



**TESINA**

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

**Carrera de**

**C.C.C. LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGIA**

Título:

**“Concepciones de docentes y directivos acerca de los procesos de inclusión de niños con Trastornos del Espectro Autista”**

Autoras:

**Coronel Cintia Georgina - Soto María Mercedes**

Tutora:

**Lic. Candela Banchio.**

Fecha de Presentación:

**25/02/2022**

**Firma de las autoras**

## **AGRADECIMIENTOS**

A nuestra tutora Lic. Candela Banchio, quien nos acompañó en cada instancia del proceso de producción de nuestra tesina, posibilitando y enriqueciendo a partir de sus saberes y sugerencias la elaboración del proyecto.

A los directivos de la institución, quienes permitieron que se lleve a cabo la presente investigación.

A todos y cada uno de los encuestados, quienes con compromiso pusieron a disposición tanto su tiempo como su saber para que las encuestas puedan llevarse a cabo.

A nuestra familia y compañera que han sido de gran sostén durante todo este tiempo y que compartimos este andar, por el apoyo y el trabajo en equipo fundamental para transitar este proceso.

## **RESUMEN.**

El presente estudio pretende abordar las concepciones de docentes y directivos acerca de los procesos de inclusión de niños con TEA. Cuyo problema se centra en indagar sobre el presente cuestionamiento ¿Cuáles son las concepciones de los docentes, directivos y psicopedagogos acerca de los factores que participan en el proceso de inclusión escolar de alumnos con Trastornos del Espectro Autista en educación primaria? Con el objetivo de describir y analizar cuáles son los factores que favorecen y obstaculizan la inclusión de niños con TEA en una escuela primaria. A partir de un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo no experimental se realizaron encuestas individuales a 4 psicopedagogas, quienes cumplen el rol de maestra Inclusora, 3 docentes y 2 directivos, quienes pertenecen a la misma institución. Luego de dicha instancia se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo de la información, teniendo en cuenta las categorías construidas mediante un proceso deductivo. Dentro de los principales resultados obtenidos podemos mencionar el vínculo docente alumno como eje fundamental para llevar a cabo procesos de inclusión satisfactorios. Mediante el discurso docente se sustenta la poca capacitación de los mismos, expresan además que dicha formación resulta importante para la práctica en el proceso de inclusión. Otro aspecto que se pone de manifiesto, es la relevancia que asume el maestro de apoyo, sosteniendo al alumno con TEA en el abordaje desplegado. Las principales conclusiones que se vinculan a la visualización del proceso de inclusión de niños con TEA, las nociones de inclusión/ integración, dentro de la escuela común, como aspecto central del trabajo.

**PALABRAS CLAVES:** TEA, INCLUSION/INTEGRACION, CONCEPCIONES, EDUCACION PRIMARIA

## **ÍNDICE GENERAL.**

Introducción

### 1. Capítulo I: Marco Teórico

1.1 TEA ¿Qué es? ¿Cómo se conceptualiza?

1.2 Clasificación. DSM-V. CIE 11.

1.3 ¿Cuáles son sus Indicadores?

1.4 Dicotomía Inclusión/ Integración.

1.5 Concepto Inclusión.

1.6 Concepciones.

### 2. Capítulo II: Metodología

2.1 Problema

2.2 Objetivo General y Específicos

2.3 Enfoque Metodológico

2.4 Participantes

2.5 Diseño y Alcance de la Investigación

2.6 Instrumento de recolección de datos

2.7 Procedimiento de Recolección de Datos

2.8 Análisis de Datos

### 3. Resultados

3.1 Conceptualizaciones obtenidas en torno a las sub categorías: definición, características y experiencia en TEA.

3.2 Resultados obtenidos en torno a la inclusión en concordancia al trabajo institucional, aspectos favorables, barreras u obstáculos.

3.3 Resultados obtenidos en el marco de la formación profesional sobre las subcategorías: capacitación, recursos y objetivos en torno al alumnado con TEA.

4. Conclusiones

5. Referencias

6. Anexos

6.1 Instrumento de Recolección de datos.

6.2 Modelo de consentimiento.

6.3 Curriculum vitae.

## INTRODUCCIÓN

Numerosas investigaciones han dado a conocer mediante estudios empíricos las dificultades que se encuentran al momento de realizar inclusión de niños con trastorno del espectro autista en instituciones escolares comunes (Huenul, Hernandez y Hormazabal 2016; Dávila 2019; Larripa y Eurausquin 2013; Lopez 2017)

Huenul, Hernandez y Hormazabal(2016) buscan determinar las barreras y los apoyos, requeridos para que, estudiantes con discapacidad puedan realizar de manera equitativa los aprendizajes; ya que las limitaciones enfrentadas por las personas con TEA surgen en contextos sociales particulares (las personas, las políticas , las instituciones, la cultura y las circunstancias sociales). En efecto estos tipos de barreras son las que limitan la presencia y el aprendizaje del estudiante con esta condición. Las barreras pedagógica tienen su origen tanto en la falta de un sistema de identificación del estudiante con TEA como en el desconocimiento de los docentes acerca de estrategias para enseñar a personas con estas características, ya que, si bien presentan una actitud de apertura carecen de herramientas prácticas que favorecen su inclusión.

Otra de las investigaciones que presente ideas esenciales es la escrita/ realizada por Dávila (2019) quien estudia la inclusión educativa de niños con trastornos del espectro autista y discapacidad intelectual en la educación común, encontrando como principal barrera, la falta de recursos y estrategias del estado, la escasa formación y disposición docente para el trabajo con la discapacidad. Otras de las barreras refieren a las concepciones de los modelos implícitos, prejuicios y miedos a la hora de trabajar con dicha población, producto de la marginación y segregación que han vivido las personas con discapacidad a lo largo de la historia.

Por su parte Larripa y Eurausquin (2013), desde un estudio de caso buscan indagar sobre las dificultades y desafíos de la escolarización de personas con trastornos generalizados del desarrollo o trastorno del espectro autista en la escuela común. Visibilizándose como principal obstáculo la segregación social y

funcional, las complejidades clínicas de este trastorno dificultan la construcción de escenarios profesionales de intervención psicoeducativa orientada a la escolarización de estos alumnos; ya que la mayoría de estos agentes se han formado como profesionales bajo el formato tradicional de sistemas de escolarización bien diferenciados, la poca predisposición y el escaso tiempo para desarrollar un encuadre de trabajo interdisciplinar conlleva a un fraccionamiento disciplinar, donde cada profesional adquiere un discurso respecto al sujeto.

Es importante además, ahondar en el aporte realizado por López (2017), quien aborda los trastornos del espectro autista y su intervención en la educación primaria. Profundiza la bibliografía sobre TEA, dando una delimitación del concepto, con el fin de formular una concepción del término que le sea de ayuda a los docentes. Sosteniendo que ante un mayor conocimiento de la heterogeneidad de las personas con TEA, por parte del docente, se puede ofrecer al alumno mejores y eficientes oportunidades de aprendizaje, haciendo hincapié, además; en el trabajo conjunto con la familia, a fin de dar cuenta de cómo esta es un factor de ayuda determinante. Por esto el docente debe plantearse, ante la práctica, que la atención educativa a las necesidades específicas del alumnado con TEA requiere de una individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la que debe valorar no solo la adaptación del currículo, sino además la adecuación del contexto de forma flexible, facilitando así la adaptación del alumno.

