan en el niño a partir del inicio de las prácticas señaladas, conforman los objetivos específicos. Se realizaron entrevistas semi estructuradas, de manera presencial, en la institución educativa, a seis docentes del grado en el que se incluye el niño. Entre los principales resultados se encuentra que las/os docentes entrevistadas/os consideran relevante la posibilidad de contar con dichas prácticas psicopedagógicas en el marco definido, para la inclusión, desarrollo y aprendizaje del niño en cuestión, resaltando que se trata de una tarea conjunta entre todos los actores involucrados. Se encontraron distintos niveles de apertura y flexibilidad frente a las propuestas educativas proporcionadas por la profesional de la Psicopedagogía en función de Maestra de Apoyo entre las/os docentes; y hubo quienes consideraron también que dichas prácticas interfieren, en ocasiones, en la comunicación entre el docente y el niño.

PALABRAS CLAVES: Representaciones- Prácticas psicopedagógicas- Educación Inclusiva- Aprendizaje.

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN	3
2. Capítulo I: MARCO TEÓRICO	7
Las Representaciones sociales	8
Trastorno del espectro autista	9
Indicadores del TEA	12
Los derechos humanos	14
La educación inclusiva	16
Normativas de inclusión	18
Proyecto pedagógico individual para la inclusión	19
Intervenciones psicopedagógicas en contexto de inclusión escolar	20
3. Capítulo II: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS	22
Problema	23
Objetivos (General y específicos)	23
Enfoque Metodológico	24
Diseño y alcance	24
Participantes	24
Instrumentos de recolección de datos	25
Procedimientos	25
Análisis de datos	26
4. Capítulo III: RESULTADOS	28
Resultados	29
5. CONCLUSIONES	36
6. REFERENCIAS	41
7. APÉNDICE	44

INTRODUCCIÓN

Escasas investigaciones dan a conocer, a través de estudios empíricos, representaciones de docentes acerca de prácticas psicopedagógicas en función de Maestro/a de Apoyo de niños/as con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA). Entre los antecedentes rastreados se recuperan los de Valdez & Sueiro, 2016; Caiati, 2012; Larripa & Eausquín, 2008; Diani, 2016; Chiner, 2011.

En Buenos Aires se realizó una investigación dedicada a explorar, describir y analizar dispositivos de apoyo a la inclusión de personas con diagnósticos dentro del espectro autista en instituciones educativas de nivel primario y secundario de CABA en la cual, mediante entrevistas a familias y actores institucionales, se logró conocer y analizar diversos puntos de vista sobre procesos de inclusión así como alcances y limitaciones de los mismos. Uno de los resultados significativos que arroja dicha investigación es que el proceso de inclusión de un niño con discapacidad en una escuela de educación común puede verse afectada ante la falta de capacitación de los docentes (Valdez & Sueiro, 2016). Por otro lado, también en Buenos Aires, Larripa & Eausquín (2008) realizaron un estudio sobre tensiones y conflictos que atraviesan los procesos de escolarización de alumnos diagnosticados con TEA/TGD, con el fin de comprender construcciones representacionales de actores educativos sobre problemas, herramientas e intervenciones al respecto, contemplando que se requiere de una coordinación y negociación de todos los componentes que configuran el sistema educativo, pactando sus reglas y división de tareas para la concepción de un sujeto alumno. Otro trabajo investigativo, referido a un estudio de caso, fue realizado en la ciudad de Córdoba por Diani Estefani (2016); en el mismo se considera conocer cómo es la intervención psicopedagógica en relación a un niño con TEA en el ámbito familiar y escolar. Dicha investigación pone en relieve que el trabajo en equipo e interdisciplinario son un requisito indispensable para abordar a un niño con TEA en su proceso de aprendizaje en una escuela de educación común.

Existe, en la ciudad de La Plata, otra investigación que hace referencia a la apreciación de docentes sobre el estilo de aprendizaje de niños con diagnóstico de TEA en una escuela especial. El trabajo remarca, como uno de los factores más importantes, que el niño con diagnóstico TEA logra aprender, destacándose la memoria visual y las habilidades para el dibujo(Caiati, 2012). Se toma, además, otra investigación realizada en España, la cual busca conocer percepciones y actitudes de profesores acerca de la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales. Este trabajo resalta la importancia que tienen las instituciones en la formación de los profesionales en la modelación y adquisición de las actitudes y competencias necesarias para fomentar la inclusión de dichos niños(Chiner,2011).

Entre los antecedentes mencionados, tres de ellos evidencian representaciones que construyen docentes acerca de la inclusión de niños con diagnóstico TEA en escuelas comunes (Valdez &Sueiro 2016; Diani, 2016; Chiner, 2011). A partir de este rastreo, la presente investigación se propone como objeto de estudio situar representaciones que construyen docentes acerca de prácticas psicopedagógicas que desarrolla una profesional de esta disciplina en función de Maestra de Apoyo, en el marco de un Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (en adelante PPII) de un niño con diagnóstico de TEA que cursa 4to grado en una institución educativa de gestión privada. Las investigaciones encontradas no hacen referencia a prácticas psicopedagógicas en el encuadre delimitado, motivo que condujo a recortar esta problemática, tomando como referencia aportes de la Psicopedagogía, la Pedagogía y la Psicología.

La pregunta que orienta la presente investigación es *¿Qué representaciones construyen docentes de un curso en el que se incluye un niño con diagnóstico de TEA, acerca de las prácticas que desarrolla o propone una profesional de la Psicopedagogía en función de Maestra de Apoyo?*

Estudiar representaciones de docentes sobredichas prácticas permite conocer beneficios y debilidades que se presentan en el campo delimitado en relación a la meta de lograr una educación de igualdad y calidad, en este caso,

de un niño con diagnóstico de TEA. En dicho escenario incidirán significativamente factores como representaciones de los/as docentes sobre el/la alumno/a con diagnóstico de TEA, la relación docente-estudiante, la práctica pedagógica, los procesos enseñanza- aprendizaje.

Pensar psicopedagógicamente representaciones docentes implica contemplar experiencias, formación, valores, vivencias que se enredan en ocasión del trayecto de inclusión del niño en cuestión.

En función de lo explicitado se plantea como objetivo principal de la presente investigación *indagar y analizar representaciones que construyen docentes de un curso en el que se incluye un niño con diagnóstico de TEA, acerca de prácticas que desarrolla o propone una profesional de la Psicopedagogía en función de Maestra de Apoyo.*

Los objetivos específicos que a partir de allí se desprenden consisten en describir prácticas que desarrolla una profesional de la Psicopedagogía, en un cuarto grado de nivel primario, en función de Maestra de Apoyo, en el marco del PPII de un niño con diagnóstico de TEA, desde la perspectiva de las y los demás docentes del grado; identificar aportes que dichas/os docentes sitúan a partir de dichas prácticas; determinar obstáculos que los/as docentes sitúan en relación a las mencionadas prácticas; precisar movimientos vinculados a los aprendizajes de un niño con diagnóstico de TEA incluido en un 4to grado que observan sus docentes, a partir del inicio de las prácticas delimitadas.

Para abordar los mencionados objetivos se realiza un recorrido teórico sobre el tema, encontrándose en el primer capítulo el Marco Teórico, el cual contiene las principales categorías que dan sustento a la presente investigación, pretendiendo conceptualizar ideas y posturas. Entre las mismas se plantean los conceptos representaciones sociales; TEA, indicadores; derechos humanos; educación inclusiva; normativa; PPII ;intervenciones psicopedagógicas.

En el segundo capítulo, se da cuenta del Marco Metodológico, en el cual se describe el problema de investigación y los objetivos propuestos. Se propone basar la investigación en un enfoque cualitativo, a través del análisis de los datos aportados por las entrevistas realizadas a tres docentes de áreas de conocimiento y a tres de áreas especiales.

