



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Ciclo de Complementación Curricular

Título: Estrategias pedagógicas que emplean los docentes de una institución educativa de nivel primario de gestión privada de la ciudad de Salta para favorecer la inclusión educativa de niños con diagnóstico de TEA.

Autores:

OLIVER, Evelyn Solange - D.N.I. 38.215.278

PLAZA, Claudia Elizabeth - D.N.I. 29.442.161

Director/a:

Dra. Rodríguez, Jimena

Lugar:

Rosario

Fecha de presentación

13/07/2026

Firma autor/es

Two handwritten signatures are shown below the 'Firma autor/es' heading. The first signature on the left is a stylized, cursive signature. The second signature on the right is also cursive and appears to be 'Claudia Plaza'.

**ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS QUE EMPLEAN LOS DOCENTES DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE NIVEL PRIMARIO DE GESTIÓN PRIVADA DE
LA CIUDAD DE SALTA PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE
NIÑOS CON DIAGNÓSTICO DE TEA.**

AUTORAS:

OLIVER, EVELYN SOLANGE

FIRMA:.....



PLAZA, CLAUDIA ELIZABETH

FIRMA:



TUTORA:

RODRIGUEZ, JIMENA

FIRMA:



Jimena S. Rodriguez
PSICÓLOGA
MAT. 7001

AGRADECIMIENTO

A la Universidad del Gran Rosario, por abrirnos sus puertas para consolidar nuestra vocación y crecer como profesionales de la Psicopedagogía, y a nuestra directora de tesina, la Dra. Jimena Rodríguez, por su guía rigurosa, paciencia infinita y generosidad, cuyo acompañamiento técnico y calidez humana fueron el andamiaje fundamental para que este proyecto llegara a buen puerto.

A las autoridades y docentes de la institución educativa de la ciudad de Salta que participaron en esta investigación.

A nuestras familias, pilares incondicionales en nuestras vidas. A nuestra principal motivación, nuestros hijos “Luli & Jeziel” que nos impulsaron a perseverar y cumplir este gran sueño profesional; por comprender las horas de ausencias adaptando sus rutinas a nuestras obligaciones académicas, sosteniéndonos en los momentos de cansancio y celebrando cada pequeño avance.

A nosotras mismas y a la amistad que nos une, por haber elegido transitar y habitar este camino juntas, agradeciéndonos en primer lugar a cada una el haber confiado en sí misma y en su propia fortaleza para asumir este desafío. Nos agradecemos el sostén mutuo en los momentos de incertidumbre, la complicidad en cada jornada de estudio y la capacidad de acompañar nuestros mutuos procesos de aprendizaje. Este trabajo es el reflejo de una evolución compartida, donde logramos amalgamar las fortalezas y experiencias individuales para dar vida a un proyecto común, consolidando no solo nuestro perfil profesional sino también un lazo humano inquebrantable.

Finalmente, a cada niño y niña con diagnóstico de TEA, quienes nos inspiran a diario a comprometernos con una práctica que trascienda los papeles y se refleje en las aulas. Que este trabajo sea un aporte para recordar que la verdadera inclusión se logra cuando transformamos el sistema para alojar la singularidad, permitiendo que cada estudiante despliegue su propia autoría de pensamiento en un mundo que celebre las diferencias.

RESUMEN

Esta investigación cualitativa, de alcance descriptivo, diseño no experimental y corte transversal, describió las estrategias pedagógicas utilizadas por docentes del nivel primario en una institución privada de la provincia de Salta para favorecer la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), identificando sus desafíos prácticos. Los datos se recolectaron mediante entrevistas semiestructuradas sincrónicas a una muestra intencional de diez docentes.

Los resultados revelan que los educadores aplican eficazmente configuraciones de apoyo visual y estructural (agendas anticipatorias con pictogramas y rutinas claras) para disminuir la ansiedad y consolidar la predictibilidad del alumno. No obstante, estas intervenciones responden a un quehacer intuitivo debido a una formación inicial percibida como deficitaria. Para subsanar este vacío, los docentes gestionan y autofinancian su capacitación continua de manera autónoma. Se concluye que la inclusión transita por una etapa de transición activa que tensiona la vocación frente a severas barreras estructurales, tales como la elevada ratio de alumnos por aula, la sobrecarga horaria y la falta de aceptación del diagnóstico por parte de las familias.

Finalmente, el estudio reafirma el valor del equipo de orientación psicopedagógica como andamiaje técnico indispensable para guiar las adaptaciones y acompañar la dimensión emocional del docente en el aula heterogénea.

PALABRAS CLAVES: INCLUSIÓN EDUCATIVA — TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA — ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS — PSICOPEDAGOGÍA ESCOLAR — NEURODIVERSIDAD.

INDICE

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	1
MARCO TEÓRICO.....	5
CAP I: Inclusión Educativa: Un Paradigma Hacia la Equidad	6
Tabla Escuela Integradora & Escuela Inclusiva	7
El marco normativo y la perspectiva sociopolítica de la inclusión en Argentina	8
De la integración a la inclusión: un cambio de paradigma normativo	8
Inclusión como justicia social	9
CAP II: Estrategias Pedagógicas para la Inclusión	10
El Desafío de las Aulas Heterogéneas	10
Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como Marco de Referencia.....	11
Estrategias Específicas para Estudiantes con TEA	11
CAP III: Trastorno del Espectro Autista (TEA) y su Abordaje Educativo	12
Características del TEA y su Implicancia en el Contexto Escolar	13
Criterios de los Trastornos del Espectro Autista del DSM 5.	15
Tabla: Niveles de apoyo para el diagnóstico de TEA	15
Estrategias Pedagógicas y la Inclusión Social	15
Fundamentos y Prácticas desde una Perspectiva Oficial	16
CAP IV: Desafíos Docentes en la Inclusión Educativa	16
La Cultura Escolar y las Lógicas del Trabajo Docente	17
La Formación Docente y la Falta de Herramientas	17
Desafíos Institucionales y del Contexto	19
METODOLOGÍA	20
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	20
OBJETIVOS.....	20
Objetivo General:	20
Objetivos Específicos:.....	20
ENFOQUE METODOLÓGICO	20
DISEÑO Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN.....	21
PARTICIPANTES.....	22
INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	22
PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	23

ANÁLISIS DE DATOS	23
Tabla Sistema de categorías	24
RESULTADOS	27
Aprendizaje, TEA y la inclusión desde la mirada docente.....	27
*Tabla: REPRESENTACIONES DE APRENDIZAJE	27
* Tabla: REPRESENTACIONES DE TEA.....	29
*Tabla: REPRESENTACIONES DE INCLUSIÓN EDUCATIVA	30
Estrategias y configuraciones de apoyo en el contexto áulico.....	30
*Tabla: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN	31
*Tabla: MÉTODOS DE EVALUACIÓN DE PROCESOS.....	32
Representaciones sobre el saber y las herramientas para la inclusión	33
*Tabla: REPRESENTACIONES SOBRE LA FORMACIÓN	33
*Tabla: REPRESENTACIONES SOBRE LOS RECURSOS.....	34
Factores que atraviesan la implementación de prácticas inclusivas	35
*Tabla: FACTORES INSTITUCIONALES	35
*Tabla: FACTORES PERSONALES Y DEL ENTORNO.....	36
CONCLUSIONES	37
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
ANEXO	43
ANEXO I: CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN	43
ANEXO II: MODELO DE INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	44
CURRICULUM VITAE.....	47
EVELYN SOLANGE OLIVER – Psicopedagoga – Prof. De Nivel Inicial.....	47
CLAUDIA ELIZABETH PLAZA – Psicopedagoga M.P 3032 – Téc. en RRHH.....	48

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se inscribe en la intersección de la psicopedagogía clínica y la educación inclusiva, centrando su análisis en las estrategias pedagógicas que los docentes de nivel primario implementan para garantizar el derecho a la educación de niños con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA). En el escenario educativo contemporáneo, la inclusión ha dejado de concebirse como la mera matriculación o presencia física del estudiante en el aula común. Se erige, en cambio, como un paradigma social y ético que exige transformar las prácticas, culturas y lógicas del trabajo escolar con el objetivo explícito de identificar y remover las Barreras para el Aprendizaje y la Participación. Desde la perspectiva psicopedagógica que guía este estudio, se asume que el aprendizaje es un proceso eminentemente subjetivo donde cada sujeto construye su propio idioma para conocer; en términos de Fernández (2010), el sujeto de aprendizaje es un sujeto de autoría. Bajo este prisma, la investigación se sitúa en el microcontexto áulico de una institución de gestión privada de la ciudad de Salta, buscando comprender cómo los docentes del segundo ciclo reconfiguran sus propuestas de enseñanza para alojar la neurodiversidad, entendiendo que el desafío no radica en la condición diagnóstica del alumno, sino en la capacidad del entorno escolar para ofrecer configuraciones de apoyo eficaces.

A pesar de la existencia de un sólido andamiaje legal en Argentina — encabezado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311/16— y a nivel local por el Decreto Provincial N° 260/19 de Salta, se observa una brecha sustancial entre el mandato normativo y las vicisitudes de la práctica pedagógica real. El relevamiento empírico realizado en esta investigación permite visibilizar esta tensión a través de los discursos de los propios educadores. Al indagar sobre sus representaciones, emerge una marcada ambivalencia: por un lado, se reconoce teóricamente que el aprendizaje es un fenómeno heterogéneo y singular, expresando que *"todos aprendemos diferente (...) todos somos distintos"*. Pero, simultáneamente, la irrupción del diagnóstico en el aula es significada como un

desafío y enigma que genera temor e inseguridad debido a la escasez de herramientas técnicas, traduciéndose en testimonios de desamparo: *"cuando yo empecé a tener los niños con TEA, yo no estaba preparada... a veces te supera porque no sabes qué hacer"*.