A partir de este recorrido es posible afirmar que escasas investigaciones han indagado sobre las concepciones de docentes, directivos y psicopedagogos acerca de los factores que participan en el proceso de inclusión de alumnos con TEA. Por esta razón el eje movilizador de nuestra investigación fue el trabajo diario que tenemos con niños con TEA y las herramientas con las que cuentan los docentes para llevar a cabo procesos de inclusión con el objetivo de dar cuenta que ¿Cuáles son las concepciones de docentes, directivos y psicopedagogos acerca de los factores que participan en el proceso de inclusión escolar de alumnos con TEA en educación primaria? Se intentó describir y

analizar cuáles son los factores que favorecen y obstaculizan la inclusión de niños con TEA en una escuela primaria.

La investigación se estructuró en tres partes fundamentales. El primer capítulo denominado marco teórico desarrolla las principales categorías teóricas denominadas: TEA ¿Qué es? ¿Cómo se conceptualiza? Clasificación. DSM-V. CIE 11. ¿Cuáles son sus Indicadores? Dicotomía Inclusión/ Integración. Concepto Inclusión. Concepciones.

Respecto al capítulo metodología, el mismo realiza un recorrido sobre la organización adoptada. Tomando un enfoque cualitativo, esta investigación se llevó adelante mediante un diseño no experimental y transversal debido a que no se controlaron ni manipularon variables, que se realizó en un momento determinado, sin continuidad sostenida en el tiempo. A su vez su carácter fue exploratorio ya que se buscó dar una visión general y aproximada sobre el objeto de estudio; obteniendo un alcance descriptivo.

La población seleccionada fueron tres docentes, dos directivos y cuatro psicopedagogas que se encontraban trabajando como maestras de inclusión de niños con TEA. Se utilizó el instrumento de indagación construido, denominado entrevista semiestructurada como forma específica de interacción social a fin de recolectar datos. El análisis de dichos datos obtenidos fue cualitativo, adoptando una lógica inductiva, teniendo en cuenta cada significación particular para luego otorgar una visión general y aproximada del objeto de estudio y de este modo poder producir nuevos sentidos sobre el mismo.

Finalmente en el tercer capítulo llamado resultado, se presenta en primera instancia el sistema de categorías construido para el análisis de los datos y el posterior desarrollo de las principales relaciones y hallazgos establecidos entre las categorías y las entrevistas realizadas.

## **CAPITULO I**

### **1.1 TEA (Trastorno del Espectro Autista) ¿Qué es y cómo se conceptualiza?**

El trastorno del espectro autista (TEA) es un trastorno del desarrollo cerebral que trae consecuencias fundamentales en tres áreas: la sociabilización, la comunicación y la conducta.

Específicamente, López, Rivas, & Taboada, 2009 lo conceptualizan como un:

Trastorno neuropsicológico de curso continuo asociado, frecuentemente, a retraso mental, con un inicio anterior a los tres años de edad, que se manifiesta con una alteración cualitativa de la interacción social y de la comunicación así como con unos patrones comportamentales restringidos, repetitivos y estereotipados con distintos niveles de gravedad (p.557).

Este trastorno es una afección relacionada con el desarrollo del cerebro que afecta la manera en la que una persona percibe y socializa con otras personas, lo que causa problemas en la interacción social y la comunicación:

Se considera que los trastornos del espectro autista son condiciones que afectan predominantemente el desarrollo cerebral, tanto a nivel estructural como funcional, lo que trae consecuencias en las áreas de la comunicación, la interacción social, la conducta y el procesamiento sensorial(Rattazzi, 2014, p.292).

El trastorno del espectro autista varía ampliamente en gravedad y síntomas e incluso puede pasar sin ser reconocido, especialmente en los niños levemente afectados o cuando se enmascara por problemas físicos más debilitantes. La etiología de los TEA no ha sido aún dilucidada, afirma la autora antes mencionada, aunque se sabe que están involucrados tanto factores genéticos como ambientales.

Las personas con este diagnóstico presentan cuadros clínicos sumamente heterogéneos, tanto en nivel de severidad (leve, moderado, severo), como en

el nivel de lenguaje (sin habla, palabras sueltas, frases, fluencia verbal), el nivel cognitivo (discapacidad intelectual, inteligencia promedio, inteligencia superior), el perfil sensorial, el patrón de inicio de los síntomas (progresivo, regresivo), los especificadores (p. ej., Frágil X, tipo Asperger), y los problemas médicos concomitantes (p. ej., problemas gastrointestinales, inmunológicos, metabólicos, disfunción mitocondrial.). Por esta gran diversidad de sintomatología es que Rattazzi (2018), plantea el concepto de “espectro autista” (p.291), como más acorde.

## **1.2 Clasificaciones. DSM V. CIE-11.**

En el DSM<sup>1</sup>-IV, Trastorno Autista y el Síndrome de Asperger se ubican como dos unidades distintas dentro de los “Trastornos Generalizados del Desarrollo”. Actualizándose en el DSM-V y en el CIE-11 como los “TEA”.

Presentada las transformaciones en la nomenclatura diagnóstica:

Las ventajas de la nueva clasificación son que se usa un solo término: TEA para la combinación de características. Facilitando el diagnóstico desde el punto de vista clínico; brindando una descripción clínica mucho más rica de la persona evaluada y la aproximación dimensional es útil en estudios de función cerebral, estudios genéticos, y medidas de efecto de tratamientos.

Para realizar el diagnóstico de TEA, en el DSM-V, se establecen los siguientes criterios: déficit persistente en comunicación social e interacción social en múltiples contextos (reciprocidad socio-emocional, conducta de comunicación no verbal y desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones sociales), patrones repetitivos y restringidos de conductas e intereses o actividades (lenguaje , movimientos, resistencia al cambio, interés fijo, hiper/hipo reactividad al input sensorial), los síntomas deben estar presente tempranamente, los síntomas causan alteraciones clínicas.(Rattazi, 2014,pp 8-12).

---

<sup>1</sup>DSM-V Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales 5ª Edición.

### **1.3 ¿Cuáles son sus indicadores?**

A menudo no hay indicios en el aspecto de las personas con TEA que los diferencie de otras personas, manifiestan Valdés y Ruggieri (2015), pero es posible que se comuniquen, interactúen, se comporten y aprendan de manera distinta a otras personas. Es decir, que las capacidades de aprendizajes, pensamientos y resolución de problemas de las personas con TEA pueden variar. Generalmente hacia los 36 meses los padres pueden comenzar a describir las primeras manifestaciones de alteraciones en el desarrollo, como una especie de freno en el desarrollo. El niño puede mostrar una sordera paradójica y no responder cuando se lo llama ni cuando se le dan órdenes, o por el contrario puede reaccionar a otros estímulos auditivos, gradualmente se podrían manifestar conductas de aislamiento social, dificultándose el contacto ocular con él. Por otro lado, podría mostrar una actividad funcional y juego con los objetos de modo rutinario y repetitivo. Otro síntoma sería la incapacidad para desarrollar actividad simbólica, haciendo casi siempre las mismas cosas, rutinas y rituales, mostrando oposición a cambios en el entorno y perturbación emocional.