En el tercer capítulo, Resultados, se presentan algunas interpretaciones construidas sobre los datos recabados en relación a elementos del Marco Teórico, es decir, los resultados empíricos del trabajo.

En el último capítulo, se presentan las Conclusiones finales a las que se arriba, esto es, los aportes de mayor relevancia en función a los resultados obtenidos, procurando dar respuesta al objetivo general planteado para la investigación.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

Representaciones sociales

Las representaciones sociales (en adelante RS) son un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. No son sólo productos mentales, sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales. (Moscovici 1987)

Al respecto, Jodelet (1985) considera que son imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencias que permiten interpretar lo que sucede, e incluso dar sentido a lo inesperado, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes se tiene algo que ver; constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal; presentan características específicas a nivel de organización de contenidos, operaciones mentales y lógica.

La representación social es centralmente una representación de algo para alguien, constituyendo una relación intrínsecamente social con un objeto. Pero, fundamentalmente, “ (...) la representación (es) como una forma de saber práctico que vincula el sujeto con el objeto” (Jodelet, 1989) en un triple sentido: por una parte, porque emergen de las experiencias de interacción y de intercambio comunicativo en las instituciones; por otro lado, las prácticas sociales son condición de las representaciones sociales porque la exigencia de asumir nuevas situaciones o actividades de los agentes lleva a la formación de representaciones sociales; finalmente, porque son utilizadas por los individuos para actuar sobre otros miembros de la sociedad o para ajustar su comportamiento en la vida social.

Además, las representaciones sociales no son un reflejo de la realidad, sino su estructuración significativa, de modo tal que se convierten para los individuos en “la realidad misma”. Cabe subrayar que las representaciones son reconstructivas de su objeto social, dado que presentan rasgos de creatividad

al involucrar tanto una interpretación de las situaciones, como una expresión del sujeto (Jodelet, 1989). Sin duda, para esta perspectiva teórica, el sujeto es un grupo o una organización social inmerso en un contexto histórico, ideológico y cultural. En este sentido, dicho sujeto no es individual, aunque los individuos se apropian de los conocimientos elaborados colectivamente. De esta manera, los aspectos cognitivos de las RS adquieren para la psicología un rasgo particular: incluyen la pertenencia del sujeto a un grupo social y su participación en la cultura. Así, se establece una relación estrecha entre identidad social y RS. Estas últimas suministran un conjunto de significaciones que delimitan las posiciones que pueden adoptar los individuos, configurando de este modo su identidad social. Sin embargo, Loyds y Duveen (2003) afirman:

(...) éstas no son atributos fijos que los individuos aportan a cada interacción y que permanecen sin variaciones a través de ellas, por el contrario, se construyen durante el transcurso de las interacciones o a través de encuentros sucesivos que configuran la historia de una determinada relación inter personal. (p.218)

De esta manera, al participar de las interacciones sociales, los actores se ubican, a sí mismos y a los otros, como integrantes de los diferentes grupos que componen la sociedad y desde ese lugar negocian sus identidades, particularmente en los actos de comunicación.

En el marco de este recorrido, se procurará entonces identificar variables que caracterizan diversas representaciones sociales que expresan docentes de nivel primario, en relación a la problemática de la inclusión

Trastorno del espectro autista. Conceptualización

Los Trastornos del Espectro autista (TEA) se definen actualmente como un conjunto de trastornos del desarrollo que se manifiestan en alteraciones en la interacción social y en la comunicación. Las personas con este diagnóstico suelen presentar también comportamientos repetitivos y un repertorio restringido de intereses y actividades. Según Martínez (2015), las primeras descripciones se publicaron en 1943, por el psiquiatra austríaco Leo Kanner,

quien en el artículo “Trastorno autista del contacto afectivo” (Kanner, 1943) realiza una detallada descripción de las características comunes presentes en once niños. Entre las mismas: incapacidad para relacionarse normalmente con las personas y las situaciones, alteración en el lenguaje y la comunicación y la insistencia en la invarianza del ambiente. Dicho autor se refiere así a alguien que está retraído y absorto en sí mismo. Desde entonces, se han realizado investigaciones buscando la causa o el conjunto de causas de esta alteración.

Kanner sostenía, desde un principio, que dicho trastorno presenta un carácter biológico y es considerado de origen innato, es decir, como un trastorno que se presentaría en los orígenes de la vida y que afectaría esencialmente a la afectividad del niño, más allá de que también podría tener consecuencias cognitivas. Pero, por entonces, no se tomaban muy en cuenta las falencias cognitivas sino las afectivas, ya que muchos de estos niños podrían responder bien a algunas pruebas que se les tomaba en la evaluación, demostrando habilidades sobresalientes en determinados ámbitos. Esto lleva a Kanner a pensar que se trata de un trastorno que se acompaña de un buen potencial cognitivo y que afecta la vida afectiva del niño con respecto a la relación emocional con las personas, considerándolo así un trastorno del sistema emocional.

En 1944, Hans Asperger publicó un artículo con el título “La psicopatía autista en la niñez (Asperger, 1944), donde describió conductas comunes presentes en cuatro niños: comienzan a manifestarse alrededor del tercer año de vida, desarrollo lingüístico adecuado (gramática y sintaxis), deficiencias en el uso pragmático de la comunicación, torpeza en la coordinación motriz, trastorno en la interacción social, trastorno de la comunicación no verbal, comportamientos e intereses obsesivos y repetitivos originales.

Durante el periodo que abarca los años 1940 a 1960, se establece un predominio de hipótesis que atribuyen al autismo un origen psicosocial y no biológico, haciendo referencia a padres incapaces de provocar el buen desarrollo del niño. De este modo, durante mucho tiempo este tipo de

corrientes provocó culpabilización en padres de niños que manifiestan indicios de las mencionadas dificultades.

Partiendo de esta idea respecto de la etiología del autismo, hubo un predominio de terapias dinámicas que ponían el énfasis en que, un restablecimiento adecuado del vínculo entre la madre y su hijo, era lo que permitiría la reconstitución de la personalidad del niño.

Más adelante, durante los años 1963 a 1983, se producen cambios en cuanto a la conceptualización del autismo, y empieza a predominar una orientación experimental, donde se observan varios enfoques:

- Enfoque psicológico cognitivo: se plantea si el autismo conlleva un tipo especial de deficiencia cognitiva de la persona que se manifiesta en su modo de organizar lo real, considerándose éste como afectado.
- Enfoque de hipótesis orgánicas: en este caso, las investigaciones realizadas pretenden demostrar que hay factores biológicos en juego y vuelven a tener peso las hipótesis orgánicas, aunque no se logra encontrar el problema esencial.

En los años 80, comienza a prevalecer la perspectiva de que el autismo es un Trastorno General del Desarrollo, viéndose afectados aspectos del desarrollo. Existe un predominio del enfoque genético sobre las patologías asociadas al trastorno y en las investigaciones genéticas que se emplean para conocer el o los genes predisponentes al surgimiento del autismo.

Larripa y Erausquin (2010), a partir de los trabajos de Wing (1981) en los que se enfatiza diversos grados o matices cualitativos de alteraciones que pueden existir en las distintas áreas del desarrollo afectadas, conceptualizan a los TEA como un continuo o espectro, un conjunto de síntomas que se pueden asociar a distintos trastornos y niveles intelectuales, que va acompañado de retraso mental, retraso en el desarrollo, y que presenta sintomatología autista común a todos. Esta denominación se aleja un tanto de la nomenclatura Trastornos Generales del Desarrollo (TGD), la cual agrupa subtipos

categorialmente más diferenciados: Autismo, Síndrome de Asperger, Trastorno de Rett, Trastorno Desintegrativo Infantil.

Por otro lado, según autores como Lord, Cook, Leventhal & Amaral (2000) o Dawson (2008), a los TEA se los considera una alteración del neurodesarrollo, asociada a rasgos genéticos, esto es, una alteración evolutiva de las habilidades que desarrollan las personas para interactuar y comunicarse con los demás.