Este cruce de datos locales dialoga directamente con los antecedentes de Zambrano Garcés y Orellana Zambrano (2018), quienes advierten que, si bien los profesores apoyan la inclusión en la teoría, ese entusiasmo disminuye ante casos de autismo, generando sentimientos de incompetencia por la falta de herramientas prácticas. Esta problemática halla su raíz en una formación inicial percibida como deficitaria. Las entrevistadas coinciden en que el trayecto de grado ofreció un marco netamente generalista y estéril frente a la realidad del aula. Como consecuencia, los docentes recurren a una formación continua autónoma, autogestionando y costearo sus propios recursos informativos. Esto coincide con lo reportado por Ragonesi et al. (2021), cuyas investigaciones demuestran que los educadores con mayor capacitación específica muestran actitudes más favorables hacia la inclusión, lo que se refleja en las maestras salteñas al afirmar que *"todo lo que sé es por cursos que pagué yo o por la experiencia diaria"*.

Esta red de factores situados fundamenta la necesidad de preguntarnos *¿cuáles son las estrategias pedagógicas que emplean los docentes de una institución educativa de nivel primario de gestión privada de la ciudad de Salta para favorecer la inclusión educativa de niños con diagnóstico de TEA y cuáles son los posibles desafíos que encuentran para implementarlas?*

Para dar respuesta al problema delimitado, se establecen como objetivo general de esta investigación describir las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes de una institución educativa del 2° ciclo del nivel primario de gestión privada de la ciudad de Salta para favorecer la inclusión educativa de niños con diagnóstico de TEA en sus aulas, y los desafíos para implementarlas. A ese fin, se proponen como objetivos específicos: 1) Indagar las representaciones de aprendizaje, TEA e inclusión educativa de los docentes; 2) Identificar las estrategias pedagógicas que implementan los docentes para la inclusión de

alumnos con TEA en el contexto áulico; 3) Explorar las representaciones de los docentes sobre su formación y recursos para implementar estrategias inclusivas de alumnos con TEA; e 4) Identificar los factores institucionales y personales que los docentes perciben como facilitadores u obstaculizadores de la implementación de estrategias inclusivas.

La relevancia de esta investigación es tanto teórica como práctica. Desde el plano teórico, se fundamenta en el modelo social de la discapacidad y el paradigma de la neurodiversidad, aportando a la deconstrucción de la mirada patologizante que históricamente redujo al estudiante con TEA a un conjunto de síntomas clínicos o déficits cognitivos. En el plano práctico, su valor reside en proporcionar una radiografía cualitativa y situada del sector de gestión privada en Salta. La originalidad de este trabajo se sustenta en el vacío hallado en el campo de conocimiento local. Si bien abundan los manuales clínicos sobre las características del espectro, existe un marcado déficit de investigaciones regionales que analicen el impacto de la "dimensión emocional del docente" frente a las barreras estructurales del entorno.

Mientras que investigaciones como las de Ferrari (2023) o Zucchi (2024) abordan la inclusión desde perspectivas macrosociales, este estudio devela cómo las estrategias de adaptaciones de acceso y apoyos visuales propuestos por autores como Valdez (2016) se aplican en tensión con obstáculos reales como la elevada ratio de alumnos por aula: *"no puedo tener un aula de 30 nenes cuando te ponen tres o cuatro chicos con inclusión, es imposible"*. Asimismo, se complementa con la mirada de Roldán (2024) sobre la distancia entre la utopía de los textos y la realidad tangible, demostrando cómo la falta de planificación y la ausencia de aceptación del diagnóstico por parte de las familias pueden fragmentar los procesos inclusivos, un factor que las entrevistadas describen al afirmar que *"la primera barrera es la falta de aceptación"*.

La pertinencia para la Psicopedagogía es absoluta. Como disciplina científica cuyo objeto de estudio es el sujeto en situación de aprendizaje, la psicopedagogía escolar está llamada a intervenir en los procesos de flexibilización institucional. Este trabajo demuestra que la labor psicopedagógica

dentro de la escuela común debe trascender el rol clásico de diagnóstico individual. Siguiendo las directrices de Lovari (2018), su función primordial debe ser el asesoramiento y mediación institucional, configurándose como un andamiaje técnico y colaborativo entre docentes, directivos y familias para coordinar las adaptaciones curriculares correspondientes.

Para dar respuesta orgánica a los objetivos enunciados, la presente tesina se organiza en secciones constitutivas interrelacionadas.

En primer lugar, el Marco Teórico se divide en cuatro capítulos esenciales que profundizan en el paradigma de la inclusión, el andamiaje normativo argentino, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la caracterización pedagógica del TEA.

Posteriormente, el apartado de la Metodología detalla el enfoque cualitativo y el diseño descriptivo no experimental y transversal adoptado, describiendo además las características de la muestra y el uso de la entrevista semiestructurada como instrumento de recolección.

Finalmente, el documento presenta la sección de Resultados, Sección analítica donde se exponen los hallazgos mediante un sistema de categorías de la matriz de datos, triangulando las evidencias textuales de las entrevistas con los marcos conceptuales analizados, dando paso a las Conclusiones, que recoge las reflexiones finales, establece las limitaciones metodológicas del estudio, realiza las recomendaciones ético-prácticas y propone nuevas líneas y perspectivas de investigación futura para la disciplina psicopedagógica.

MARCO TEÓRICO

Fernández (2000), referente fundamental en el campo psicopedagógico, plantea que el aprendizaje no es una mera función, al respecto, la autora afirma que “el sujeto de aprendizaje es un sujeto de autoría” (p. 57). Esta noción de autoría implica que cada persona construye su propio "idioma" para aprender, una modalidad de aprendizaje única y singular que se va configurando a lo largo de su historia personal. Dicha modalidad abarca no solo lo cognitivo, sino también lo emocional, lo vincular y lo corporal, constituyendo una trama compleja que define la relación de cada sujeto con el conocimiento.

La psicopedagogía, en este contexto, emerge como la disciplina que se ocupa de la singularidad de estos procesos. Su objeto de estudio no son solo las dificultades de aprendizaje, sino también la dinámica del aprender, incluyendo los "obstáculos internos" que emergen en el encuentro entre el sujeto y el saber. Según la autora, "la psicopedagogía se ha preocupado, desde su origen, por el aprendizaje, la singularidad que adquiere en cada sujeto, sus posibilidades y dificultades" (Fernández, 2000). En este sentido, la labor psicopedagógica en el ámbito escolar busca comprender las vicisitudes del aprender en su contexto, promoviendo espacios donde cada aprendiente pueda desplegar su propia autoría.

En el marco de esta tesina, que aborda las estrategias pedagógicas para la inclusión educativa de niños con diagnóstico de TEA en una institución primaria, la perspectiva de Fernández resulta crucial. La inclusión educativa de estos niños y niñas implica reconocer y valorar su singularidad, sus "idiomas" particulares de aprendizaje. La comprensión de sus modos de percibir, comunicar y construir el conocimiento, a menudo diferentes a los esperados, es el primer paso para diseñar estrategias que se adapten a sus necesidades reales, y no al revés.

El desafío para los docentes y la institución reside en cómo flexibilizar sus prácticas y su cultura educativa para favorecer estos "idiomas aprendientes" en el contexto de un aula diversa. Las dificultades que se puedan encontrar en este camino no son un reflejo de la imposibilidad, sino una invitación a la reflexión y

la transformación de las propias estrategias pedagógicas, para que la educación sea verdaderamente inclusiva.

CAP I: Inclusión Educativa: Un Paradigma Hacia la Equidad

La inclusión educativa se ha consolidado como un paradigma educativo que busca ir más allá de la mera presencia física de los estudiantes en las instituciones. Su objetivo es garantizar la participación activa, el aprendizaje significativo y el desarrollo pleno de todos los estudiantes, sin distinción de sus características, capacidades o condiciones. Se diferencia fundamentalmente del concepto de integración, que históricamente implicó que el estudiante se adaptara a la estructura escolar existente, mientras que la inclusión exige que sea el sistema educativo el que se adapte y se transforme para acoger la diversidad. Este cambio de enfoque implica una reconfiguración de las prácticas pedagógicas, las culturas institucionales y las políticas escolares para eliminar las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de todos y se fundamenta en la idea de que la diversidad es un valor y no un problema. Ainscow & Booth (2002) en su obra "Guía para la Inclusión Educativa," introducen el concepto de "barreras para el aprendizaje y la participación" (BAP), los autores señalan que "la inclusión es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión dentro y desde la educación". La clave de este enfoque radica en el concepto de las barreras para el aprendizaje y la participación, que no se encuentran en el alumno, sino en el contexto, las políticas, las culturas y las prácticas del entorno educativo.

Hoy en día, el concepto de inclusión se interpreta de diversas maneras en nuestra sociedad, comunidades, escuelas y familias. El término inclusión tiene varias interpretaciones asociadas a los entornos sociales, comunitarios, educacionales y familiares. La inclusión social busca crear entornos educativos que respondan a la variedad de formas en que cada persona aprende, para que toda la comunidad pueda ser recibida y apoyada. Esto subraya la profunda conexión entre la inclusión educativa y la inclusión social. La educación, por sí

misma, puede ayudar a nivelar el campo de juego para que las personas participen en la sociedad. Sin embargo, para que todos tengan acceso al conocimiento y desarrollen las habilidades necesarias para la vida social, necesitamos una base de equidad social.