Desde la perspectiva de Bron – Cohen (1997), pasados los 36 meses el cuadro de autismo sería más evidente en una serie de indicadores, como son la ausencia de gestos comunicativos de carácter protodeclarativo, la falta de miradas de atención conjunta y la carencia de juego de ficción.

En suma, Narvarte et al (2013) agrega que la claridad de la conciencia del niño con TEA se encuentra limitada e interferida por las graves carencias que afectan al resto de las funciones psíquicas, la atención es dispersa y selectiva activándose para áreas de interés muy concretas. El desenvolvimiento de las habilidades sociales es muy evidente, pareciendo estar en su propio mundo, las alteraciones en el lenguaje van desde la ausencia de comunicación a una comunicación verbal anómala con alteraciones en la producción del habla, en cuanto al volumen, tono, ritmo, entonación. El habla es pobremente modulada y carente de tonalidad emocional, también se presenta ecolalia o repetición exacta sin compromiso de lo que se escucha. Las respuestas

frente a la diferente información sensorial que les llega a sus órganos pueden ser también anómalas, el umbral del dolor suele ser muy alto por lo que no suelen quejarse tras sufrir caídas ni enfermarse. La conducta psicomotriz puede perseguir ningún fin determinado o comprensible para el adulto.

#### **1.4 Dicotomía Inclusión - Integración**

Existe una cierta confusión al entender el concepto de inclusión, puesto que son muchos los que entienden la inclusión educativa como sinónimo de integración escolar. Según Almenara & Córdoba (2009) se emparenta el movimiento de la inclusión escolar de la misma manera que el de integración escolar, cuando en realidad son dos enfoques con planteamientos y centros de interés diferentes. Es decir, no es solo un cambio de palabras, si no que supone todo un cambio conceptual y todo un proceso de reestructuración de los sistemas educativos.

El objetivo de la inclusión, manifiesta Almenara & Córdoba et al (2009) es de mayor magnitud que el de la integración. La integración se centraba en el colectivo de alumnos con discapacidad, promulgando el hecho de que estas personas deben educarse en los centros comunes, recibiendo la ayuda necesaria para facilitar su proceso educativo; y la inclusión centra su énfasis en todos los alumnos, desde un modelo, en el que todos los alumnos tienen las mismas oportunidades.

Al respecto Almenara (2009) agrega “la integración es un concepto reduccionista que ha tendido a mejorar a la Educación Especial pero no a la Educación General” (p.63). Entonces como manifiestan Almenara & Córdoba (2009), la preocupación central de la inclusión es transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender a la diversidad de necesidades educativas del alumnado.

En contrapunto, la integración escolar ha puesto el énfasis en los alumnos con necesidades educativas especiales, no consiguiendo cambios significativos en el sistema educativo, ni en la cultura de las instituciones. (Almenara & Córdoba, 2009).

## 1.5 Concepto inclusión

La inclusión es un movimiento mundial que pretende que los sujetos excluidos de la educación básica que presta un estado sean reconocidos como personas con derechos. De acuerdo a Booth y Asnico (2002) la inclusión es un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

El concepto de inclusión ha adquirido un énfasis especial durante los últimos años en el contexto educativo, visibilizándose en ámbitos como políticas públicas y acciones gubernamentales. López (2012) manifiesta que al hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadas y más humanizante” (p.143).

En este sentido se hace necesario conceptualizar la inclusión educativa como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. (Echeita & Duk, 2008, p.120) Sus dimensiones incorporan la cultura, política y práctica. Dentro de la cultura se plantea una comunidad escolar con valores y creencias compartidos y orientados a que todos aprendan, implicando a la escuela en su conjunto; estudiantes, miembros del consejo escolar y familias. (Echeita & Duk et al, 2008).

Esta representación del concepto de inclusión regula no solo las prácticas educacionales sino también las ideas sobre situaciones de exclusión, diversidad y de manera significativa, sobre la construcción de identidades. (López et al 2012).

Por lo que (Ossa. Castro, F. Castañeda, M & Castro, J, 2014) postulan que: “Conceptualizar a la educación inclusiva como el proceso de cambio en las escuelas permite ofrecer una educación de calidad para todos los estudiantes. Pero, también, plantea la necesidad de ofrecer los apoyos específicos que precisan los estudiantes con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad” (p, 6).

Una escuela inclusiva, se sustenta en el principio de un aula humanizada, y presenta una faceta de bienestar para la colectividad, considerando a cada estudiante como capaz de aprender, promoviendo y respetando todos los tipos de diversidad (Delgado, 2007).

El foco de la educación inclusiva es la transformación de la educación en general y de las instituciones educativas en particular, para que sean capaces de dar respuestas equitativas y de calidad a la diversidad. La inclusión está ligada a superar cualquier tipo de discriminación y exclusión, ya sea por necesidades y características personales, como por estudiantes con discapacidad, pertenecientes a minorías étnicas, entre otras, por cuanto el desarrollo de escuelas inclusivas conlleva un cambio profundo de actitudes y prácticas que van desde la adscripción personal a la cultura institucional, asumiendo una educación centrada en el sujeto estudiante y su diversidad (Booth y Asnico, 2011; Blanco, 2006; Delgado, 2007).

### **1.6 Concepciones.**

Autores como Loreto, López & Assael (2015) han enfatizado la importancia de estudiar y comprender las concepciones y creencias respecto al aprendizaje, la enseñanza y la educación. La noción de psicología popular de Bruner (1997), por ejemplo, plantea la existencia de conjuntos de teorías intuitivas cotidianas sobre la mente de los aprendices omnipresentes en la práctica. Por su parte, Pozo et al. (2006) argumentan que cambiar las formas de aprender y enseñar requiere cambiar “las mentalidades o concepciones desde las que los agentes educativos (...) interpretan y dan sentido a esas actividades de aprendizaje y enseñanza” (p.32).

La formación profesional inicial del docente, que proporcione competencias para saber, hacer y ser en el ejercicio de la práctica docente, es una condición necesaria para responder a la diversidad:

No se sienten preparados para asumir esta tarea ya que no cuentan desde su formación con las competencias necesarias para trabajar en ambientes educativos más inclusivos. Por tanto, la actitud de los docentes

se ve impactada profundamente, limitando su disposición para acoger a los estudiantes. La capacitación permanente de los profesores para responder a los desafíos pedagógicos es otro factor que influye en las actitudes hacia la inclusión educativa. La falta de capacitación se manifiesta en los docentes en un sentimiento de desagrado en la enseñanza a niños con NEE. (Granada, Pómez & Sahueza, 2013, p.58).

En relación, Almenara & Córdoba, (2009) postulan que en normas generales en las instituciones educativas se ha seguido manteniendo el paradigma tradicional basado en la homogeneidad, y se han estado manteniendo, por tanto, prácticas educativas fundamentadas en la segregación y discriminación del alumnado con discapacidad. Por ende, se ha seguido manteniendo un sistema dual ofreciéndose una educación para los niños y niñas que se entienden como “normales” y otra diferente para los niños y niñas con discapacidad.