Indicadores de TEA

El diagnóstico de autismo es básicamente clínico y está basado en las conductas observables y en las características de estas conductas: tipo de relaciones con las personas, con los objetos y con su entorno en general. Esta circunstancia es debida a que, hasta el momento del diagnóstico, no hay marcadores biológicos ni pruebas o procedimientos técnicos para identificar a los niños que presentan indicadores de autismo.

La Organización Mundial de la Salud promueve el uso consensuado de criterios clasificatorios para identificar y diagnosticar un TEA, establecidos por el DSM V (2014).

A continuación, se detallan, entonces, los principales criterios diagnósticos establecidos:

a- Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos. Entre algunas manifestaciones posibles se pueden mencionar:

1- Deficiencias en la reciprocidad socio-emocional. Puede variar, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos, pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos, hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.

2- Deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social. Éstas varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada, pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal, o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal

3- Deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones. Las mismas varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales, pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.

b- Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos:

1- Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos, por ejemplo, estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas.

2- Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutina o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal, por ejemplo, gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígido, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día.

3- Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés, por ejemplo, fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes.

4- Híper o hipo reactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno, por ejemplo,

indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpitación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento

c- Los síntomas deben estar presentes en las primeras fases del periodo de desarrollo, pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida.

d- Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

e- Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (Trastorno del Desarrollo Intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro autista con frecuencia coinciden. Para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Así también, en dos apartados del DSM V, en la descripción de criterios diagnósticos (p. 51), se indica: “A los pacientes con un diagnóstico bien establecido según DSM IV de Trastorno Autista, Enfermedad de Asperger o Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado de otro modo, se les aplicará el diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista”.

Los derechos humanos

La Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad, que se expresa en la Ley nº 26.378, es un instrumento internacional basado en los derechos humanos destinado a proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. Esta convención fue aprobada por las Naciones Unidas en el año 2006, y señala un cambio paradigmático de las actitudes y enfoques respecto de las personas con discapacidad. La misma tiene la obligación de promover, proteger y garantizar el pleno disfrute de los Derechos Humanos de las personas con discapacidad y

garantizar que gocen de plena igualdad ante la ley. Protege los derechos humanos y dignidad, sin distinción de ninguna índole, y garantiza que las personas con discapacidades deben ejercerlos plenamente y sin discriminación.

La convención reconoce que la discapacidad es un concepto que evoluciona, y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras, debido a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones que los demás. La discriminación contra cualquier persona por razón de su discapacidad constituye una vulneración de la dignidad y del valor inherente del ser humano, valor básico y fundamental, sin distinción de raza, religión, lengua, lugar de residencia o cualquier otra condición.

La ley 26.378 decreta que las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones que los demás. Detalla y orienta sobre el accionar de las intervenciones ante la discapacidad. Así mismo menciona distintos modos de comunicación que pueden incluirse, como, por ejemplo: lenguaje, visualización de textos, comunicación táctil, braille. Cualquier diferencia, restricción o exclusión que obstaculice la igualdad de condiciones se entenderá como discriminación por motivo de discapacidad.

Además establece las bases sobre las cuales deberá modificarse todo aquello que restrinja los derechos de personas con discapacidad: el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; la no discriminación; la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana; la igualdad de oportunidades; la accesibilidad; la igualdad entre el hombre y la mujer.

En el marco desarrollado, se observa que el derecho a la educación es un derecho de todo ser humano que no se puede negar ni prohibir, es aplicable para todas las personas, inclusive las personas con discapacidad y más aún aquellas personas que padecen mayor vulnerabilidad.

Como se explicita, la Educación Inclusiva debe garantizar una educación de calidad a partir de las adaptaciones pertinentes adecuadas y actualizadas en cada caso, garantizando igualdad de condiciones con ayuda técnica para aquellas personas o grupos de personas que así lo necesiten.

Educación inclusiva

La Educación Inclusiva está orientada a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos asegurando la eliminación de las barreras e incrementando su participación para el logro de los mejores aprendizajes. Interpela a construir una escuela donde las políticas se concreten en prácticas educativas con estrategias pedagógicas diversificadas, donde todos sus miembros, ya sean estudiantes con o sin discapacidad, con dificultad de aprendizaje, con altas capacidades o con características de distintos tipos (cognitivas, culturales o socioeconómicas, entre otras) puedan acceder al aprendizaje con equidad. Dicha perspectiva significa educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales sin que las condiciones económicas, demográficas o de género impliquen un obstáculo al aprendizaje, haciendo foco en aquellos alumnos con mayor riesgo de exclusión.

Al hablar de Educación Inclusiva también se hace referencia a potenciar la atención a la diversidad. Todas las personas pueden aprender y desarrollarse cuando se establecen condiciones favorables que propicien el aprendizaje; cada niño, niña, adolescente o adulto aprende de manera diferente y en un ritmo distinto. La diversidad humana es un tema real, ser diferente es normal. Por lo tanto, la diversidad excede las nomenclaturas de la Organización Mundial de la Salud y en muchas ocasiones será necesario implementar estrategias con el objetivo de potenciar todo aquello que hace al

desarrollo integral del niño, no sólo en términos académicos sino en cuanto a su estima y su ser en este mundo.

La autora Anijovich (2005) plantea que la diversidad existe dentro del aula, considerando que cada alumno se diferencia de otros en sus aspectos cognitivos, emocionales y sociales, diferencias que deben ser tomadas en cuenta a la hora de enseñar. Parte de la concepción de un aula heterogénea en la cual se deben elegir diversas estrategias de enseñanza, recursos variados, seleccionar y organizar los contenidos y las actividades de aprendizaje de distintas maneras y utilizar el tiempo, el espacio y los modos de agrupamiento de los niños con flexibilidad.

Para atender y educar a la diversidad de alumnos dentro de un aula, es a su vez prioritario favorecer y estimular el aprendizaje autónomo, el cual contempla:

- Adquisición de destrezas: los niños deben realizar tareas simples y a corto plazo, dadas por el docente.
- Independencia estructurada: los niños eligen a partir de las propuestas que realiza el docente.
- Independencia compartida: los niños generan dificultades a resolver, diseñan tareas, establecen plazos de entrega y evaluación.
- Independencia auto dirigida: los niños planifican, ejecutan y evalúan sus propias tareas.

El Trastorno del Espectro Autista, así como otras situaciones específicas, como las dificultades específicas del aprendizaje, la discapacidad auditiva, la discapacidad intelectual, la discapacidad visual, entre otras, requieren de una Educación Inclusiva al igual que todas las posibilidades de aprendizaje por el hecho de pertenecer a la familia humana. Todos los alumnos, como sujetos de derecho, deben tener garantizado el acceso a una educación inclusiva y equitativa de calidad además de acceder a oportunidades de aprendizaje y desarrollo a lo largo de la vida.

La actual concepción de Educación Inclusiva está basada en un paradigma social, paradigma de derechos humanos que se centra en la dignidad intrínseca o propia del ser humano, o sea, en la dignidad que posee el ser humano por el solo hecho de serlo, independientemente de las características y condiciones de cada sujeto, ser hombre o mujer, color de piel, edad, estatura, discapacidad.

De este modo, desde este paradigma, la discapacidad se considera una característica más entre tantas otras posibles, dentro de la diversidad de los seres humanos.

Normativas de inclusión

La Ley Nacional de Educación N° 26206, en su artículo 11, distingue derechos en relación a la Inclusión Escolar. Estos son:

- 1) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.
- 2) Asegurar condiciones de igualdad respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- 3) Garantizar en el ámbito educativo el respeto a los derechos de los niños y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.
- 4) Garantizar a todos el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades.
- 5) Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.
- 6) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión de conceptos de eliminación de todas las formas de discriminación.