En la década de los ochenta, el concepto de integración surgió como una alternativa a la educación segregada, buscando incorporar a niños con necesidades especiales en la escuela regular. Sin embargo, el término adquirió una connotación negativa con el tiempo, y sus objetivos no se alcanzaron por completo. Esto llevó a muchos especialistas a dejar de lado la "integración" y adoptar progresivamente el término "inclusión" o el concepto de "escuela para todos". Aunque puedan coexistir, un sistema que es sólo integrador no es necesariamente inclusivo. Como sintetiza Arocena (2018), la integración busca que el individuo se adapte, mientras que la inclusión trabaja para que el sistema se adapte al individuo.

Es crucial entender la diferencia entre educación inclusiva e integración, ya que a menudo se usan como si fueran lo mismo en la vida diaria. La especialista Orlando (2015) nos ayuda a diferenciarlos de manera clara.

- *Integración:* "la integración hace foco en que los alumnos alcancen los objetivos que plantea el sistema, en relación a lo que el sistema espera de ellos". Aquí, el estudiante debe adaptarse al sistema existente.
- *Inclusión:* "plantea que el sistema se base en propuestas pedagógicas centradas en los alumnos permitiéndole a cada uno el máximo desarrollo de sus posibilidades, priorizando la importancia de la participación de todos, haciendo foco permanente en la remoción de las barreras existentes y con atención a las que pueden presentarse". En este modelo, el sistema se adapta a las necesidades del estudiante.

Tabla Escuela Integradora & Escuela Inclusiva

ESCUELA INTEGRADORA	ESCUELA INCLUSIVA
Centrada en el diagnóstico	Centrada en la resolución de problemas de colaboración

Dirigida a la Educación Especial (alumnos con NEE)	Dirigida a la Educación en general (todos los alumnos)
Basada en principios de igualdad y competición	Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad)
La Inserción es imparcial y condicionada	La Inserción es total e incondicional
Exige transformaciones superficiales	Exige ruptura en los sistemas (transformaciones profundas)
Se centra en el alumno (se ubica al alumno en programas específicos)	Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria)
<i>NOTA: Cuadro extraído de Arocena, M. 2018 p.21</i>	

El marco normativo y la perspectiva sociopolítica de la inclusión en Argentina

La transición hacia la educación inclusiva en Argentina es un proceso complejo y multifacético, anclado no solo en principios pedagógicos, sino en un sólido andamiaje legal y una comprensión profunda de las desigualdades sociales. Este enfoque dual es fundamental para entender cómo se ha institucionalizado la inclusión y los desafíos que aún persisten. La base de este marco legal se encuentra en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, un tratado internacional ratificado por Argentina, que consagra el derecho a una educación inclusiva para todos, sin importar sus condiciones.

De la integración a la inclusión: un cambio de paradigma normativo

El compromiso con la inclusión se consolida a nivel nacional a través de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Esta ley establece que la educación es un derecho fundamental y universal, sentando las bases para un sistema educativo que garantice el acceso, la permanencia y el egreso de todos los estudiantes, poniendo énfasis en la equidad y la calidad.

Una de las normativas más trascendentales que articula este principio es la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 311/16. Esta

normativa, como señala el especialista Montero, representa un giro crucial al desplazar el foco de la integración—donde el estudiante se adapta al sistema— a la inclusión, donde es el sistema educativo el que se adapta a las necesidades de cada estudiante. Esto se evidencia en la eliminación del concepto de "doble escolaridad" y en la promoción de la corresponsabilidad entre la escuela común y la especial, fomentando un trabajo colaborativo para apoyar a los estudiantes con discapacidad. Además, esta resolución formaliza una herramienta clave: el Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI). El PPI es un instrumento de planificación educativa que permite personalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, asegurando que se eliminen las Barreras de Aprendizaje Prioritario (BAP), un concepto central en la obra de Ainscow que ubica las dificultades no en el alumno, sino en el entorno escolar.

A nivel local, la provincia de Salta ha reforzado este compromiso con el Decreto Provincial N° 260/19. Este decreto, al aprobar el proyecto de "Escuelas Inclusivas" y una "Guía de Orientación," demuestra la voluntad política de la provincia de implementar las directrices nacionales, proporcionando a las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, un marco específico para trabajar por la inclusión.

Inclusión como justicia social

Más allá de los marcos normativos, el concepto de inclusión adquiere una dimensión sociopolítica fundamental. La pedagoga argentina Dussel aporta una perspectiva crítica al subrayar que la inclusión no es solo un problema de adaptación curricular, sino de justicia social. En sus trabajos sobre las "nuevas desigualdades" en la escuela, Dussel (2006) argumenta que el sistema educativo debe ser capaz de "lidiar con la complejidad de lo social sin simplificarlo". Esto implica reconocer que la exclusión no se limita a las diferencias individuales o las necesidades educativas, sino que también está enraizada en las asimetrías sociales, económicas y culturales que se manifiestan en el aula.

La perspectiva de la autora enriquece el debate sobre la inclusión, recordándonos que las políticas y las prácticas pedagógicas deben ir de la mano con una reflexión profunda sobre las desigualdades. De esta manera, el marco

normativo establecido por Montero se complementa con el análisis sociopolítico de Dussel, creando una base teórica sólida que vincula la letra de la ley con la realidad social y pedagógica en la que se desarrolla la educación inclusiva en Argentina.

CAP II: Estrategias Pedagógicas para la Inclusión

Las estrategias pedagógicas constituyen el conjunto de acciones, recursos y técnicas que los docentes emplean para facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes. En el marco de la inclusión educativa, estas estrategias trascienden la mera transmisión de contenidos y se orientan a la diversificación de la enseñanza, la flexibilización del currículo y la eliminación de barreras para el aprendizaje. El desafío ya no es enseñar de una única manera, sino crear múltiples caminos para que cada estudiante pueda acceder al conocimiento, procesarlo y demostrar lo que ha aprendido. Las estrategias pedagógicas para la inclusión exigen un cambio de mentalidad. No se trata de adaptaciones puntuales, sino de un enfoque didáctico que, desde la planificación, abrace la diversidad como un elemento constitutivo del aula.

El Desafío de las Aulas Heterogéneas

Las aulas contemporáneas son espacios de rica heterogeneidad, donde conviven estudiantes con diferentes ritmos, estilos y capacidades de aprendizaje, así como una diversidad de trayectorias culturales y sociales. Las autoras argentinas Anijovich & Cappelletti (2009) abordan este desafío de manera directa. En su libro, "Gestionar una escuela con aulas heterogéneas," defienden la necesidad de transformar la enseñanza tradicional. Según las autoras, el docente debe ser un "mediador del aprendizaje que ayuda a los alumnos a construir significados," promoviendo un entorno donde la diversidad no sea un obstáculo, sino un motor de la enseñanza. Para lograrlo, proponen: "Diversificar la enseñanza supone reconocer la singularidad de cada estudiante y brindarles oportunidades de aprendizaje que se adecuen a sus modos de aprender y a sus necesidades específicas. Esto implica el uso de una variedad de estrategias didácticas, la adaptación de materiales y recursos, y la flexibilidad en la organización del tiempo y del espacio" (Anijovich & Cappelletti, 2009).

Esta diversificación se manifiesta en la variedad de actividades, el uso de diferentes agrupamientos (individual, en pares, en grupos pequeños) y la propuesta de tareas que permitan a los estudiantes abordar un mismo tema desde distintos niveles de complejidad.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como Marco de Referencia

El DUA es un marco conceptual que ofrece un conjunto de pautas para crear entornos de aprendizaje que sean accesibles y significativos para todos los estudiantes desde su diseño original, sin necesidad de adaptaciones posteriores. Este enfoque proactivo se basa en la neurociencia y reconoce que no existe un "estudiante promedio". La autora española Pastor (2014) ha sido una de las principales exponentes de este modelo en el ámbito hispanohablante. Según Pastor, el DUA se sustenta en tres principios fundamentales:

1. Proporcionar múltiples medios de representación: Ofrecer la información y el contenido de diversas maneras para que cada estudiante pueda acceder al conocimiento. Por ejemplo, a través de textos, videos, audio, diagramas, etc.
2. Proporcionar múltiples medios de acción y expresión: Permitir a los estudiantes demostrar lo que saben de diferentes formas, como a través de la escritura, la oralidad, un proyecto artístico o una presentación digital. Esto reduce la barrera de que la única forma de evaluar sea a través de un examen escrito.
3. Proporcionar múltiples medios de compromiso y motivación: Ofrecer diversas opciones para captar el interés y mantener la motivación de los estudiantes. Esto puede lograrse a través de la elección de temas, la colaboración entre pares y la conexión del contenido con sus vidas.

Estrategias Específicas para Estudiantes con TEA

Para los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), las estrategias pedagógicas deben considerar sus particularidades en la comunicación social, los intereses restringidos y el procesamiento sensorial. El psicólogo argentino Valdez (2016) ha desarrollado un amplio trabajo en este campo. En su documento, "Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con trastorno del espectro autista, el autor enfatiza

la necesidad de una estructura clara y predecible en el aula: *"La necesidad de predictibilidad y la falta de flexibilidad que se observa en los niños con TEA se convierten en barreras cuando las rutinas escolares son variables y la información se presenta de forma ambigua. Por lo tanto, el uso de apoyos visuales y agendas claras es fundamental para generar un entorno seguro y comprensible"* (Valdez, 2016).