Si bien los docentes deben hacerse responsables de los avances de todos los estudiantes, esto no significa que sea una responsabilidad individual, sino más bien una labor colectiva. Esto implica que los docentes cuenten con apoyos que les permitan reflexionar en conjunto, problematizar su práctica y proponer acciones que aporten a atender la diversidad en el aula (Perrenoud, 2010). En este sentido, el enfoque interactivo no solo impacta en el trabajo docente individual, sino en la escuela en su conjunto.

Es necesaria la formación de un profesional que lidere las acciones educativas relacionadas con la diversidad desde la inclusión. Este sujeto no solo debe concentrarse en la elaboración de herramientas técnicas que le permitan eliminar las barreras de acceso y participación de ciertos estudiantes a la educación sino analizar críticamente los propios sistemas de inclusión y las representaciones y supuestos culturales adscritos a los diferentes marcadores de la subjetividad como por ejemplo, condición socioeconómica, formas de aprendizaje, nacionalidad, etnia, género, entre otros, que pueden repercutir en acciones de discriminación y opresión.(Granada, Pómez & Shahuenza et al 2013).

Del mismo modo, requiere que la formación en inclusión educativa considere los aportes de otras disciplinas y no solo de la educación especial. Como plantea Infante (2010) "La diversidad existente en cuanto a participantes del proceso educativo implica considerar el aprendizaje y la enseñanza desde distintas miradas que abordan ámbitos sociales y culturales más amplios y que requieren de una formación interdisciplinar" (p.290). La actitud del profesor es fundamental en el proceso de inclusión educativa, entendiendo por actitud un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes (Infantes et al, 2010).

El modelo inclusivo es hoy en día un referente para muchos contextos educativos que ven la necesidad de implementar estos principios al interior de sus comunidades educativas. Un elemento que emerge con relevancia es la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa, pues ésta puede facilitar la implementación o puede constituirse en una barrera para el aprendizaje y la participación del alumnado (Granada, Pómez & Shahuenza et al 2013).

El éxito de una mayor inclusividad educativa está marcado por ciertos aspectos relevantes que se relacionan según Eisenman, Pleet, Wandry y McGinley (2011), con el liderazgo de las escuelas, una cultura colaborativa, arreglos y adaptaciones de infraestructura que facilita el acceso, posibilidad de compartir la experiencia de otros profesores y con el desarrollo profesional de especialistas. A su vez, Idol (2006), plantea diversos indicadores del éxito de las prácticas inclusivas dentro de un contexto escolar, a saber:

- Los tipos de discapacidad de los estudiantes que participan en educación especial.
- La cantidad de tiempo que los estudiantes de educación especial utilizan aprendiendo en el programa de educación general de la escuela.
- La cantidad de personal de apoyo disponible y cómo ellos son utilizados.

-La cantidad y tipo de derivaciones para realizar evaluación especial

-La percepción de los miembros de la comunidad educativa sobre sus propias habilidades para generar cambios en sus prácticas pedagógicas y modificaciones curriculares, y además en sus habilidades para mantener la disciplina de los estudiantes y el manejo de la clase.

-La percepción de los miembros de la comunidad educativa sobre el impacto de las prácticas inclusivas en otros estudiantes.

Así se desprende que la actitud del profesor es fundamental en el proceso de inclusión educativa, entendiéndose por actitud una posición u orientación del pensamiento, que se traduce en una forma determinada de pensar, actuar o reaccionar (Beltrán, 1998).

Así mismo, la actitud se compone de tres dimensiones: a) la cognoscitiva, formada por percepciones, creencias e información que se tiene sobre algo. b) La afectiva que implica sentimientos a favor o en contra de algo y c) la conductual referida a la tendencia a reaccionar hacia algo de una cierta manera (Beltran et al, 1998).

## **2. CAPITULO II: METODOLOGIA**

### **2.1 Problema**

¿Cuáles son las concepciones de los docentes, directivos y psicopedagogos acerca de los factores que participan en el proceso de inclusión escolar de alumnos con Trastornos del Espectro Autista en educación primaria?

### **2.2 Objetivo General**

Describir y analizar cuáles son los factores que favorecen y obstaculizan la inclusión de niños con TEA en una escuela primaria.

### **Objetivos Específicos**

- Indagar acerca del conocimiento previo que poseen los directivos, docentes y psicopedagogos sobre el TEA.

- Explorar sobre la formación y capacitación que poseen profesionales frente a las posibilidades y obstáculos que desarrollan niños con TEA en la escuela primaria.
- Analizar y contrastar entre los diversos actores institucionales las funciones que desempeñan y sostienen en procesos de inclusión escolar de niños con TEA.
- Identificar y describir las estrategias pedagógicas y recursos que utilizan los actores institucionales en los procesos de inclusión educativa de los niños con TEA.
- Describir las concepciones de los docentes y psicopedagogos con respecto a la trayectoria educativa de niños incluidos con TEA.

### **2.3 Enfoque Metodológico**

En esta investigación se tomó un enfoque metodológico cualitativo. De acuerdo a Sampieri (2014) el método cualitativo tiene un planteamiento más abierto que va enfocándose, se conduce en ambientes naturales, los significados se extraen de los datos, no se fundamenta en la estadística, el proceso es inductivo, recurrente, analiza múltiples realidades subjetivas, no tiene secuencia lineal.

El enfoque metodológico cualitativo, fenomenológico o explicativo, se caracteriza por la búsqueda de la verdad tal cual acontece en la normalidad de sus participantes, no los aísla para su estudio, sino que estudia la realidad en su ambiente natural. Va a extraer las significaciones del fenómeno de los datos que obtenga de sus protagonistas.

El enfoque cualitativo según Sampieri (2014) se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural en el que se desarrollan cotidianamente y en relación con su contexto, no es lineal, sino iterativo; las etapas son acciones para profundizar más en el problema de investigación y la tarea de recolectar y analizar datos es permanente.

## **2.4 Participantes**

Participaron de este estudio un total de 9 colaboradores: 2 directivos, 3 docentes de nivel primario 1º, 2º, 4º grado y 4 psicopedagogas, de una escuela de gestión pública de ciudad de Salta - Capital. Sus edades están comprendidas entre 28 y 65 años, 8 participantes son de sexo femenino y 1 participante de sexo masculino. La totalidad de los entrevistados posee una formación académica de nivel terciario.

## **2.5 Diseño y alcance de la investigación.**

El diseño de la presente investigación es no experimental. Sampieri (2006), siendo que se realiza sin manipular variables sino que se observan los fenómenos en su ambiente natural. Marradi (2007) aporta que la observación del campo es el conocimiento directo, de una situación social específica y con un tiempo específico. Además el diseño no experimental se divide tomando en cuenta el tiempo que toma la recolección de datos, siendo estos diseños transversales; lo que va a caracterizar a la presente investigación (Sampieri, 2006).

En cuanto al alcance, este será descriptivo (Sampieri, 2006) lo que se pretende con los estudios es especificar las propiedades, características y perfiles de la comunidad en la que se va a analizar, con el fin único de obtener información descriptiva sobre las variables.