Dentro del marco de dicha Ley Nacional de Educación, la provincia de Salta se rige con la Ley de Educación Provincial N° 7546/08. Entre sus puntos de consideración respecto de la Inclusión Educativa de las personas con discapacidad se destacan los artículos n° 47, 48 y 50, en los que se garantiza la integración y el ingreso en todos los niveles y modalidades, otorgando la atención interdisciplinaria y educativa necesaria para lograr la inclusión desde la Educación Inicial.

Asimismo, el sistema educativo provincial se rige con las Resoluciones del CFE N° 311/16 y del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta N° 8978/19, cuyo objetivo es propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo, el acompañamiento de las trayectorias escolares y la promoción, acreditación y titulación de los estudiantes con discapacidad.

De este modo, en todas las mencionadas normas y documentos, se garantiza a todos los niños, jóvenes y adultos con discapacidad el ejercicio pleno de sus derechos y deberes.

Proyecto Pedagógico individual para la Inclusión (PPII)

Según la Resolución N° 311/16 del Consejo Federal de Educación, para garantizar la inclusión de los alumnos y favorecer su trayectoria escolar, es necesario elaborar un instrumento con el objetivo de favorecer un proceso educativo que garantice la atención de las propias necesidades de aprendizaje y participación, promoviendo el desarrollo integral y tendiendo a favorecer la inclusión social y educativa de los estudiantes.

Si bien el Proyecto Pedagógico para la Inclusión (en adelante, PPII) fue pensado para los procesos de inclusión de alumnos con discapacidad, toda vez que se requiera implementar configuraciones de apoyo para el acceso al aprendizaje de un alumno, con o sin discapacidad, con dificultades específicas del aprendizaje o con altas capacidades, el mismo podrá utilizarse como documento que ajuste la propuesta educativa a las singularidades de tales alumnos.

La planificación y el desarrollo del PPII será responsabilidad de los equipos educativos; directivos, docentes y tutores de apoyo, quienes podrán sostenerse en otros colegas y profesionales y en la familia para generar la mejor planificación posible. En dicho documento se especifican objetivos, metodologías, formas de evaluar y responsabilidades de cada una de las partes, para que los estudiantes desarrollen sus aprendizajes. En este sentido el Diseño Curricular Jurisdiccional será una guía que permita que el PPII se mantenga lo más cercano posible al mismo, procurando realizar las menores modificaciones requeridas posibles.

Intervenciones Psicopedagógicas en contexto de inclusión escolar

La psicopedagogía se ocupa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, esto incluye, cómo aprende el sujeto, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores, por qué se producen las alteraciones del aprendizaje, cómo reconocerlas y abordarlas.

Así también, el psicopedagogo en función de maestro de apoyo, en el marco de la inclusión escolar, debe estar preparado para atender a la singularidad de cada sujeto.

El Ministerio de Educación de la Nación propone que el trabajo del psicopedagogo debe ser articulado y corresponsable con el del docente del nivel, ya que el docente posee el saber del área curricular y el psicopedagogo, como acompañante de apoyo, posee el saber referido a las configuraciones de apoyo que se requieren según las particularidades y singularidad del sujeto.

La autora Marina Müller sostiene que el psicopedagogo debe proponer recursos, materiales, métodos, actividades para facilitar las tareas y favorecer el intercambio con otros en la escuela. Informar el cómo y para que dé la tarea, promoviendo que el sujeto se sienta acompañado y a su vez libre de expresar y pensar a su modo la resolución de la dificultad de aprendizaje. En este marco, el profesional de la psicopedagogía, es quien puede identificar el estilo de aprendizaje, sus necesidades y potencialidades.

El psicólogo y maestro Valdez (2010), destaca la importancia de “las ayudas para aprender”. Las ayudas, son toda la comunidad educativa: docentes, padres, compañeros, que favorecen un aprendizaje significativo, la autonomía, la confianza y el autocontrol, contribuyendo a una mejor calidad de vida; respetando la singularidad del sujeto. El mismo autor sostiene que el maestro de apoyo es quien acompaña y guía al sujeto, mientras éste va fortaleciendo sus estructuras. Es un actor importante que favorece la inclusión educativa, apoyando al docente del aula y al alumno.

Según las consideraciones de Valdez (2010), el maestro de apoyo deberá trabajar en tres niveles de intervenciones:

- Intervenciones que promuevan la relación del docente a cargo del aula con el niño. Propiciar la comunicación entre el niño y el maestro de grado. Que el docente de grado formule preguntas de modo directo, como a sus compañeros, que proponga y sostenga límites en los casos que sea necesario, que promueva la participación de este estudiante de modo activo como los demás.
- Intervenciones que favorezcan la relación con los pares. Propiciarla en las actividades del aula y también en los recreos, así como sugerir actividades a nivel institucional.
- Intervenciones relativas a las tareas del aula, adaptaciones de contenido si fuera necesario, adaptaciones comunicativas utilizando como marco la filosofía de la comunicación total, orientada a una comunicación efectiva y equitativa entre los seres humanos con diferentes formas de percepción y/ o producción del lenguaje.

CAPITULO II: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Problema

¿Qué representaciones construyen docentes de un curso en el que se incluye un niño con diagnóstico de TEA, acerca de las prácticas que desarrolla o propone una profesional de la Psicopedagogía en función de Maestra de Apoyo?

Objetivos

General:

Indagar y analizar representaciones que construyen docentes de un curso en el que se incluye un niño con diagnóstico de TEA, acerca de prácticas que desarrolla o propone una profesional de la Psicopedagogía en función de Maestra de Apoyo.

Específicos:

1. Describir prácticas que desarrolla una profesional de la Psicopedagogía, en un cuarto grado de nivel primario, en función de Maestra de Apoyo, en el marco del PPII de un niño con diagnóstico de TEA, desde la perspectiva de las y los demás docentes del grado.
2. Identificar aportes que dichas/os docentes sitúan a partir de dichas prácticas.
3. Determinar obstáculos que los/as docentes sitúan en relación a las mencionadas prácticas.
4. Precisar movimientos vinculados a los aprendizajes de un niño con diagnóstico de TEA incluido en un 4to grado que observan sus docentes, a partir del inicio de las prácticas delimitadas.

Enfoque metodológico

Para este trabajo de investigación se seleccionó un enfoque metodológico cualitativo, el cual permite al investigador poder comprender de modo cercano y protagónico los hechos que se quieren estudiar.

De acuerdo al autor Hernández(2014), la investigación cualitativa permite profundizar en el estudio de los datos, y a su vez , estudiar el ambiente en el modo que se observa, tal cual es, lo que enriquece la interpretación de la información obtenida.

Este tipo de enfoque, permite que, a medida que se avanza en la investigación, se pueda ir replanteando o modificando preguntas, objetivos, marco teórico y así poder seleccionar lo más adecuado en cada instancia del trabajo.

Diseño y alcance

El diseño para la presente investigación es de tipo no experimental, en la cual no se manipulan variables sino que se realiza el estudio observando los fenómenos tal cual acontecen en su ambiente natural, o sea, se observan escenarios ya existentes (Hernández, 2014).

El diseño de la investigación es de tipo transversal por lo que se recaban datos de un momento específico y único para poder describir y analizar las variables de ese momento.

En cuanto al alcance, es de tipo descriptivo. El autor Hernández(2014) sostiene que el diseño descriptivo tiene como objetivo indagar la incidencia de las modalidades niveles de una o más variables de una población determinada.

Participantes

Para la realización de este trabajo de investigación se seleccionaron tres docentes de área y tres docentes de áreas especiales de 4to grado de nivel primario, cinco mujeres y un varón, de un colegio privado de la ciudad de Salta,

en el que interviene una psicopedagoga en función de Maestra de Apoyo en el marco de un PPII de un niño con diagnóstico de TEA.