Entre las estrategias específicas que propone, se destacan: el uso de apoyos visuales (agendas, horarios, reglas), la anticipación de cambios en la rutina, el uso de intereses restringidos como punto de partida para el aprendizaje y la enseñanza explícita de habilidades sociales.

Adicionalmente, la investigación de Ragonesi, Bruno y Pérez Lugones (2021) sobre la inclusión educativa y el aprendizaje en docentes de niños con TEA destaca la importancia de la formación y la experiencia para la implementación de estrategias pedagógicas. El estudio muestra que los docentes con mayor formación específica tienen una actitud más favorable hacia la inclusión, lo que se traduce en una mayor disposición para buscar y aplicar estrategias efectivas. El documento subraya que la sensación de no estar lo suficientemente preparados, sumada a la falta de herramientas concretas, constituye una barrera que dificulta la puesta en práctica de un enfoque pedagógico que se adapte a las necesidades del estudiante con TEA. La investigación, si bien se enfoca en las actitudes, reafirma que la capacitación es un pilar fundamental para que el docente pueda contar con las herramientas necesarias para diversificar sus prácticas y promover un aprendizaje inclusivo.

CAP III: Trastorno del Espectro Autista (TEA) y su Abordaje Educativo

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se conceptualiza como una condición del neurodesarrollo que se manifiesta en patrones de comportamiento característicos y se expresa de manera diversa en cada persona. La noción de "espectro" es crucial, ya que subraya la amplia variabilidad en la presentación de sus características.

A lo largo de los años, nuestra comprensión sobre el autismo ha cambiado y ha crecido gracias a la investigación. Un cambio muy grande ocurrió en 2013, cuando se publicó el manual de diagnóstico DSM-5. Este manual eliminó etiquetas como el Síndrome de Asperger o el Trastorno Autista, y las agrupó todas bajo una sola categoría: Trastorno del Espectro del Autismo. Esto nos ayuda a ver que la amplitud del espectro implica que un mismo diagnóstico no conlleva las mismas estrategias pedagógicas inclusivas para todos, ya que el TEA se manifiesta de manera distinta en cada persona, haciéndolas diversas entre sí.

En el ámbito educativo, el TEA se aborda desde una perspectiva de neurodiversidad, reconociendo que no se trata de una enfermedad, sino de una forma de funcionamiento cerebral diferente que requiere un enfoque pedagógico específico y respetuoso. La comprensión del TEA en la escuela implica analizar cómo sus principales características pueden influir en el proceso de aprendizaje y en la interacción social dentro del aula.

Es fundamental diferenciar que las "barreras" no son inherentes a la condición del estudiante, sino que se refieren a las dificultades que él mismo encuentra para acceder al aprendizaje y participar debido a la interacción con su contexto. Al hablar sobre TEA en el contexto escolar se debe también considerar tanto las características de la condición como la necesidad de una respuesta educativa integral.

Características del TEA y su Implicancia en el Contexto Escolar

Las características del TEA suelen agruparse en áreas principales: la comunicación social y la interacción social y los intereses restringidos y comportamientos repetitivos. Estas particularidades, si no se comprenden adecuadamente, pueden convertirse en barreras para el aprendizaje.

Las características del TEA según el DSM-5, señala que puede presentarse con o sin un déficit intelectual o un deterioro del lenguaje acompañante. Deficiencias persistentes y clínicamente significativas en la comunicación e interacción social que se presentan en diferentes contextos, ya sea actualmente o en el pasado.

Matellán (2012) nos dice que “las personas con trastornos del espectro autista presentan peculiaridades que es preciso conocer y tener en cuenta para realizar una intervención ajustada y eficiente en favor de la trayectoria educativa de estos estudiantes”. Se define el término trastorno como “condición en la que se encuentran alteradas cualitativamente un conjunto de capacidades en el desarrollo comunicativo, social y cognitivo”. Por lo que la intervención temprana es determinante.

En el entorno escolar, es vital implementar configuraciones de apoyo que sirvan como una estructura externa para que los estudiantes con TEA puedan planificar y organizarse de manera independiente. Estas estrategias deben tener en cuenta las particularidades de cada niño con el espectro, que varían según su edad. Algunos niños evitan el contacto visual y pueden tener dificultades para mantener la atención. Su forma de comunicarse es muy literal, sin dar lugar a interpretaciones, lo que a veces los lleva a ser demasiado francos y a no medir el impacto de sus palabras en los demás. Aunque pueden tener un vocabulario avanzado en sus temas de interés, su conocimiento puede ser limitado en otras áreas. A pesar de que su capacidad para construir frases y su gramática suelen ser correctas, su lenguaje pragmático puede verse afectado. Esto se manifiesta en la dificultad para usar gestos, interpretar la comunicación no verbal y entender lo que otros quieren decir. También pueden usar un tono de voz alto o monótono al hablar. Pueden enfrentar desafíos en áreas como la planificación y la resolución de problemas. Les cuesta anticipar situaciones futuras, generar ideas alternativas y distinguir entre la información importante y la que no lo es. Esto puede llevarlos a administrar mal su tiempo y energía, y a menudo no logran terminar sus tareas a tiempo. Su rendimiento escolar puede verse afectado por la inflexibilidad, incluso cuando tienen altas capacidades y motivación.

A pesar de las dificultades, estos niños suelen tener puntos fuertes. A menudo tienen buenas habilidades visoespaciales (pensamiento visual, dibujo), una excelente memoria para recordar información reciente y buena motricidad. Sin embargo, también es común que presenten una alta sensibilidad sensorial, por ejemplo, a ruidos fuertes o luces intensas, lo que puede afectar su bienestar y concentración en el entorno escolar. (Matellán, 2012).

Criterios de los Trastornos del Espectro Autista del DSM 5.

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes.

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes.

C. Los síntomas deben de estar presentes en las primeras fases del período 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.

Tabla: Niveles de apoyo para el diagnóstico de TEA

NIVEL DE APOYO	CARACTERÍSTICAS
Nivel 1: Requiere apoyo	Dificultades en la comunicación social; inflexibilidad en el comportamiento.
Nivel 2: Requiere apoyo sustancial	Déficits notables en la comunicación social verbal y no verbal; inflexibilidad evidente.
Nivel 3: Requiere apoyo muy sustancial	Deficiencias severas en la comunicación social; inflexibilidad extrema.

Nota: Tomado de Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed.), por American Psychiatric Association, 2013, p. 50. Derechos de autor 2013 por American Psychiatric Publishing.

Estrategias Pedagógicas y la Inclusión Social

La inclusión de estudiantes con TEA va más allá de la mera adaptación curricular. Implica también una inclusión social que promueva la participación en la vida de la comunidad escolar. Cadaveira & Waisburg (2014) han profundizado en esta dimensión. En su trabajo, sostienen que para que la inclusión sea

efectiva, es necesario que la escuela no sólo adapte sus métodos de enseñanza, sino que también fomente la aceptación y la interacción entre pares. La inclusión social se logra cuando el entorno escolar se vuelve acogedor y comprensivo de las diferencias.

Los autores proponen que la escuela debe desarrollar programas y actividades que promuevan la conciencia sobre la neurodiversidad y que ayuden a los compañeros a comprender y aceptar las particularidades de los estudiantes con TEA, evitando el estigma y la exclusión. Esto incluye la enseñanza explícita de habilidades sociales para todos, la promoción de la empatía y la valorización de las diferentes formas de ser y aprender.

Fundamentos y Prácticas desde una Perspectiva Oficial

Desde una mirada institucional, el Ministerio de Educación de la Nación ha publicado guías para orientar la inclusión educativa. La pedagoga argentina Lovari (2018) ha contribuido a esta labor, elaborando documentos que abordan el TEA y sus implicaciones pedagógicas. En su trabajo "Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión," detalla la importancia de la colaboración entre todos los actores de la comunidad educativa (docentes, familias, terapeutas) para construir un plan de apoyo efectivo. La misma hace hincapié en el uso de metodologías flexibles y la evaluación formativa, que valora el proceso de aprendizaje por encima de los resultados. La autora argumenta que: *"La inclusión de estudiantes con TEA implica una revisión profunda de la práctica docente, la cual debe estar orientada a la creación de oportunidades significativas de aprendizaje, a través de la diversificación de la enseñanza y el uso de recursos que faciliten la comprensión del mundo social y académico"* (Lovari, 2018). Esto refuerza la idea de que la inclusión exitosa requiere una constante reflexión y adaptación por parte de los docentes.

CAP IV: Desafíos Docentes en la Inclusión Educativa

La implementación de la inclusión educativa, si bien es un mandato legal y un imperativo ético, no está exenta de desafíos significativos para los docentes, quienes son los principales actores en el aula. Estas barreras no se limitan a la falta de recursos, sino que se extienden a la cultura escolar, la formación

profesional y las condiciones de trabajo. Abordar estos desafíos es crucial para pasar de una inclusión superficial a una que sea genuina y efectiva, estos desafíos son multidimensionales. Requieren no solo cambios en las prácticas individuales, sino una profunda transformación de la cultura institucional, una inversión en la formación profesional y una mejora de las condiciones laborales.

La Cultura Escolar y las Lógicas del Trabajo Docente

La cultura escolar, entendida como el conjunto de normas, valores y creencias compartidas en una institución, puede ser tanto un facilitador como un obstáculo para la inclusión. Las autoras argentinas Nicastro & Vázquez (2007) han analizado cómo estas "lógicas del trabajo docente" influyen en la capacidad de la escuela para abrazar la diversidad. *"La cultura escolar se resiste a la diversidad, no por maldad, sino porque está pensada en términos de homogeneidad. Romper con esa lógica implica desarmar las propias representaciones y certezas del docente sobre qué es un 'buen' alumno y qué es 'enseñar'"* (Nicastro & Vázquez, 2007).