## **2.6 Instrumento de recolección de datos: Entrevista Semi-estructurada.**

Para relevar los datos vamos a valernos de la técnica de la entrevista que desde Eisman (1998) se caracteriza por ser la recogida de información a través de un proceso de comunicación, en el transcurso del cual el entrevistado responde a cuestiones, previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar, planteadas por el entrevistador.

Marradi (2007) complementa diciendo que la entrevista a su vez se utiliza en general cuando se busca acceder a la perspectiva que tienen los propios actores

institucionales y así conocer desde ellos como es que interpretan sus experiencias.

Para la presente investigación se utilizó una entrevista Semi- estructurada, al ser la más utilizada por el método cualitativo, y por su flexibilidad ante las preguntas que el entrevistador puede reformular conforme avance la entrevista.

Este tipo de entrevista según Eisman (1998) se caracteriza por intentar comprender la realidad más que explicar lo que acontece en la misma, para esto busca el máximo de los significados, siempre en pos de obtener una respuesta lo más sincera posible, por lo que con frecuencia se encuentra con respuestas de tipo emocional.

La entrevista se encuentra formulada por 20 preguntas (se adjunta modelo en anexo), que nos servirán de guía en el transcurso de la entrevista; Las mismas tendrán flexibilidad para reformular añadir u omitir preguntas en función de las repuestas de los participantes.

## **2.7 Procedimiento de recolección de datos.**

Esta investigación se fundamentó en un diseño no experimental, dado en un tiempo determinado. En cuanto al relevamiento de los datos, se llevó a cabo a través de una entrevista Semi- estructurada, para lo cual se entabla un primer contacto con los directivos de la institución solicitando el acceso a la misma mediante la presentación de un consentimiento informado para los actores institucionales que participaran en esta investigación. Se trabajó con la modalidad presencial e individual con una duración aproximada de 30 minutos, en los domicilios de cada participante, con protocolo sanitario pertinente. El material utilizado será una grabadora de audio (dispositivo móvil) y las preguntas guías de la entrevista.

## **2.8 Análisis de datos**

Se trata de un proceso de búsqueda y análisis de los principales ejes de significados presentes en los datos, es un trabajo que se centra en el entendimiento y comprensión de los mismos.

Con el fin de volver manipulable los datos textuales que devinieron de las grabaciones de las entrevistas realizadas, se procedió a segmentar dicha información según unidades de contenido. El criterio que se escogió fue el llamado "Criterio Temático" Rodríguez (1996) en los criterios temáticos el texto queda reducido en función del tema que se está tratando.

Una vez segmentada las unidades de contenido se procedió a ordenarlas a partir de una categorización Inductiva en la que se realizaron generalizaciones apoyándose en los datos obtenidos a partir de la lectura de las entrevistas.

La construcción del sistema de categorías y subcategorías de análisis se ordenó en 3 ejes de categorizaciones centrales y de los cuales se desprenden las sub categorías.

- Categoría: TEA sub categorías: Definición y Características.
- Categoría: Inclusión subcategoría: Trabajo institucional y Aspecto Favorables.
- Categoría: Formación subcategoría: Capacitación y Recursos.

### **3. RESULTADOS**

El presente apartado refleja los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas. La información plasmada se encuentra organizada en función de las categorías y subcategorías de análisis planteadas. Respecto de los objetivos propuestos.

#### **3.1 Conceptualizaciones obtenidas en torno a las sub categorías: definición, características y experiencia en TEA.**

Durante el presente apartado desarrollaremos las sub categorías referidas a la concepción de TEA y sus características, como así también la experiencia de los profesionales en su quehacer institucional.

Respecto del significado y la utilización del concepto TEA se obtuvo una coincidencia en las respuestas de los entrevistados ya que todos expresaron que dicho concepto alude a trastornos del espectro autista. Tomando los aportes de Rattazzi (2019) se puede definir al autismo como una condición del neurodesarrollo que se caracteriza por desafíos socio comunicativos y un patrón restringido y repetitivo de intereses, conductas, actividades, como marco referencial a lo que creemos apuntan la mayoría de las respuestas, esto se puede observar en las respuestas de los 9 entrevistados.

En relación a sus características la gran mayoría de las entrevistas hicieron énfasis en aspectos como la comunicación, socialización y conducta. En este sentido podemos introducir un fragmento del discurso de una de las entrevistadas que hace referencia al aspecto mencionado:

*“Bueno, en realidad por ahí a veces se confunde algunas características que se centran en el lenguaje tiene que haber otras conductas más específicas, como la repetición de conducta, juegos repetitivos que tenga y ya a los 3 años lo podes notar, también podes observar que tiene un aleteo y mira las manitos, se ve las manos, son conductas que algunos niños sin dificultad no lo tiene”.*

Adquiere relevancia aquí el aporte de Rattazzi (2018) quien sostiene que se establecen las siguientes características diagnósticas: conducta de comunicación no verbal, patrones repetitivos y restringidos de conductas, movimientos repetitivos, intereses fijos, los cuales deben estar presentes tempranamente. Como así también los postulados de Valdez y Ruggieri (2015) que también podrán articularse con las palabras citadas ya que postulan que generalmente hacia los 36 meses los padres pueden observar gradualmente estas manifestaciones, mostrar una actividad funcional y juego con los objetos de modo rutinario y repetitivo, observando la incapacidad para desarrollar actividad simbólica.

Con respecto a la práctica en el trabajo de niños con TEA los entrevistados expresaron haber tenido una experiencia positiva. Algunos mencionaron que en la complejización del trabajo resulta un desafío que permite un enriquecimiento, acrecentando nuevas situaciones y conocimiento para la profesión.

*“Positiva, porque se han logrado los objetivos propuestos siempre.”*

*“La experiencia es positiva aunque al principio un poco engorrosa pero luego es muy buena. Cada niño tiene su manera, todo lo que sea sensorial para ese niño porque los juegos, por ejemplo no son interesantes para él. En mi caso particular al tener el niño la ausencia de juego simbólico, que no ha logrado la asimilación todavía no se ha desarrollado del todo, tira todo, vamos más por el lado sensorial, luces música, y esas cosas por ahí le interesan pero es corto el tiempo, yo lo tengo que agarrar todo el tiempo lo tengo que guiar.”*

### **3.2 Resultados obtenidos en torno a la inclusión en concordancia al trabajo institucional, aspectos favorables, barreras u obstáculos.**

Dentro de este apartado haremos referencia a tres subcategorías: el trabajo institucional como el medio para favorecer la inclusión escolar de niños con TEA, los aspectos que favorecen y barreras que consideran obstaculizadoras para una inclusión exitosa.