Es una muestra no probabilística, ya que la elección de la población depende de las características de la investigación. En este marco, esta muestra se considera representativa de un segmento de la población.

Instrumento de recolección de datos.

Para la recopilación de datos se seleccionó como instrumento la entrevista semiestructurada dada su flexibilidad para adecuarse al desarrollo de la conversación. Este tipo de entrevista se basa en preguntas guías, por lo que el entrevistador puede adicionar o quitar preguntas para definir alguna situación u obtener mayor información (Hernández, 2014). Además, permiten indagar sobre representaciones, sentimientos, experiencias, de los actores implicados en la investigación.

La entrevista diseñada para esta ocasión está compuesta por ocho preguntas guía que se adjuntan como modelo en el Apéndice .

Procedimientos

Para dar comienzo al trabajo de campo se dará a conocer la propuesta y sus objetivos a las participantes, se asegurará su confidencialidad y se coordinará una cita para el encuentro. En esta ocasión las mismas se efectuarán mediante videollamadas a través de una plataforma virtual debido a la limitación en los intercambios sociales ocasionada por la situación actual de pandemia.

Posteriormente se procederá a presentar el consentimiento informado de participación.

Las entrevistas se realizarán de manera individual, efectuando las preguntas guías. Para concluir se les preguntará a las entrevistadas si desean agregar algún comentario.

Seguidamente de la entrevista, se revisarán las notas y se realizará la transcripción de la grabación para el análisis posterior de las mismas.

Análisis de datos

Se da cuenta aquí del proceso transitado para el análisis de los datos obtenidos a partir de la aplicación del instrumento de recolección de datos, que, en esta investigación, consistió en la administración de entrevistas semiestructuradas, realizadas a docentes de un 4° grado. Dicho proceso se desarrolló desde un enfoque cualitativo, a través del análisis de contenido, en el que se buscaron principalmente los ejes más significativos.

Para realizar dicho proceso, en primera instancia, se desgrabaron las entrevistas, se relevaron datos, se analizaron los conceptos presentes en los datos obtenidos, se los vinculó, se organizaron de acuerdo a diversas categorías y subcategorías de análisis y se los asoció según similitudes y discrepancias con el propósito de identificar sentidos, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema.

Para clasificar e identificar unidades de contenidos y codificarlas se utilizó un proceso mixto, es decir, se tuvieron en cuenta algunos constructos del Marco Teórico como punto de partida y otras dimensiones que fueron surgiendo a partir del Trabajo de Campo.

Las categorías y subcategorías de análisis se organizaron mediante la matriz cualitativa que a continuación se detalla:

CATEGORÍAS SUB CATEG.	PRACTICA PROFESIONAL - ADAPT.CURRICULAR -PAREJA PEDAGÓGICA	EXPERIENCIAS DOCENTES -APORTES -OBSTÁCULOS	MOVIMIENTOS EN EL APRENDIZAJE
PARTICIPANTES			
DOCENTE 1			
DOCENTE 2			
DOCENTE 3			
DOCENTE 4			
DOCENTE 5			
DOCENTE 6			

CAPÍTULO III: RESULTADOS

Resultados

A partir del análisis cualitativo de los datos obtenidos en las entrevistas, se presentan aquí los principales resultados obtenidos ligados a pensamientos, opiniones y expectativas que las/os docentes entrevistadas/os expresaron en relación a prácticas profesionales psicopedagógicas, en el marco de la función de Maestra/o de Apoyo.

La integración educativa es planteada, en el escenario investigado, desde el armado de un proyecto singular. El mismo implica concebir, idear, planear, crear, supone compartir el trabajo con otros, dentro de un marco espacial y temporal escolar, cuyo eje es el aprendizaje pedagógico del niño/a en cuestión.

Se considera que el PPII es una herramienta fundamental en la integración escolar además de ser un instrumento que guía y orienta el accionar de todas las partes intervinientes en la misma. Es una estrategia de aprendizaje que ayuda a unir la teoría y la práctica posibilitando que todos los actores escolares se acerquen, intervengan y transformen positivamente la realidad socioeducativa del niño/a incluido/a.

Cómo se explicita en el Marco Teórico, es posible comprender la función del/de la Maestro/a de Apoyo a partir de lo que se expresa en la resolución N° 311/16 del Consejo Federal de Educación. La misma plantea que la planificación curricular debe ser realizada por directivos, docentes y tutores de apoyos, quienes podrán sostenerse en otros colegas y profesionales y en la familia para generar la mejor planificación posible.

Ahora bien, en el escenario que aquí se plantea, esto es, en el caso de la planificación curricular para este niño en particular con diagnóstico de TEA, todas/os las/os maestras/os manifiestan que una vez realizada la planificación anual, se hace entrega de la misma a la psicopedagoga en función de Maestra Integradora para que realice las adecuaciones curriculares necesarias para el niño. Se infiere entonces que no se realizan las adecuaciones curriculares en equipo sino que es tarea de la Maestra de Apoyo, no teniendo, probablemente,

el resto de las/os docentes conocimiento respecto de que esta tarea se realiza en acuerdo con todos los actores institucionales involucrados.

Una de las maestras considera la importancia de lograr construir un modo de trabajo como pareja pedagógica. Llamaremos pareja pedagógica a la relación dada entre el docente de grado y el maestro integrador, la base de la misma es una apropiada y permanente comunicación entre ambos/as con el fin de poder lograr cooperación en la elaboración de las adecuaciones curriculares que sean necesarias, como así también un seguimiento en conjunto del niño/a en cuestión, adecuándose contenidos, actividades y materiales, buscando posibilidades de aprendizaje y contacto social con todos/as los/as niños/as del aula.

“Es importante poder formar una pareja pedagógica buena, a mi generalmente como docente me gusta estar informada, y la psicopedagoga está siempre dispuesta y en la permanente búsqueda de actividades que favorezcan las potencialidades del niño.

Una adaptación curricular partirá siempre del currículo común y, siempre que este sea abierto y flexible, se irá configurando en la medida que se vayan haciendo ajustes, mayores o menores, a cualquiera de sus objetivos, contenidos, metodologías y evaluación.

“Las adaptaciones curriculares son de acceso, es la forma en que se encara la actividad, más o menos carteles orientativos, letras de imprenta mayúscula, entre otros (...)»

Las propuestas mayormente implementadas por la profesional de la Psicopedagogía en función de Maestra de Apoyo, según refieren las/os docentes entrevistados/as, están relacionadas a la anticipación de temas con el fin de que sean dados con anterioridad al niño, a la búsqueda de consensuar dinámicas de trabajo. Refieren tomar propuestas de la Maestra de Apoyo como, por ejemplo, la adaptación de evaluaciones, de actividades, la utilización de soportes gráficos, para buscar una mejor comprensión en el niño.

Como aportes que la práctica psicopedagógica suma en el aula, en el marco de la figura de Maestro/a de Apoyo de un PPII, las y los docentes entrevistados/as destacan las propuestas de distintas actividades que favorecen el aprendizaje del niño así como la información que reciben sobre patrones de comportamiento e intereses del niño. Expresan que los mismos favorecen al desarrollo integral del niño y posibilitan modos más cercanos de relación entre docentes y niños.

“No entendía lo del aleteo, lo que era un mecanismo de regulación, (...) no podía entender la intolerancia a cierta textura de la ropa, y la psicopedagoga me traía apuntes, y entonces yo aprendí mucho con ella”.

Por otra parte, se reconoce que desde dicha función se facilita al niño, el acceso a los contenidos, se colabora en la organización y modo de presentación de las actividades y se lo contiene desde lo emocional, siendo que las emociones cumplen un papel fundamental sobre todo en procesos que requieren de adaptación a los diferentes contextos y a la particular manera de actuar y pensar.

“La Señal de apoyo es un pilar importante, no solo de los conocimientos, sino de la parte emotiva, está ahí para contener de alguna forma alguna dificultad que se presente en el aula”.