Según las autoras, la presión por cumplir con la currícula, la rigidez en la organización del tiempo y del espacio, y la tendencia a clasificar a los estudiantes en categorías ("los que pueden" y "los que no pueden") son barreras institucionales que los docentes a menudo enfrentan y deben desarmar para que la inclusión sea posible. En este sentido, un estudio realizado por Zambrano & Orellana (2018) subraya que las actitudes de los docentes son un factor trascendental en el proceso de inclusión, ya que las percepciones, creencias y expectativas de los profesores influyen directamente en la cultura escolar y su práctica pedagógica. Si bien la mayoría de los profesores apoyan la inclusión en teoría, ese entusiasmo disminuye cuando se enfrentan a un caso de autismo. Algunos incluso preferirían que los niños con necesidades educativas especiales cursarán sus estudios en aulas de educación especial, lo que demuestra una resistencia que se refleja en sus prácticas pedagógicas.

La Formación Docente y la Falta de Herramientas

Uno de los principales desafíos que se pudo observar en las bibliografías trabajadas nos habla de la falta de formación adecuada de los docentes para

atender a la diversidad. Muchas veces, su formación inicial no incluye contenidos sobre discapacidad, neurodiversidad o estrategias didácticas diversificadas. Esta brecha en la formación los deja sin herramientas para responder a las necesidades específicas de estudiantes con discapacidad, lo que genera frustración, ansiedad y, en ocasiones, prácticas excluyentes.

La educación inclusiva no puede ser una realidad sin docentes preparados y comprometidos. La formación de los maestros es un asunto prioritario en las políticas educativas. Se requiere un docente capaz de adaptarse a los continuos cambios en los contenidos y en las formas de enseñar. El profesional de la educación debe ser responsable, innovador, capaz de resolver problemas, flexible y reflexivo sobre su práctica, comprometiéndose con el derecho a una educación de calidad para todos.

El Ministerio de Educación de la provincia de Salta, a través de documentos como la "Guía de Orientación de Educación Inclusiva" (Decreto Provincial N° 260/19), reconoce explícitamente la necesidad de la formación continua. Sin embargo, la implementación de estas políticas a menudo no se traduce en capacitaciones masivas y de calidad que lleguen a todos los docentes. Además, los docentes enfrentan la dificultad de articular su trabajo con el personal de apoyo, como las Maestras de Apoyo a la Inclusión (MAI). La falta de espacios de trabajo colaborativo y la superposición de roles pueden generar conflictos y fragmentar el proceso de apoyo, impactando negativamente en la experiencia del estudiante. La ausencia de un trabajo en equipo genuino entre la escuela común y la escuela especial es una de las mayores barreras.

En este sentido, la investigación de Zambrano & Orellana (2018) refuerza la idea de que la presencia de formación especializada influye directamente en las actitudes positivas de los docentes hacia la inclusión. Por el contrario, su ausencia puede generar sentimientos de incompetencia, desinterés y rechazo. Las investigaciones consultadas recogen testimonios de docentes que no se sienten preparados para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista. No obstante, aquellos que sí han tenido experiencia o recibida capacitación

previa demuestran una actitud más positiva y aceptan la asistencia de la MAI y/o psicopedagoga, viéndolo como una oportunidad de aprendizaje.

Desafíos Institucionales y del Contexto

Más allá del aula, los docentes enfrentan desafíos que superan su control directo. Entre ellos, se destacan:

- **Falta de recursos materiales:** La ausencia de material didáctico adaptado, tecnología de apoyo o infraestructura accesible limita las posibilidades pedagógicas. El estudio de Zambrano & Orellana (2018) respalda esta afirmación, señalando que los docentes refieren tener dificultades para realizar las adaptaciones curriculares debido a la falta de material didáctico apropiado para niños con autismo.
- **Condiciones laborales:** La sobrecarga de estudiantes en las aulas, la falta de tiempo para la planificación diversificada y la precariedad laboral de algunos profesionales de apoyo dificultan una atención de calidad. La investigación señala que los docentes no cuentan con el tiempo suficiente para planificar sus actividades pedagógicas, lo que genera una actitud de rechazo hacia las adaptaciones curriculares. Asimismo, la presencia de especialistas como una psicopedagoga es vista como la mejor opción para los niños con TEA, ya que son ellos quienes coordinan las adaptaciones curriculares con los docentes.

METODOLOGÍA

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que emplean los docentes de una institución educativa de nivel primario de gestión privada de la ciudad de Salta para favorecer la inclusión educativa de niños con diagnóstico de TEA y cuáles son los posibles desafíos que encuentran para implementarlas?

OBJETIVOS

Objetivo General:

Describir las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes de una institución educativa del 2° ciclo del nivel primario de gestión privada de la ciudad de Salta para favorecer la inclusión educativa de niños con diagnóstico de TEA en sus aulas, y los desafíos para implementarlas.

Objetivos Específicos:

1. Indagar las representaciones de aprendizaje, TEA e inclusión educativa de los docentes
2. Identificar las estrategias pedagógicas que implementan los docentes para la inclusión de alumnos con TEA en el contexto áulico.
3. Explorar las representaciones de los docentes sobre su formación y recursos para implementar estrategias inclusivas de alumnos con TEA.
4. Identificar los factores institucionales y personales que los docentes perciben como facilitadores u obstaculizadores de la implementación de estrategias inclusivas.

ENFOQUE METODOLÓGICO

La presente investigación adopta un enfoque metodológico cualitativo. Este paradigma se centra en la comprensión e interpretación de la realidad social desde la perspectiva de los participantes, buscando la profundidad de los datos y la exploración de los significados subjetivos en lugar de la cuantificación de las variables. Este enfoque busca describir las estrategias y los desafíos percibidos por los docentes en un contexto específico.

Desde esta perspectiva, se reconoce que las dificultades para el aprendizaje y la participación no residen en el estudiante, sino que son el resultado de las barreras presentes en el entorno, las culturas y las prácticas del contexto educativo (Ainscow & Booth, 2002). El enfoque cualitativo permite, por lo tanto, explorar las representaciones de los docentes sobre conceptos complejos como la inclusión y el TEA, que están profundamente arraigados en las lógicas del trabajo docente (Nicastro & Vázquez, 2007).

DISEÑO Y ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

Nuestro estudio posee un alcance descriptivo. Especificando las estrategias pedagógicas que los docentes utilizan, describiendo los desafíos y factores institucionales que perciben como obstaculizadores e indagando las representaciones que poseen los docentes sobre la inclusión, el TEA y su formación profesional. Según Hernández, Sampieri y Mendoza (2018), los estudios descriptivos tienen como principal función especificar las propiedades, las características o los perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Este alcance descriptivo nos permite un análisis detallado de la realidad tal como la experimentan los participantes, sin buscar relaciones de causalidad ni la manipulación intencional de variables.

El diseño de investigación adoptado es no experimental y transversal (transeccional).

1. *Diseño No Experimental*: Caracterizado por la observación de fenómenos en su ambiente natural, sin que el investigador ejerza manipulación o control deliberado sobre las variables. La investigación se limitó a medir las variables (estrategias, desafíos y representaciones) tal como se manifestaron en el contexto escolar, sin crear una situación artificial.
2. *Diseño Transversal* (Transeccional): Implica la recolección de datos en un único momento temporal. La información sobre las estrategias pedagógicas y los desafíos percibidos por los docentes fue recopilada en una sola instancia, lo que permite describir las condiciones y percepciones

existentes en ese momento específico, análogo a "tomar una fotografía" de la realidad educativa

PARTICIPANTES

En este estudio, participaron de forma voluntaria 10 docentes de una institución educativa de gestión privada del 2º ciclo del nivel primario en la ciudad de Salta. La selección de la muestra fue intencional y no probabilística, determinada por la condición de que los participantes fueran docentes con experiencia a cargo de aulas que incluían, o no, a niños con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista.

Los participantes fueron informados sobre los objetivos de la investigación y firmaron el correspondiente consentimiento informado de participación. En el análisis de los resultados, se garantizará la confidencialidad de la información y el anonimato de los docentes y de la institución, mencionando sus características generales, como el nivel y la gestión, sin revelar nombres específicos.

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El instrumento utilizado para la recolección de información fue la entrevista semiestructurada. Esta técnica, que permite la flexibilidad en el diálogo, fue seleccionada para obtener información detallada y profunda sobre las experiencias y representaciones de los docentes.

El modelo de entrevista se diseñó con una serie de preguntas guía organizadas y vinculadas directamente a cada uno de los cuatro objetivos específicos de la investigación. Se formularon preguntas para indagar sobre: las representaciones (O.E. 1), las estrategias que implementan (O.E. 2), la formación y los recursos disponibles (O.E. 3), y los factores facilitadores u obstaculizadores (O.E. 4). Dicho instrumento permitió profundizar en la singularidad de las prácticas pedagógicas, reconociendo la necesidad de una estructura clara y predecible en el aula como elemento fundamental para el abordaje del TEA (Valdez, 2016).

El modelo completo del instrumento se encuentra detallado en el ANEXO II.

PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El relevamiento de los datos se realizó de forma presencial / a través de videollamada por plataformas como Zoom o Meet. Previo a la realización, se contactó a los participantes y se les explicó detalladamente la naturaleza del estudio, sus objetivos y la modalidad de participación.