En relación al trabajo institucional tres entrevistados mencionaron que no se trabaja de manera institucional en los procesos de inclusión, cuyas profesiones podemos inducir son psicopedagogas, citamos ejemplos:

*“Es una institución que claramente está abierta a la diversidad, pero por lo que veo a diario cada docente se preocupa cuando le toca un caso específico, no es algo que se trabaje en equipo.”*

*“La verdad muy poco, con lo de la pandemia solamente se limita a trabajar los contenidos establecidos, entonces en las jornadas institucional no se trabaja se trabajan otros temas no inclusión.”*

En contra punto, otros transmitieron que esto sí se lleva a cabo, de los que creemos, por deducción son docentes, citamos ejemplos:

*“No, yo creo que una sola vez, se hizo una jornada hace dos años cuando se iba a tratar la ley de inclusión.”*

*“Sí, porque esta escuela recibe en todos los años, hay niños que tienen dificultades.”*

Como podemos observar en las respuestas antes citadas, las entrevistadas cuya profesión es de psicopedagogas, dan una respuesta más clara respecto del trabajo institucional, ya que estas son actores externos de la institución. Las respuestas docentes podrían vincularse a lo expuesto por Granada Pómez y Sahueza (2013) quienes postulan que los docentes no se sienten preparados para asumir esta tarea ya que no cuentan con la formación, por lo tanto su actitud se ve limitada por su poca predisposición para trabajar con los estudiantes. Cerrando la temática creemos que esta no llega a ser un eje importante a debatir en las jornadas docentes, a no ser que la mayoría de estos tengan niños incluidos; ya que generalmente tienden a delegar la tarea de inclusión a la maestra integradora haciéndola responsable de ese niño.

Respecto a los aspectos que favorecen la inclusión educativa la mayoría de los entrevistados hacen énfasis en la relación *docente – alumno*, tal como Infantes (2010) manifestó que la actitud de los docentes es fundamental en el proceso de

inclusión educativa, es decir las percepciones, creencias, sentimientos y formas de reaccionar que tengan ante los estudiantes.

A colación citamos un fragmento del discurso de una de las entrevistadas:

*“Al momento del trabajo en el aula es importante que el docente pueda comprender al niño y que en base a eso se pueda trabajar en conjunto como pareja pedagógica en pos de un proceso inclusivo fructífero”.*

Otro de los entrevistados expresa:

*“Pienso que la buena predisposición de la docente, favorece el proceso de inclusión, que tenga la apertura para recibirte y uno puede articular con ella el proyecto de inclusión, aunque lo termine elaborando uno, y el docente apele a la poca formación.”*

Por la manera en que se expresa podemos deducir que las entrevistadas tomadas como ejemplo son psicopedagogas, sabemos por las respuestas dadas, que estas cuentan con un mayor conocimiento respecto al TEA, por lo que pueden ver la importancia del trabajo interdisciplinario. Respecto a esto, Infante (2010) dice La diversidad existente en cuanto a participantes del proceso educativo implica considerar el aprendizaje y la enseñanza desde distintas miradas que abordan ámbitos sociales y culturales más amplios y que requieren de una formación interdisciplinar.

En relación a las barreras u obstáculos que se presentan, es una respuesta unánime de los entrevistados, enfocando en la carente formación docente, citamos:

*“Porque nunca he tenido una formación específica para tratar algún tipo de problema que presentan estos niños, yo creo que siempre en la formación que hemos recibido ha sido para tratar chicos que tienen características, digamos, así generales, como se trabajaba antes con grupos homogéneos y no viendo ahora, desde la particularidad, ni tampoco desde la heterogeneidad.”*

En cuanto a la formación docente un participante manifestó “una de las barreras que presenta la inclusión educativa es la poca formación de los docentes a cargo del aula y la poca apertura de la institución”.

Otro participante dice:

*“Una de las barreras que presenta la inclusión educativa es la poca formación de los docentes a cargo del aula y la poca apertura de la institución”.*

Lo relacionamos con los aportes de Granda, Pómez y Sahueza (2013) quienes postulan que es necesaria la formación de profesionales que lideren las acciones educativas desde la inclusión permitiéndole la elaboración de herramientas que le permitan eliminar la barrera de acceso y participación de los estudiantes.

Además de los puntos de vista mencionados consideramos pertinente citar el aporte de Eisenman, Pleet, Wandery y Mc Gley (2011) quienes afirman que el éxito para una mayor inclusividad educativa está marcado por ciertos aspectos relevantes como ser una cultura colaborativa, adaptaciones de infraestructura que faciliten el acceso, desarrollo profesional de especialistas, compartir experiencias con colegas.

### **3.3 Resultados obtenidos en el marco de la formación profesional sobre las subcategorías: capacitación, recursos y objetivos en torno al alumnado con TEA.**

En este apartado haremos referencia a tres subcategorías: Capacitación, Recursos Pedagógicos y Objetivos en relación a la Trayectoria escolar del alumno con TEA.

En cuanto a la capacitación de los entrevistados, cuatro participantes cuya profesión es docente manifestaron no recibir capacitación por parte de la institución ni de manera externa como parte de su formación profesional; mientras que el resto de los participantes dejan de manifiesto que al menos una vez fueron capacitados sobre el tema.

Resulta pertinente tomar un aporte de López (2012) quien manifiesta que hablar de educación inclusiva desde la cultura escolar requiere estar dispuesto a cambiar las prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas más humanizanté.

Otra de las participantes cuya profesión es psicopedagoga manifiesta

*“En mi trabajo necesito estar formada específicamente en TEA ya que hace algunos años me desempeño como maestra Inclusora”.*

En relación a los recursos que se utilizan para el trabajo con alumnos con TEA todos los participantes, tanto docentes como psicopedagogas, mencionaron que utilizan al menos uno de los siguientes recursos; de los cuales se desprender: recursos audiovisuales, recursos sensoriales, material concreto y pictogramas.

Podemos citar algunos fragmentos de las entrevistas que dan cuenta de estos aspectos

*“Depende de cada niño, en los que no tienen desarrollado el lenguaje me valgo mucho de los recursos pictográficos. A términos generales los más utilizados son los materiales concretos, sensoriales, si el niño tiene sensibilidad auditiva, trabajo con las sorderas, e intento crear una zona de aislamiento en la escuela donde él pueda estar más tranquilo, cuando lo requiera. También es necesario que los compañeros del grado sepan que es lo que tiene su compañero, muchas veces los niños son de mucha ayuda al comprender, ellos mismos toman los recaudos necesarios para poder ayudar y disfrutan hacerlo”.*

Podríamos relacionar estas ideas con el aporte Idol (2006) quien plantea como un indicador del éxito de las prácticas inclusivas dentro del contexto escolar, la percepción de los miembros de la comunidad educativa sobre sus propias habilidades para generar cambios en sus prácticas pedagógicas y modificaciones curriculares.

Otro aspecto relevante, son los objetivos que se proponen en relación a la trayectoria escolar. En este sentido podríamos manifestar que la totalidad de participantes manifiestan como objetivo que los alumnos puedan continuar

escolarizados en el nivel secundario para que a posterior tengan una inserción social satisfactoria, a continuación citamos algunos fragmentos que lo ejemplifican:

*“El objetivo sería que el niño pueda continuar la secundaria en forma incluida”, “Y bueno, que ellos puedan insertarse en la sociedad de manera satisfactoria y puedan aprender un oficio”, “ Que los niños al egreso de la escolaridad primaria cuenten con las herramientas necesarias para poder afrontar la escolaridad secundaria y posteriormente aprender algún oficio”, “Los objetivos que propongo son generar un proceso de inclusión significativo, es decir, facilitar la posterior vida escolar y acompañar en la futura adquisición de nuevos aprendizajes, generar independencia de forma procesual tanto en las actividades escolares como en la vida colectiva grupal, facilitar los canales de comunicación mediante métodos que posibiliten nuevas formas de interactuar y sea funcional para su vida cotidiana”.*

Hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan en primer lugar acceso a la educación y que esta sea de calidad con igualdad de oportunidades. Echeita y Duck (2008) manifiestan que la inclusión educativa es un requisito del derecho a la educación y el ejercicio de este derecho implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa.