Las/os maestras/os entrevistadas/os reconocen el intercambio de conocimientos y saberes que se produce en ocasión de este PPII, particularidad que, según refieren, posibilita el aprendizaje y crecimiento de ambas/os, maestras/os de grado y de Apoyo, y beneficia al alumno en cuanto a su progreso educativo.

“Ahora está mucho más presente en las reuniones y jornadas que tenemos, el tema de la inclusión todo el tiempo lo recuerdan para que lo tengamos en cuenta”.

Por otro lado, se hace mención a la anticipación de las actividades que realiza la Maestra de Apoyo al niño, estrategia que, según refieren, genera en el niño sentimientos de tranquilidad y seguridad.

En relación a ello el profesor de inglés comenta: *«La seño de apoyo le presenta el tema con anterioridad entonces, cuando es la clase de ese tema, él ya sabe con qué se va a enfrentar y eso es de vital importancia para mí»*.

Siguiendo con los aportes que las y los docentes resaltan, otra de las entrevistadas señala que, algunas de las estrategias y adecuaciones sugeridas en relación al PPII de este niño, pueden ser consideradas en el trabajo con el resto de niñas y niños también. Así, en relación a ello, enuncia: *“El soporte gráfico que brinda la psicopedagoga en las pruebas a realizar hubiera estado mejor que se presentará a todos los alumnos, está bueno poner más paratextos(...) por ejemplo, cuando me dio la prueba de la poesía.”*

Por su parte, otra docente comenta que la información y las adaptaciones que brinda la psicopedagoga en función de Maestra de Apoyo le sirven para trabajar en escuelas públicas donde, con frecuencia, las y los niñas/os con necesidades educativas especiales no cuentan con la posibilidad de una Maestra de Apoyo.

“A mí me aportó mucho en mi tarea como docente, es la primera vez que trabajo con niños con necesidades educativas especiales, mejoró mucho mi capacidad para dar clases”, expresa el profesor de inglés.

Desde otra perspectiva, dos de las/os seis docentes entrevistadas/os afirman que no identifican aportes concretos a partir del trabajo compartido con esta práctica psicopedagógica en el marco de la función de Maestra de Apoyo. Refieren que no se les indica qué trabajar, ni tampoco se ofrece una devolución de los avances del niño.

Remitiéndonos al Marco Teórico, la función de la Maestra de Apoyo consiste en proponer recursos y actividades para facilitar la tarea y favorecer el intercambio con otros actores en la institución educativa. Informar el cómo y para qué de la tarea. El trabajo debe ser articulado y corresponsable con el docente de nivel para garantizar el aprendizaje y la participación, tendiendo a favorecer la inclusión social y educativa de las/os estudiantes.

En lo que respecta a obstáculos que las/os docentes sitúan en relación a la práctica psicopedagógica en función de Maestro/a de Apoyo en el aula, se percibe cierta dicotomía en el pensamiento que expresan. Se piensa que no siempre es posible la inclusión con una Maestra de Apoyo, por varios factores.

Señalan que, expresiones como "no puede», «a eso no va a llegar», limitan el proceso de enseñanza. A su vez, ubican que, en ocasiones, se crea demasiada dependencia del niño con la Maestra de Apoyo, lo que no deja fluir el aprendizaje del niño y queda encasillado en el lugar de «hasta aquí llega».

“No siempre es posible la inclusión, va a depender de la oferta educativa, la escuela debe estar preparada para recibir niños con dificultades en el aprendizaje, en este caso fue posible”.

Por otro lado, de acuerdo a las entrevistas realizadas, dos de las/os docentes, manifiestan falta de comunicación con la profesional de la Psicopedagogía en función de Maestra de Apoyo.

“Veo como obstáculo la falta de comunicación en el sentido que la Maestra de Apoyo no me informa sobre lo que le pasa al alumno cuando viene triste o desganado».

“Tiene que ver con que no hay mucha comunicación, (...) hay poca comunicación con ella”.

Otra de las participantes refiere que, a causa de la presencia de la Maestra de Apoyo, no se puede lograr una buena comunicación con el niño, el cual, no logra verla como referente del grado, dirigiéndose solamente a la Maestra de Apoyo.

“Cuando ella está, él empieza a discutir las actividades, por ejemplo, me dice: - ¿por qué tengo que poner la fecha completa? ,hace lo que ella le dice.”

“El niño no tiene tolerancia al fracaso porque como sabe que tiene una maestra de apoyo cree que debe sacarse siempre 10”.

Las/os otras/os tres docentes entrevistadas/os refieren no encontrar obstáculos en relación a las intervenciones que despliega o propone la psicopedagoga en función de Maestra de Apoyo.

Asimismo, estas/os docentes expresan sentir cierta inseguridad o falta de formación profesional en relación a la problemática que trae este niño, circunstancia que las/os lleva a mantener una comunicación fluida con la profesional de la Psicopedagogía en función de Maestra de Apoyo.

Pasando a la dimensión que refiere a movimientos vinculados al aprendizaje del niño en PPII en cuestión, que observan las/os maestras/os a partir del inicio de prácticas profesionales en el aula a cargo de una psicopedagoga en función de Maestra de Apoyo, se resalta que, en términos generales, sitúan que el niño viene logrando mayor autonomía, focalizar y sostener la atención, tolerar diversos sonidos y ruidos, participar en clase, demostrar mayor autoconfianza, dejarse acompañar y acompañar a sus compañeros.

“Se observan cambios en cuanto a los factores de distracción, la señora de apoyo se hace cargo de que preste atención, de que pegue donde corresponda, fijar la atención en lo específico. Por ejemplo, antes uno de los mecanismos de regulación era acomodar los lápices. Logró fijar la atención en lo específico.”

“Lo bueno es que, como el acompañamiento es tan a la par, se observan cambios muy buenos y sobre todo porque se trabaja la independencia, lograr ser autónomo. Por ejemplo(...) en la primera evaluación después de las vacaciones, los compañeritos no se acordaban de nada y en cambio él sí, además les explicó a sus compañeros”.

“Lo veo mucho más autosuficiente y mucho más tolerante a los ruidos, lo cual antes era como más inhibido, por lo menos en la clase de música. Ahora viene solito, canta, participa, con mucha más soltura que antes. Hay una auto eficiencia notoria del niño.”.

“En la cuestión motriz a él todavía le cuesta organizar el espacio compositivo y hacer lo que se le indica. Él ama dibujar, pero dibuja lo que él quiere. (...) Él se imagina el videojuego completo, lo diagrama en la hoja y es detallista. Por lo menos ya encontró el momento de trabajar en la hoja, antes no quería, y eso para mí es fantástico”.

«Trabajamos mucho con textos y él quiere participar, quiere leer, incluso ya no tengo que escribir con imprenta mayúscula en el pizarrón, escribo con minúscula, hay un gran avance en comparación con principio de año»

Se evidencia cómo las diversas opiniones, en cuanto a movimientos que se observan en relación a los aprendizajes del niño en PPII, tienen que ver también con lo propio de cada maestra/o, con los procesos de enseñanza aprendizaje que proponen y se fueron sucediendo, con las valoraciones que cada uno/a realiza en relación a diversos componentes que hacen a este escenario, con las experiencias que traen. Se evidencian entonces, oportunidades educativas oportunas y valiosas que se van construyendo y descubriendo en relación a esta historia singular vinculada a la problemática de la inclusión educativa.