Una vez que cada docente accedió a participar, se solicitó la firma del Consentimiento Informado de Participación. Las entrevistas se condujeron en un clima de privacidad y tranquilidad, procurando que la duración fuera de aproximadamente 30 - 40 minutos. Las conversaciones fueron registradas mediante una grabación de audio con el fin de asegurar su posterior transcripción literal. Se garantiza a los participantes que los archivos de audio serían eliminados una vez finalizada la desgrabación para preservar su anonimato y confidencialidad. El proceso de entrevista se realizó de manera sincrónica, ya sea presencial u *online*, para asegurar la interacción directa y la consideración de la comunicación no verbal, excluyendo la posibilidad de respuestas escritas.

ANÁLISIS DE DATOS

Se realizó un análisis de contenido cualitativo. Para ello se desgrabaron las entrevistas y se procedió a identificar unidades de contenido a partir de un criterio temático, permitiendo segmentar los discursos de los docentes en fragmentos significativos que respondan a los objetivos de la investigación. Posteriormente se avanzó en la construcción del sistema de categorías siguiendo una lógica mixta. Esto implicó una fase deductiva, basada en las dimensiones preestablecidas en los objetivos específicos y el marco teórico (representaciones, estrategias, formación y factores), y una fase inductiva, donde surgieron subcategorías a partir de las recurrencias y singularidades halladas en los testimonios de los docentes entrevistados.

A continuación, se presenta el sistema de categorías:

Tabla Sistema de categorías

OBJETIVO ESPECÍFICO	CATEGORÍA PRIMARIA	SUB CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
1. INDAGAR LAS REPRESENTACIONES DE APRENDIZAJE, TEA E INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS DOCENTES	REPRESENTACIONES DE APRENDIZAJE	A. Proceso subjetivo y singular	Refiere a la concepción del aprendizaje como una "autoría" única del sujeto, donde cada estudiante construye su propio conocimiento a partir de sus particulares modos
		B. Aprendizaje condicionado	Alude a la visión de que el aprender está supeditado a factores externos e internos, tales como el estado emocional, el entorno sensorial y el interés específico del alumno para lograr la fijación de contenidos.
	REPRESENTACIONES DE TEA	A. Espectro de variabilidad	Conceptúa al autismo no como una condición uniforme, sino como un abanico de presentaciones diversas donde las necesidades y capacidades varían significativamente de un individuo a otro.
		B. Desafío y enigma	Representación del diagnóstico como una situación compleja que genera incertidumbre o "miedo a lo desconocido" en el docente debido a la falta de herramientas técnicas para el manejo de conductas o crisis.
	REPRESENTACIONES DE INCLUSIÓN EDUCATIVA	A. Transformación del sistema	Define la inclusión como el proceso en el cual la institución y el sistema escolar se modifican para eliminar barreras y adaptarse a las necesidades de los alumnos, en lugar de exigir que el alumno se adapte a la escuela.
		B. Interacción social real	Refiere a la inclusión como un acto de pertenencia afectiva y social, donde el éxito no reside solo en los logros pedagógicos, sino en la capacidad del alumno para participar e interactuar plenamente con su grupo de pares.
		A. Configuraciones de apoyo visual y organización	Refiere al diseño de un entorno estructurado y predecible mediante el uso de agendas, pictogramas y rutinas claras que permitan al alumno anticipar las secuencias de actividades y reducir los niveles de ansiedad

2.IDENTIFICAR LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS QUE IMPLEMENTAN LOS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON TEA EN EL CONTEXTO ÁULICO.	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS CON TEA.	B. Adaptaciones de acceso y contenido	Alude a las modificaciones realizadas en los materiales y consignas (uso de imágenes, segmentación de tareas, tipografía en mayúscula) para asegurar que el contenido sea accesible y responda a las capacidades cognitivas y sensoriales del estudiante.
		C. Mediación vincular y social	Se refiere a las intervenciones destinadas a fomentar la interacción entre pares y el sentido de pertenencia, empleando estrategias como el "alumno tutor" o el uso de los intereses específicos del niño como motor para el aprendizaje y la socialización.
	MÉTODOS DE EVALUACIÓN DE PROCESOS Y LOGROS.	A. Evaluación procesual y cualitativa	Conceptúa la valoración del progreso del alumno como un seguimiento continuo y diario de sus logros individuales y avances en autonomía, priorizando el proceso de aprendizaje sobre el resultado final estandarizado
		B. Diversificación de instrumentos	Refiere a la implementación de formas alternativas de acreditación de saberes, tales como exposiciones orales, uso de portafolios, rúbricas personalizadas o la defensa mediante soportes tecnológicos, en reemplazo de las evaluaciones escritas tradicionales
3.EXPLORAR LAS REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES SOBRE SU FORMACIÓN Y RECURSOS PARA IMPLEMENTAR ESTRATEGIAS INCLUSIVAS DE ALUMNOS CON TEA.	REPRESENTACIONES DE DOCENTES SOBRE SU FORMACIÓN.	A. Formación inicial deficitaria	Refiere a la percepción del docente sobre la insuficiencia de los saberes adquiridos en su formación de grado para dar respuesta a las demandas reales del aula inclusiva.
		B. Formación continua autónoma	Alude a la capacitación gestionada y, en ocasiones, autofinanciada por el propio docente ante la necesidad de adquirir herramientas prácticas de forma autodidacta.
	REPRESENTACIONES SOBRE LOS RECURSOS PARA LA INCLUSIÓN.	A. Apoyo de recursos humanos	Se refiere a la valoración de la Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI) y equipos interdisciplinarios como figuras indispensables para sostener la trayectoria del alumno.
		B. Recursos materiales y técnicos	Conceptúa la utilidad percibida de mediadores tales como apoyos visuales, material concreto y tecnologías (TIC) para

			facilitar la accesibilidad del contenido pedagógico.
IDENTIFICAR LOS FACTORES INSTITUCIONALES Y PERSONALES QUE LOS DOCENTES PERCIBEN COMO FACILITADORES U OBSTACULIZADORES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS INCLUSIVAS.	FACTORES INSTITUCIONALES	A. Apoyo y clima colaborativo	Refiere a la percepción del acompañamiento de directivos y la ayuda mutua entre colegas como elementos que favorecen la puesta en práctica de la inclusión
		B. Barreras estructurales	Alude a obstáculos organizativos como la elevada ratio de alumnos por aula, la carga horaria y la burocracia, que limitan el tiempo de planificación diferenciada.
		C. Presencia del equipo de orientación	Conceptúa la valoración de la disponibilidad y el asesoramiento técnico de psicopedagogos institucionales para guiar las adaptaciones curriculares.
	FACTORES PERSONALES Y DEL ENTORNO	A. Dimensión emocional del docente	Se refiere a los estados afectivos (ansiedad, frustración o satisfacción) que genera la responsabilidad ética y profesional de incluir a alumnos con TEA.
		B. Vínculo con la familia	Alude al impacto del compromiso parental y la aceptación del diagnóstico en la continuidad y éxito de los procesos inclusivos fuera del aula.
		C. Compromiso y vocación	Define la disposición intrínseca del docente para investigar, innovar y persistir en la búsqueda de estrategias ante la falta de recursos oficiales.

RESULTADOS

Aprendizaje, TEA y la inclusión desde la mirada docente

En cuanto al Objetivo Específico N°1, se propuso desentramar las estructuras de significado que los docentes de nivel primario de la ciudad de Salta otorgan al acto de aprender y a la condición del estudiante con neurodiversidad. Según postula Fernández (2000), el aprendizaje es un proceso de "autoría" donde el sujeto construye su propio idioma para conocer; en este sentido, las representaciones halladas en el discurso docente oscilan entre el reconocimiento de esta singularidad y la persistencia de una incertidumbre técnica frente al diagnóstico.

Al analizar la categoría de aprendizaje, emerge con fuerza la subcategoría del proceso subjetivo y singular. Las entrevistadas coinciden en que aprender es un fenómeno heterogéneo que no admite estandarizaciones. Esta visión se alinea con la propuesta de Anijovich & Cappelletti (2009) sobre las aulas heterogéneas, donde la diversidad es el motor del aula. Al respecto, la Entrevistada 3 sostiene que "todos aprendemos diferente, algunos capaz que nos demoramos más que otros (...) todos somos distintos", reforzando la idea de una temporalidad propia para cada alumno. No obstante, esta mirada se complementa con la subcategoría del aprendizaje condicionado, donde los docentes advierten que la adquisición de saberes está supeditada a variables emocionales y del entorno. La Entrevistada 1 destaca este condicionamiento al afirmar que "depende a veces del estado de ánimo del niño (...) si él a veces su mente no está en condiciones (...) no atiende nada", lo que demuestra que el aprendizaje en el TEA no solo es un reto cognitivo, sino fundamentalmente afectivo y sensorial.

*Tabla: REPRESENTACIONES DE APRENDIZAJE

CATEGORÍA PRIMARIA	SUB CATEGORÍAS	EVIDENCIA TEXTUAL DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS
REPRESENTACIONES DE APRENDIZAJE	A. PROCESO SUBJETIVO Y SINGULAR	* "Todos aprendemos diferente, algunos capaz que nos demoramos más que otros... pero en realidad todos somos distintos".