#### 4. CONCLUSIONES

Mediante la presente investigación hemos intentado acercarnos a las concepciones de docentes, directivos y psicopedagogos acerca de los procesos de inclusión de niños con trastorno del espectro autista en la escuela primaria. Siguiendo los objetivos postulados nos encontramos con diversos posicionamientos sobre la temática que nos permitieron esbozar algunas consideraciones generales.

Respecto a las categorías analizadas en esta investigación entendemos al TEA (trastornos del espectro autista) como un grupo de cuadros caracterizados por dos rasgos principales. Por un lado la interacción social y la comunicación y por el otro lado un patrón de intereses o conductas o actividades o estos tres aspectos que son repetitivo o restringidos (Rattazzi, 2018) sobre esto, a través de las entrevistas pudimos observar un desconocimiento casi absoluto sobre el trastorno y sus características, como así también se visibilizo que durante la formación docente en general, no se les brinda información ni herramientas para trabajar con alumnos con TEA. Es probable que algunos docentes participen de algunos cursos pero por fuera de la estructura formal. A su vez los datos ponen de manifiesto que los docentes del aula delegan esta función en las psicopedagogas que se encuentran cumpliendo la función de maestras inclusivas y que asisten acompañando a dicho alumno.

Del mismo modo nos encontramos con psicopedagogas que manifiestan, recibir capacitación constante para estar informadas y actualizadas, ya que esto servirá como un aliado importante para la inclusión y la educación en general.

En relación a la modalidad de trabajo” según los dichos de los entrevistados” podemos ubicar que si bien las propuestas se encuentran enmarcadas y coordinadas por profesionales idóneos, es decir un conjunto de personas dotadas de un conocimiento especializado y formal que los habilita para ejercer una función específica, mediante diferentes actividades en función de los recursos y posibilidades de la institución, existe un trabajo en equipo con

otros docentes, directivos y profesionales de los centros de los cuales provienen los alumnos. La participación de todas estas personas en colaboración con los docentes ayuda a tener una escuela preparada para recibir a todos, bajo el lema de hacerse llamar escuelas inclusivas, conceptualizando el término de escuelas inclusivas hemos de decir que estas buscan atender las necesidades de aprendizaje de todas las personas en especial aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad y marginalidad social.

En cuanto a las concepciones que poseen los profesionales frente a las posibilidades y obstáculos que desarrollan niños con TEA en la escuela, todas las entrevistadas, hicieron referencia al vínculo docente-alumno como herramienta válida y necesaria, para promover procesos activos de inclusión.

Es Rattazzi(2020) quien indica que cultivar la paciencia será la clave para poder respetar los tiempos y procesos del otro, el vínculo ideal entre un adulto y un niño con TEA tendrá que estar basado en la amabilidad y la confianza entre ambos. Ya que la teoría no salva, los que salvan son los actos y los gestos de las personas. En este sentido y considerando la modalidad de trabajo de los docentes, generalmente son las psicopedagogas que cumplen el rol de maestras inclusoras quienes hacen el ofrecimiento lúdico pedagógico y esto permite solventar la demanda hacia el niño con TEA.

Sin embargo cuando se presentan situaciones donde el alumno no posee una maestra Inclusora, queda en evidencia la poca predisposición del docente hacia el alumno tanto desde la singularidad como institucionalmente, anulando lo que ellos llaman proceso de inclusión. Desde nuestra mirada queda en manifiesto un proceso de integración.

Rattazzi (2018) explica que el nuevo paradigma de la educación aspira a una educación en la cual puedan convivir en una misma aula todos los niños sin hacer diferencias por sus características. Ya que si bien todos tienen necesidades comunes básicas se respeta que cada niño tiene su forma de aproximarse al conocimiento.

Parafraseado a Almenare & Córdoba (2009), en la actualidad los términos inclusión escolar e integración escolar se emparentan, pero llevados a las prácticas reales son dos terminologías que nada tienen que ver la una con la otra, teniendo enfoques y centros de interés diferentes. Esto debería significar no una mera actualización de palabras sino algo más profundo marcado por un proceso que debiera generar una reestructuración de los sistemas educativos.

El posicionamiento de los psicopedagogos, según los datos, suele ser versátil para poder acomodarse a lo que el niño necesita en el proceso de inclusión, intervenir cuando el sujeto con TEA lo requiera. Esto crea dependencia a nivel escolar de maestras inclusoras que resuelvan la situación con dichos alumnos. Sin embargo creemos que cada escuela tiene la capacidad de alojar o enseñar a cualquier niño independientemente de sus características, sociales, culturales o personales, sin segregar al diferente. La inclusión es una forma de ver la vida de pensarla y de vivirla en cada decisión que tomamos.

Esta investigación puede resultar una invitación a continuar investigando en torno a los factores que favorecen y obstaculizan la inclusión de niños con TEA en una escuela primaria. A pesar de las respuestas de docentes, directivos y profesionales psicopedagógicos, que participaron de este trabajo, activa la siguiente pregunta ¿Por qué aun sabiendo que el vasto conocimiento sobre el alumno incluido, es el primer paso para generar el vínculo docente-alumno estos no se llevan a cabo? A partir de los datos obtenidos y la argumentación teórica podríamos deducir que la inclusión aun es una tarea pendiente, dejando expuesto que las escenas docentes y sus concepciones remiten a procesos de integración.

Para finalizar será necesario destacar que algunas de las limitaciones que este estudio presenta, tiene que ver con la cantidad de entrevistados, considerando que al otorgar una mayor apertura a otras instituciones, podríamos obtener una lectura aún más enriquecedora.

Consideramos que la presente investigación resulta un aporte para la psicopedagogía, ya que pone de manifiesto una apertura a otro modo de pensar la práctica y la producción del conocimiento a desafiar el posicionamiento clínico, apostando a la capacitación docente permanente, ayudando y brindando herramientas para que la participación docente sea una realidad.

A modo de cierre podemos mencionar que es elemental contar con la capacitación necesaria, materiales, pensando en términos de prosperidad, que la institución y grupo de profesionales compartan objetivos y trabajen en pos de lograr espacios que apunten al proceso de inclusión, mediados por el conocimiento colectivo y el trabajo cooperativo.

Considerando que al otorgar mayor apertura a estos procesos inclusivos podrán obtener un desempeño aún más enriquecedor.

## 5. REFERENCIAS

Almenara, J.C y Pérez, M.C (2009). Inclusión educativa: Inclusión digital. Revista inclusión educativa. Vol. 2, N°1.

Echeita. S.G y Duck, H.C (2008). Inclusión educativa. Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación. Vol.6, N°2, pag.1-8.

Eisman, L, Bravo. P, Pina. F (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. Impreso en España. Edigrafos.

Granada, A.M, Pómez, C.M y Sanhueza, H.S (2013). Actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa. Papeles de trabajo N°25, pág. 51-59.