CONCLUSIONES

Como se viene haciendo mención, a lo largo de la presente investigación se ha buscado *conocer representaciones de docentes acerca de prácticas que desarrolla una profesional de la Psicopedagogía en función de Maestra de Apoyo, en el marco de un PPII de un niño con diagnóstico de TEA que se incluye en un 4to grado.*

Como se explicitara, las representaciones sociales permiten reconocer modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social. A partir de allí se pensó en indagar en opiniones, reflexiones, expresiones que posibiliten reconocer cómo las y los docentes entienden, recepcionan, vivencian y ponen en práctica propuestas y estrategias emergentes del intercambio con una práctica psicopedagógica, en función de Maestro/a de Apoyo, que se desarrolla o propone en el aula, en el marco de un PPII de un niño con diagnóstico de TEA.

Se destacan numerosos aportes que la mencionada práctica profesional psicopedagógica, en función de Maestro/a de Apoyo, en el marco de un PPII de un niño con diagnóstico de TEA que cursa 4to grado deja en evidencia, según la perspectiva de las y los docentes entrevistadas/os. Expresan que se beneficia y enriquece a todo el equipo educativo, que permite ampliar la mirada con respecto a necesidades y particularidades del niño/a con diagnóstico de TEA en el escenario áulico, que se reconoce la singularidad del sujeto y, por lo tanto, se favorece su proceso de aprendizaje.

Se realizan adecuaciones curriculares en las tareas correspondiente a las áreas de conocimiento, lo que posibilita al niño acceder a espacios de enseñanza- aprendizaje, orientarse y localizar espacios y tiempos, fortalecer habilidades, interactuar con pares.

Según refieren, el niño aprende a la par de sus compañeros/as el mismo contenido, lo cual valoran como fortaleza dentro del proceso de aprendizaje. Destacan como progresos desarrollados por el niño, el uso de la memoria visual, la habilidad para el dibujo, lo que deja de manifiesto ciertos intereses

singulares, su estado de ánimo y el aprendizaje específico de la escritura en todas sus grafías.

Se infiere que las y los docentes, a la hora de impartir una clase, consideran beneficiosas las propuestas de la profesional de la Psicopedagogía en función de Maestra de Apoyo, integrando algunas dinámicas de trabajo como, por ejemplo, la anticipación de actividades a realizar en clase, la incorporación de imágenes visuales para el acceso a las mismas. Dinámicas que, según refieren, permiten en el niño la aceptación y abordaje de las tareas.

Se ubica como herramienta prioritaria para la inclusión, la comunicación entre los distintos actores involucrados, observándose que, en algunos casos, la falta de capacitación o propia inseguridad obtura dicha comunicación y, por lo tanto, el proceso de inclusión. Quienes sí pueden hacer uso de la mencionada herramienta expresan que, a la hora de trabajar con un niño con diagnóstico de TEA, el intercambio con la profesional de la Psicopedagogía en función de Maestra de Apoyo les otorga seguridad y confianza. Una comunicación fluida sucede cuando hay buena predisposición en los actores involucrados en el proceso de inclusión, y según la capacidad de escucha entre los mismos, circunstancia que favorece el proceso de aprendizaje del niño.

Desde el discurso docente se deduce que el éxito de la inclusión de un niño con diagnóstico de TEA se sostiene en la relación Maestro de Apoyo - Docente de grado o de área. En algunos casos las/os docentes toman y aceptan sugerencias y orientaciones propuestas por la profesional en función de Maestra de Apoyo de modo unidireccional, y en otros es posible situar un trabajo cooperativo, en el cual las/os actores trabajan conjuntamente de forma coordinada para determinar diferentes acciones y tareas.

Se observa como obstáculo para la inclusión la autorreferencia que expresan algunos/as docentes respecto de una carencia de conocimientos específicos para dicho fin, señalándose en algunos casos a la inclusión como tarea exclusiva del/de la Maestro/a de Apoyo y desimplicándose así de la meta en cuestión.

Se identifica aquí que la Psicopedagogía, en el campo delimitado, cuenta con un conjunto de conocimientos, herramientas, técnicas y estrategias pedagógicas que posibilitan analizar y abordar factores orgánicos, afectivos, intelectuales a fin de favorecer buenos aprendizajes, así como disponer recursos para calmar las ansiedades que se le presentan al niño, alentar logros obtenidos, brindar espacios de escucha, de contención, de acompañamiento y dedicación.

Como aporte a la Psicopedagogía como disciplina, se señala que la temática abordada pone de manifiesto una apertura a otros escenarios, otros modos de pensar las prácticas psicopedagógicas, y la consecuente posibilidad de producción de conocimientos. Se destaca la necesidad vigente respecto de la capacitación profesional, la incorporación de herramientas en lo concerniente a la problemática de la inclusión de niños y/o niñas con diagnóstico de TEA, problemática que plantea como principal objetivo disminuir obstáculos que impiden el acceso a la educación como derecho. Se resalta también cómo, las intervenciones profesionales descritas, buscan conocer y acompañar a cada singularidad, en este caso, del niño con diagnóstico de TEA en el contexto escolar, desafío que se corresponde con el campo de acción de la Psicopedagogía.

Se presentaron algunas limitaciones en el desarrollo de este trabajo de investigación. Entre las mismas, el principal obstáculo tuvo que ver con el contexto de Pandemia por Covid19, el cual permitió un acceso restringido de personas a la institución educativa que ofició como campo de indagación. Fue dificultoso obtener permisos para acceder a los sujetos participantes de la investigación, situación que se estima puede haber influido en el tipo de respuesta de las y los participantes. Una vez obtenidos dichos permisos, al momento de las entrevistas, las/os docentes contaban con muy poco tiempo para responder a las mismas y en algunos casos se tuvo que apresurar un corte y fijar otra fecha para continuar con la entrevista. Así también, dados los tiempos académicos con los que se contaba y las restricciones desde lo sanitario, no se dio la oportunidad de aplicar otro instrumento de recolección de

datos, como pudo haber sido la observación en contexto, pudiendo ampliarse y complementarse ambas fuentes de recopilación de datos.

Se señala como otra limitación, la particularidad de ajustarse este trabajo a un solo caso, a modo de estudio de caso, viéndose acotada la posibilidad de ampliar la temática y su tratamiento a partir de otros escenarios empíricos.

Se considera que la presente investigación posibilita conocer y reflexionar acerca de representaciones de docentes respecto de prácticas profesionales psicopedagógicas en la institución educativa en el ámbito de la inclusión, y brinda aportes que permiten ampliar la mirada y comprensión acerca de las mismas y su incidencia en el desarrollo y aprendizaje de niños/as, en este caso, con diagnóstico de TEA.

Tras este recorrido surgen algunos interrogantes que podrían ser objeto de próximas investigaciones. ¿Cómo se definen los roles de cada actor institucional en los proyectos de inclusión, esto es, docente integrador, docente de grado, gabinete psicopedagógico, familia? ¿Cómo vivencian, comprenden las familias estos procesos? ¿Existen ocasiones, circunstancias en las que la inclusión de niños o niñas con diagnóstico de TEA no se considera beneficiosa o posible? ¿Qué tipo de capacitaciones respecto de la problemática de la Inclusión se ofrece en la actualidad al colectivo docente?.

Diversas preguntas con posibles y variadas respuestas que brindaran nuevos conocimientos para habilitar caminos hacia una escuela cada vez mas inclusiva y más integradora, en el sentido, no solo de albergar al otro sino de construir un nosotros con el niño integrado, para ello se requiere de algunos ajustes, lineamientos, compromiso, responsabilidad, esfuerzo y coordinación de las partes.

REFERENCIAS

Referencias Bibliográficas:

- Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2005). Construcción conceptual y representaciones sociales. Buenos Aires, Argentina, Miño y Dávila. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/ucasal/94326?page=218>.
- Caiati, L. (2012) La apreciación de los docentes sobre el estilo de aprendizaje de los alumnos con trastorno del espectro autista. Universidad Ufasta. Buenos Aires, Argentina. http://redi.ufasta.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/291/2012_PS_002.pdf?sequence=3
- Chiner Sanz, E (2011) Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Universidad de Alicante, España. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467>
- Congreso de la Nación Argentina (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Consejo Federal de Educación (2016). Resolución CFE N° 311/16. Argentina
- DSM V (2014). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. recuperado de: [http://bibliopsi.org/docs/guia/DSM V.pdf](http://bibliopsi.org/docs/guia/DSM%20V.pdf)
- Diani, E. (2011) Intervención psicopedagógica en inclusión de los niños con trastorno del espectro autista. Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires, Argentina. <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC125146.pdf>
- Hernández Sampieri, R (2014). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill Education.