		* "El aprendizaje es un proceso de construcción... cada uno construye desde su base". * "Aprenden de una manera diferente, quizás más visual o más estructurada".
	B. APRENDIZAJE CONDICIONADO	* "Depende a veces del estado de ánimo del niño... si él a veces su mente no está en condiciones... no atiende nada". * "Si no te quieren, no te quieren. O sea, también es esa otra temática [el vínculo]". * "Aprenden a diferentes ritmos. Entonces yo me tengo que adaptar a lo que cada uno necesita".
	B. INTERACCIÓN SOCIAL REAL	* "Para mí la inclusión es cuando vos lo ponés al niño en medio de todos los otros niños". * "En la inclusión, él participa de las actividades grupales, juega con sus compañeros, se relaciona, interactúa". * "Lo sumamente importante para mí es la socialización del niño".

En cuanto a la categoría de TEA, se identifica una sólida representación sobre el espectro de variabilidad. Los docentes han superado la visión del diagnóstico como una etiqueta rígida, adoptando la noción de "espectro" presente en el DSM-5. La Entrevistada 3 utiliza una metáfora recurrente: "el espectro es un abanico (...) nadie es igual al otro". Esta conceptualización es vital, pues como señala Valdez (2016), reconocer la heterogeneidad del cuadro es el primer paso para diseñar apoyos específicos. Sin embargo, aparece de forma simultánea la subcategoría de desafío y enigma. Para muchos docentes, el alumno con TEA representa un reto que genera inseguridad debido a la falta de herramientas técnicas. La Entrevistada 2 describe al alumno como alguien que "necesita un apoyo diferente al que necesita el resto", mientras que la Entrevistada 1 confiesa la angustia que produce el desconocimiento: "cuando yo empecé a tener los niños con TEA, yo no estaba preparada (...) a veces te supera porque no sabes qué hacer".

* Tabla: REPRESENTACIONES DE TEA

CATEGORÍA PRIMARIA	SUB CATEGORÍAS	EVIDENCIA TEXTUAL DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS
REPRESENTACIONES DE TEA	A. ESPECTRO DE VARIABILIDAD	* "El espectro es un abanico... todos son distintos, nadie es igual al otro". * "Es un espectro muy amplio y que no hay un alumno igual a otro". * "Cada nene es único y el autismo se manifiesta de maneras muy distintas en cada uno".
	B. DESAFÍO Y ENIGMA	* "Cuando yo empecé a tener los niños con TEA, yo no estaba preparada... a veces te supera porque no sabés qué hacer". * "Uno tiene miedo muchas veces porque no conoce. Miedo a lo desconocido". * "Me genera mucha ansiedad, angustia y cansancio cuando las cosas no salen".

Finalmente, en la categoría de inclusión, los discursos reflejan la transición de paradigmas exigida por la Resolución CFE N° 311/16. Bajo la subcategoría de transformación del sistema, los docentes distinguen la inclusión de la mera integración. La Entrevistada 6 lo define con precisión académica: "la diferencia fundamental (...) es que en la inclusión es el sistema y la escuela los que se transforman para eliminar las barreras". Esta transformación se completa con la subcategoría de interacción social real, donde la inclusión deja de ser un trámite administrativo para convertirse en un hecho vincular. Los docentes valoran el derecho del niño a pertenecer al grupo de pares. La Entrevistada 4 enfatiza que en la inclusión el alumno "participa de las actividades grupales, juega con sus compañeros", lo que remite al concepto de justicia social de Dussel (2006), donde la escuela debe garantizar el acceso al lazo social y no solo al contenido académico.

*Tabla: REPRESENTACIONES DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

CATEGORÍA PRIMARIA	SUB CATEGORÍAS	EVIDENCIA TEXTUAL DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS
REPRESENTACIONES DE INCLUSIÓN	A. TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA	* "En la inclusión, es el sistema y la escuela los que se transforman para eliminar las barreras y recibir a todos".

		* "La inclusión es abrir las puertas a todos y adaptar la escuela a los chicos, no los chicos a la escuela". * "El sistema cambie para que nadie se quede afuera".
	B. INTERACCIÓN SOCIAL REAL	* "Para mí la inclusión es cuando vos lo ponés al niño en medio de todos los otros niños". * "En la inclusión, él participa de las actividades grupales, juega con sus compañeros, se relaciona, interactúa". * "Lo sumamente importante para mí es la socialización del niño".

Estrategias y configuraciones de apoyo en el contexto áulico

El Objetivo Específico N°2, examinó las acciones y configuraciones de apoyo que los docentes despliegan en el escenario cotidiano para garantizar la participación y el aprendizaje. Siguiendo a Ainscow & Booth (2002), las estrategias analizadas se orientan a la remoción de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). En los discursos recolectados, se observa una transición desde prácticas intuitivas hacia la aplicación de criterios técnicos vinculados a la neurodiversidad.

Al explorar la categoría de estrategias pedagógicas, se destaca la subcategoría de configuraciones de apoyo visual y organización. Los docentes reconocen que la predictibilidad es un eje central para el procesamiento cognitivo en el TEA. Como señala Valdez (2016), los apoyos visuales compensan las dificultades en las funciones ejecutivas. Al respecto, la Entrevistada 6 relata: "Implementé una agenda visual con pictogramas (...) le dio muchísima seguridad y bajó notablemente sus niveles de ansiedad", demostrando que la organización del entorno es una condición previa al aprendizaje. Esta línea se refuerza con la subcategoría de adaptaciones de acceso y contenido, donde se evidencia la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) planteados por Pastor (2014). La Entrevistada 4 detalla que ha debido "bajar el nivel de las lecturas, que sean lecturas más cortas, con imágenes", lo que garantiza múltiples medios de representación de la información. Finalmente, la mediación vincular y social aparece como un puente indispensable; la

Entrevistada 2 explica el uso del "alumno tutor", coincidiendo con Lovari (2018) en que la inclusión es un proceso colectivo donde el par actúa como un facilitador del lazo social.

*Tabla: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN

CATEGORÍA PRIMARIA	SUB CATEGORÍAS	EVIDENCIA TEXTUAL DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN	A. APOYO VISUAL Y ORGANIZACIÓN	* "Implementé una agenda visual con pictogramas... le dio muchísima seguridad y bajó notablemente sus niveles de ansiedad". * "Uso mucho las secuencias temporales con imágenes para organizar el día. Eso les da una tranquilidad enorme". * "El uso de las agendas visuales... donde él puede ver qué actividades vamos a realizar en el día".
	B. ADAPTACIONES DE ACCESO	* "Adaptamos, por ejemplo, el tamaño de la letra, que sea letra imprenta mayúscula que es la que ellos más entienden". * "Trato de simplificar las consignas, usar imágenes de apoyo y, a veces, segmentar la tarea en pasos muy pequeños". * "He tenido que bajar el nivel de las lecturas, que sean lecturas más cortas, con imágenes".
	C. MEDIACIÓN VINCULAR	* "Lo trabajamos mucho con el tema de el alumno tutor... que ha terminado la tarea y puede ayudar a otro compañero". * "Ver qué es lo que le interesa... traer alguna actividad relacionada con ese interés para que pueda participar". * "Ponerlo con alguien igual o mejor para que ellos tiendan a imitar, tiendan a superarse".

En cuanto a la categoría de métodos de evaluación de procesos y logros, emerge la subcategoría de evaluación procesual y cualitativa. Existe un rechazo manifiesto a las pruebas estandarizadas, priorizando el progreso singular del estudiante. Esta postura se alinea con Anijovich & Cappelletti (2009) sobre la evaluación formativa. La Entrevistada 8 afirma que lo fundamental es "ver el

punto de partida de cada niño y cuánto avanzó respecto a sí mismo, no respecto a un estándar ideal", otorgando valor pedagógico al avance en la autonomía.

Complementariamente, se identifica la subcategoría de diversificación de instrumentos, donde la flexibilidad evaluativa permite al alumno demostrar sus saberes por vías alternativas. La Entrevistada 3 menciona que "si en una evaluación escrita no pueden, recurre a lo oral o a una maqueta", lo que evidencia que la acreditación de saberes se ajusta a las posibilidades expresivas del sujeto. Como sostiene Lovari (2018), diversificar los instrumentos es un acto de justicia educativa que permite validar el conocimiento más allá de las limitaciones lingüísticas o ejecutivas propias del espectro autista.

*Tabla: MÉTODOS DE EVALUACIÓN DE PROCESOS

CATEGORÍA PRIMARIA	SUB CATEGORÍAS	EVIDENCIA TEXTUAL DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS
MÉTODOS DE EVALUACIÓN DE PROCESOS	A. EVALUACIÓN PROCESUAL	* "No sería una evaluación concreta en un momento determinado, sino evaluar el proceso diario". * "Ver el punto de partida de cada niño y cuánto avanzó respecto a sí mismo, no respecto a un estándar ideal". * "Primero procesual. Siempre. Para mí el proceso es importante".
	B. DIVERSIFICACIÓN DE INSTRUMENTOS	* "Si yo veo que en una evaluación escrita no pueden hacerlo, yo recurre a lo oral... o me presenta una maqueta". * "Uso de gráficos, pictogramas... que a él le permita poder interpretar y responder lo que sabe". * "La evaluación por portafolios o rúbricas personalizadas".

Representaciones sobre el saber y las herramientas para la inclusión

Mediante el Objetivo Específico N°3, se orientó a identificar la percepción del profesorado respecto a su preparación profesional y la disponibilidad de herramientas para el abordaje de la neurodiversidad. Según sostienen Zambrano y Orellana (2018), la falta de formación especializada suele traducirse en

sentimientos de inseguridad que condicionan la eficacia de las adaptaciones curriculares. En los discursos analizados, emerge una tensión dialéctica entre una preparación académica percibida como insuficiente y la necesidad de una formación continua de carácter autodidacta.