López, G.S, Rivas, R.M y Taboada, E.M (2010). Historia del trastorno autista .Apuntes de psicología. Vol.28, N°1, pág. 51-64.

López, M.M (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. Vol. 26, pág. 131-160.

López, G.S y Rivas, R.M (2014). El trastorno del espectro del autismo: Retos, oportunidades y necesidades. Informe Psicológico. Vol.14 N°2, pág. 13-31.

- Loreto, M.V (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? Revista Psicoperspectiva versión online. Vol.14, N°3, pag.68-79.
- Marradi, A, Archenti, N, Piovani, J,I (2007). Metodología de las ciencias sociales. 1° edición. Buenos Aires: Emece Editores.
- Narvarte, M (2013). TGD/TEA en la escuela. Quilmes. Impreso en España. Editorial Lesa.
- Rattazzi, A, (2014). La importancia de la detección precoz y de la intervención temprana en niños con condiciones del espectro autista. Vertex. Vol. XXV, pág. 290-294.
- Rattazzi, A, (2018). Lo que no te contaron acerca del autismo. Construyendo un mundo inclusivo. Editorial Bonum.
- Rattazzi, A, (2020). Se amable con el autismo. Guía de navegación para todos. Editorial Grijalbo
- Reviere, A, Martos, J (2015). El niño pequeño con autismo. Asociación de Padres de Niños Autistas.
- Rodríguez, S. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativo. Departamento de método de investigación y diagnóstico en educación de la Universidad de Granada.
- Sampieri, R (2014). Metodología de la investigación. Sexta edición. México. Mc Graw Hill Education.
- Valdés, D, Ruggieri, V (2015). Autismo. Del diagnóstico al tratamiento. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Valdez, M.G y Príncipe, C.R (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. Rev.Med.Hered.Vol.30, pag.60-61.

Zambrano, G.R y Zambrano, O (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. Revista de investigación científica.Vol.2, N°4, pág.39-48

## 6. ANEXOS

### 6.1 Modelo de Instrumento de Recolección de Datos.

1. Sexo Masculino  femenino
2. ¿Cuántos años tiene?
- | Entre 20 y 30 años       | Entre 31 y 40 años       | Entre 41 y 50 años       | Entre 51 y 65 años       |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
3. ¿Cuál es su profesión?
4. ¿Cuál es su función en la institución?
5. Cuantos años de antigüedad tiene?
6. ¿Ha escuchado sobre las siglas TEA?
7. ¿Sabe que tiene relación con el diagnostico de Autismo?
8. ¿Sabe usted cuales son las características principales de los niños con TEA?
- ¿Usted ha trabajado específicamente con niños con TEA? SI  O  En caso de afirmar, ¿Cómo califica esa experiencia?
9. ¿Alguna vez usted, recibió por parte de la institución capacitación en TEA?
10. ¿Participó de alguna formación externa sobre TEA? ¿Por qué?
11. ¿Le resulto útil al momento de afrontar una inclusión de niños con TEA?
12. ¿Cree tener una satisfactoria formación para trabajar con niños con TEA?

SI  NO  ¿Por qué?

En caso de ser negativa, ¿sobre qué específicamente le gustaría conocer más?

13. ¿Trabajan institucionalmente sobre procesos de inclusión?

14. ¿Trabajan con la Esc. Especial referente de los alumnos en Proyectos de Inclusión?

15. ¿Al momento del trabajo en el aula, qué aspectos favorecen los procesos de inclusión?

¿Puede describirlos?

En caso contrario ¿Encuentra alguna barrera u obstáculo al trabajar con niños con TEA?

¿Puede describirlos?

16. ¿Realiza configuraciones de apoyo para los alumnos con TEA?

¿Quién lo supervisa o evalúa?

17. ¿Qué tipo de recursos emplea en el trabajo con los niños con TEA? (visuales, auditivos)

18. ¿Cuál es el mayor desafío que enfrenta la institución al trabajar con niños con TEA?

19. ¿Qué objetivos se proponen al egreso de la escolaridad primaria?

20. ¿Qué recepción vislumbran de sus grupos de pares y de otras instituciones sociales?

## 6.2 Modelo de Consentimiento



### Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada **“Concepciones de docentes y directivos acerca de los procesos de inclusión de niños con Trastornos del Espectro Autista”** cuyas son Autoras: Coronel Cintia Georgina, Soto María Mercedes.

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

El objetivo principal de esta investigación es: Describir y analizar cuáles son los factores que favorecen y obstaculizan la inclusión de niños con TEA en una escuela primaria.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: Entrevista y observación.

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

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente yo ..... DNI .....

Acepto participar de la presente investigación.

.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha: .....

## **6.3 CURRICULUM VITAE**

### **DATOS PERSONALES:**

**NOMBRE Y APELLIDO:** CINTIA GEORGINA CORONEL.

**FECHA DE NACIMIENTO:** 26 /04/ 1986.

**CUIL:** 27-32.230.283-0.

### **FORMACION ACADEMICA:**

Estudios Terciarios Completos: Carrera de Psicopedagogía. Instituto Superior “Del Milagro” N°8207. Salta Capital. Año de egreso: 2016.

- Título Obtenido: Psicopedagoga. Matrícula Profesional N°1086

### **FORMACION COMPLEMENTARIA:**

- Capacitación ASPERGER: “Transición del secundario a la universidad” por Asociación Asperger Salta.
- Curso de Lengua de Señas Argentina. Por profesora (sorda) de LSA.
- Seminario de Psicopedagogía Clínica por Lic. Gabriela Varela.
- TEA en Femenino.
- Jornada de formación “Los nuevos enfoques del Autismo”.
- Evaluación Neuropsicológica Infantil por Dr. José Antonio Portellano Pérez.

### **EXPERIENCIA LABORAL:**

- Equipo interdisciplinario “INTEGRAR”.
- Inclusión Escolar.
- Psicopedagoga en “PSICOSALUD” Equipo Interdisciplinario.

## **DATOS PERSONALES**

NOMBRE Y APELLIDO: MARIA MERCEDES SOTO.

D.N.I: 36.345.909

## **FORMACION ACADEMICA**

1. Estudios Terciarios Completos: Carrera de Psicopedagogía. Instituto Superior “Del Milagro” N°8207. Salta Capital. Año de egreso: 2015.

1. Título Obtenido: Psicopedagoga. Matricula Profesional N°1321.

## **FORMACION COMPLEMENTARIA**

Jornada de Actualización en TDAH: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y el Impacto en el Aprendizaje Escolar.

Curso de Capacitación “La Escuela Inclusiva: Niños con Necesidades Educativas Especiales en la Escuela Común”.

Curso de Capacitación: “Talento Humano en Acción”.

Taller: “Atención y Memoria: Funciones Centrales para el Aprendizaje”.

1º Foro del Noa: “Integrando Miradas desde la Psicología, Psiquiatría, Pediatría y Neurología Infantil y los Trastornos del Espectro Autista”

Charla Debate:” Vamos a Ponernos en el Lugar del Otro” Asperger Salta.

Seminario de Actualización: “Trastornos en la Adquisición en la Lecto Escritura”.

## **EXPERIENCIA LABORAL:**

- Integración Escolar.
- Orientación vocacional.