- Larripa, M & Erausquin, C. (2010) Prácticas de escolarización y trastornos del espectro autista: herramientas y desafíos para la construcción de escenarios escolares inclusivos. Un estudio desde el marco de la teoría de la actividad histórico-cultural desarrollada por Engestrom. Anuario de investigaciones, 17, 165.179. recuperado de [:http://www.scielo.org.ar/pdfanuinv/17a16-pdf](http://www.scielo.org.ar/pdfanuinv/17a16-pdf)
- Martínez Mauricio (2015) Intervención psicoeducativa para niños con Trastornos del Espectro Autista. descripciones, alcances y límites.
- Miño y Dávila. MB Valderas, A NEE - 2011 - academia.edu
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y tecnología Presidencia de la Nación "Educación Inclusiva"
- Müller, M (2006). " Aprender para ser ". Bonum
- [R Anijovich](#), M Malbergier, C Sigal - Eccleston. Estudios sobre el ..., 2005 - theodoro.edu.co
- Valdez D(2010) Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas. Paidós.
- Valdez, D & Sueiro, M (2016) Dispositivos de apoyo para la inclusión educativa de alumnos y alumnas con condiciones del espectro autista en la ciudad de Buenos Aires. Un estudio exploratorio. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/ark:/13683/eATh/bMa>
- Pié Balaguer, A. Martínez, M. y Duch, R. (2014). Diversidad(es): discapacidad, altas capacidades intelectuales y trastornos del espectro autista. Barcelona, Editorial UOC. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/ucasal/113728?page=88>.

APÉNDICE

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada **TEA, representaciones docentes sobre prácticas psicopedagógicas en el ámbito de la Inclusión Educativa.**, cuyas responsables son **Borotto, Yanela Judith, D.N.I 27.321.493 y Tapia, Elizabeth Mariela, D.N.I 23.921.060.** Dicha investigación tendrá lugar en el marco de la 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: Indagar y analizar representaciones que construyen docentes de un niño con diagnóstico de TEA acerca de prácticas profesionales que desarrolla una profesional de la Psicopedagogía en función de Maestra de apoyo. Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: entrevistas a las docentes de área y a docentes de área especial. 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:.....

DNI:.....

Lugar y fecha:

Entrevista a Docentes.

Como se anticipará en un primer contacto, la presente investigación se plantea como principal objetivo indagar respecto de prácticas psicopedagógicas que se desarrollan en el aula, en el marco de un Proyecto Pedagógico de Inclusión, según la perspectiva de docentes de grado. A fin de recabar datos al respecto la convocamos a usted a participar de la presente entrevista. Gracias por aceptar.

1. Entendemos que, en uno de los grupos de 4to grado de la institución educativa en la que usted se desempeña como docente, participa un niño con diagnóstico TEA en PPI ¿Cuánto tiempo lleva siendo docente de este grupo de niños? ¿Es su primera experiencia en un PPI? ¿Qué desafíos o limitaciones le presenta esta experiencia?
2. Pensando en esta experiencia en particular, ¿qué opinión viene construyendo en relación a la Educación Inclusiva? ¿Con qué formación cuenta al respecto?
3. ¿En qué consiste el PPI de este niño con diagnóstico de TEA? ¿Qué actores participan en su diseño e implementación? ¿Qué tipos de adecuaciones y estrategias se definen?
4. ¿Cómo describiría la función de la Maestra de Apoyo? ¿Qué tareas lleva a cabo? ¿En qué tiempos y espacios participa? ¿Con qué frecuencia?
5. ¿Qué modos de intercambio o comunicación prevalece entre la docente de grado y la Maestra de Apoyo?
6. En el tiempo que la psicopedagoga en función de Maestra de Apoyo lleva interviniendo, ¿observa cambios o movimientos en relación a los aprendizajes del niño en PPI?, ¿podría nombrar algunos?

7. ¿Identifica aportes que las prácticas de la psicopedagoga en función de Maestra de Apoyo suma a esta experiencia de inclusión y a su propia labor como docente? ¿podría nombrar algunos?
8. ¿Encuentra obstáculos que las prácticas de la psicopedagoga en función de Maestra de Apoyo presenta en esta experiencia de inclusión? ¿Podría nombrar algunos?

CURRICULUM VITAE.

Borotto, Yanela Judith

Psicopedagoga.

Matrícula N°1419.

DATOS PERSONALES

D.N.I: 27.321.493

Fecha de nacimiento: 25/06/1979

Lugar de nacimiento: Rosario de la Frontera, Salta

Correo electrónico: yanelaborotto@gmail.com

FORMACIÓN ACADÉMICA

FORMACIÓN Terciaria

2007-2011 Psicopedagoga. Instituto Superior no Universitario
“ DEL MILAGRO” N° 8024. Salta, Capital.

FORMACIÓN Secundaria

1992-1996 Escuela de Educación Media N° 1 “FERNANDO FADER” Lima,
Buenos Aires.

FORMACIÓN Complementaria

2020 -Jornadas de capacitación Psicopedagogía Hospitalaria:
-Psicopedagogía Hospitalaria
-Trastornos del desarrollo.
-Psicopedagogía Preventiva
-Psicopedagogía Temprana
-Predictores en Lectoescritura y Matemáticas.
-Atención primaria y estrategias en pandemia.
-Investigación en Psicopedagogía.
-Psicopedagogía en hospital de alta complejidad.
-Redes
-Psicopedagogía en adultos

CURRICULUM VITAE.

Tapia, Elizabeth Mariela

Psicopedagoga.

Matrícula N° 435

DATOS PERSONALES

D.N.I: 23921060

Fecha de nacimiento: 05/06/74

Lugar de nacimiento: Salta

Correo electrónico: maelyza5@hotmail.com

FORMACIÓN ACADÉMICA

FORMACION UNIVERSITARIA

U.N.Sa. Lic. Nutrición 4° año

FORMACIÓN TERCIARIA

2007-2010 Psicopedagoga. Instituto Superior no Universitario
“ DEL MILAGRO” N° 8024. Salta, Capital.

FORMACIÓN SECUNDARIA

Escuela Nacional de Comercio “Dr. Victorino de la Plaza” - Título Perito
Mercantil

FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

- “Formación de Operadores comunitarios para la prevención de adicciones” U.N.Sa. - FUNAD - 2011.
- “Dinámica de grupo en el aula: el desafío de enseñar a trabajar en equipo. Fundación Maestro Pagliario. 2011.
- XXXI Congreso Neurología Infantil. S.A.N.I - 2011.
- II Congreso Internacional Adicciones: Un enfoque socio-sanitario”
Ministerio de Salud Pública. Gobierno de la Provincia de Salta. 2012.
- Neuroeducación y Trastorno del desarrollo Infantil. FUAPNE 2014.

- Programa para potenciar líderes en el Municipio. UCASal. 2016.
- Jornada de capacitación webinar sobre nuevos caminos de la alfabetización digital psicopedagógica. Colegio Profesional de Psicopedagogos de Salta. 2020

EXPERIENCIA LABORAL

- Intervención en Programa de Riesgo Social coordinado por el Departamento de Proyectos Especiales. Ministerio de Educación de la provincia de Salta 2009-2010.
- Coordinación y ejecución de talleres en “Red sociocomunitaria La Viña” 2012-2014.
- Municipalidad de la Ciudad de Salta - Secretaria de Hacienda - 2012 hasta actualidad.