Al analizar la categoría de representaciones de docentes sobre su formación, se identifica con claridad la subcategoría de formación inicial deficitaria. Las entrevistadas coinciden en que el trayecto de grado ofreció un marco teórico generalista, carente de herramientas operativas para el aula inclusiva. Esta visión se vincula con la necesidad de una revisión en los planes de estudio para dar respuesta a las demandas del escenario escolar actual. Al respecto, surge la subcategoría de formación continua autónoma, donde el docente asume la responsabilidad de su capacitación. Una de las entrevistadas sostiene que "todo lo que sé es por cursos que pagué yo o por la experiencia diaria", evidenciando que la profesionalización suele ser un trayecto individual y autogestionado para suplir los vacíos de la formación de base.

*Tabla: REPRESENTACIONES SOBRE LA FORMACIÓN

CATEGORÍA PRIMARIA	SUB CATEGORÍAS	EVIDENCIA TEXTUAL DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS
REPRESENTACIONES SOBRE LA FORMACIÓN	A. FORMACIÓN INICIAL DEFICITARIA	* "Mi formación inicial fue nula en cuanto a inclusión. En esa época no se hablaba de esto". * "Siento que a nosotras las docentes nos falta muchísimo más en la formación... fue muy superficial". * "En el terciario te dan la teoría, pero cuando llegás al aula es otra realidad totalmente diferente".
	B. FORMACIÓN CONTINUA AUTÓNOMA	* "Todo lo que sé es por cursos que pagué yo o por la experiencia diaria". * "Me puse a investigar por mi cuenta, a leer libros y buscar material en internet sobre el espectro". * "Nos capacitamos como podemos, pagando nosotros los cursos para tener alguna herramienta".

En cuanto a la categoría de representaciones sobre los recursos para la inclusión, emerge la subcategoría de apoyo de recursos humanos como el factor de mayor relevancia subjetiva. Siguiendo a Lovari (2018), la inclusión es un

proceso que requiere de un andamiaje interdisciplinario para no recaer exclusivamente en la figura del docente de grado. Las voces recolectadas destacan que la presencia de la Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI) es el pilar que sostiene la trayectoria. Finalmente, se identifica la subcategoría de recursos materiales y técnicos, donde se valora la utilidad de mediadores concretos. Como afirma Valdez (2016), el uso de tecnologías y apoyos visuales no es opcional, sino un requisito de accesibilidad cognitiva que facilita la interacción del alumno con TEA con los contenidos escolares, permitiendo que la información sea procesable y significativa.

*Tabla: REPRESENTACIONES SOBRE LOS RECURSOS

CATEGORÍA PRIMARIA	SUB CATEGORÍAS	EVIDENCIA TEXTUAL DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS
REPRESENTACIONES SOBRE LOS RECURSOS	A. APOYO DE RECURSOS HUMANOS	* "El trabajo con la MAI es fundamental. Sin ese apoyo sería muy difícil llevar adelante la tarea". * "El acompañamiento del equipo interdisciplinario es lo que nos permite saber por dónde ir con el nene". * "Es necesario que la maestra de apoyo esté más tiempo en el aula con nosotros".
	B. RECURSOS MATERIALES Y TÉCNICOS	* "Uso mucho la tablet con aplicaciones de comunicación, fue un cambio rotundo para el alumno". * "Los pictogramas y el material concreto son los recursos que más usamos para que entiendan". * "Las TIC son una herramienta genial porque a ellos les atrae mucho lo visual y lo tecnológico".

Factores que atraviesan la implementación de prácticas inclusivas

Finalmente, el Objetivo Específico N°4, se propuso identificar las variables del entorno y de la subjetividad docente que condicionan la puesta en práctica de la inclusión educativa. Según plantean Nicastro & Vázquez (2007), la cultura institucional puede operar como un andamiaje o como una resistencia frente a lo nuevo y lo diverso. En los discursos recolectados, se observa que la inclusión no es un acto aislado, sino que depende de una red de factores que atraviesan la organización escolar y el ámbito familiar.

Al analizar la categoría de factores institucionales, emerge la subcategoría de apoyo y clima colaborativo como un facilitador clave. El acompañamiento directivo y la ayuda mutua permiten reducir la soledad del aula; como menciona la Docente 4 (D4): *"El apoyo de los directivos es bueno... con mis compañeros también nos apoyamos mucho"*. No obstante, este aspecto se ve tensionado por las barreras estructurales, donde la elevada ratio de alumnos actúa como un obstáculo severo. La D1 es categórica al advertir: *"No puedo tener un aula de 30 nenes cuando te ponen tres o cuatro chicos con inclusión, es imposible"*. Finalmente, la presencia del equipo de orientación se destaca como un recurso técnico indispensable; la D2 señala que contar con este asesoramiento permite saber *"por dónde ir con el nene"* cuando las estrategias habituales fallan.

*Tabla: FACTORES INSTITUCIONALES

CATEGORÍA PRIMARIA	SUB CATEGORÍAS	EVIDENCIA TEXTUAL DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS
FACTORES INSTITUCIONALES	A. APOYO Y CLIMA COLABORATIVO	* "El apoyo de los directivos es bueno... con mis compañeros también nos apoyamos mucho en el día a día". * "Sentirse acompañada por la vicedirectora te da otra seguridad para trabajar". * "Cuando podemos compartir experiencias con otras maestras del mismo grado, todo fluye mejor".
	B. BARRERAS ESTRUCTURALES	* "No puedo tener un aula de 30 nenes cuando te ponen tres o cuatro chicos con inclusión, es imposible". * "El tiempo es el mayor problema, la carga horaria y los papeles que hay que llenar te sacan del aula". * "Las aulas son chicas y los grupos muy numerosos para hacer un trabajo realmente personalizado".
	C. PRESENCIA DEL EQUIPO DE ORIENTACIÓN	* "El gabinete de la escuela nos ayuda a pensar cómo adaptar los contenidos cuando estamos trabadas". * "Tener a la psicopedagoga a mano para preguntarle sobre un comportamiento es un alivio". * "El equipo de orientación es el que nos marca el camino técnico que a veces nosotras desconocemos".

En cuanto a la categoría de factores personales y del entorno, la dimensión emocional del docente aparece como un eje movilizador. La inclusión genera sentimientos encontrados; mientras la D4 confiesa sentir *"ansiedad, angustia y cansancio cuando las cosas no salen"*, otras docentes destacan la gratificación del progreso. Complementariamente, surge el vínculo con la familia como el factor externo más determinante. Siguiendo a Cadaveira & Waisburg (2014), la aceptación del diagnóstico es el punto de partida; así lo entiende la D3 al afirmar que *"la primera barrera es la falta de aceptación"*, ya que, sin el compromiso parental, el trabajo escolar se fragmenta. Por último, la subcategoría de compromiso y vocación se revela como el motor resiliente de la práctica; la D8 relata cómo la falta de recursos se suple con iniciativa propia: *"Todo lo que sé es por cursos que pagué yo o por la experiencia diaria"*, demostrando que es la disposición intrínseca la que termina garantizando el derecho a la educación.

*Tabla: FACTORES PERSONALES Y DEL ENTORNO

CATEGORÍA PRIMARIA	SUB CATEGORÍAS	EVIDENCIA TEXTUAL DE LOS DOCENTES ENTREVISTADOS
FACTORES PERSONALES Y DEL ENTORNO	A. DIMENSIÓN EMOCIONAL DEL DOCENTE	* "Me genera mucha ansiedad y a veces angustia cuando veo que el nene no avanza o se frustra". * "Es un cansancio físico y emocional muy grande, pero a la vez una alegría cuando logran algo mínimo". * "Siento una responsabilidad muy grande, a veces te vas a tu casa pensando en qué más puedes hacer".
	B. VÍNCULO CON LA FAMILIA	* "Si el papá no acepta el diagnóstico, no podemos hacer más nada, es la primera barrera que tenemos". * "Cuando la familia acompaña y hace las terapias afuera, el avance en la escuela es notable". * "La comunicación con los padres tiene que ser diaria para que estemos todos en la misma sintonía".
	C. COMPROMISO Y VOCACIÓN	* "Todo lo que hago es por vocación, porque me interesa que el nene aprenda y se sienta bien". * "Me puse a investigar por mi cuenta fuera del horario escolar para saber cómo tratarlo". * "Uno le pone el cuerpo y el corazón a esto, más allá de lo que te paguen o de los recursos que falten".

CONCLUSIONES

La culminación de este proceso investigativo permite sistematizar los hallazgos en torno a las estrategias pedagógicas y los desafíos que experimentan los docentes de segundo ciclo del nivel primario en una institución de gestión privada de la ciudad de Salta en su práctica cotidiana con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El análisis dialéctico de las dimensiones relevadas decanta en las siguientes consideraciones finales estructuradas según las directrices institucionales de evaluación.

El objetivo general de esta investigación consistió en describir las estrategias pedagógicas que emplean los docentes y los desafíos que encuentran para implementarlas. Al respecto, se concluye que las aulas de la institución privada seleccionada se encuentran en una etapa de transición activa que va desde una lógica puramente integradora (basada en la adaptación individual y la asimilación del alumno al sistema) hacia un horizonte inclusivo genuino, donde se busca flexibilizar el entorno para garantizar la accesibilidad cognitiva y la participación plena del sujeto.

La síntesis de los datos recolectados revela que las estrategias de andamiaje visual y de organización estructural (tales como agendas anticipatorias, pictogramas y guiones sociales) constituyen los recursos más eficaces y utilizados en el aula común. El trabajo de campo aportó evidencia empírica directa que robustece los de tesis de Valdez (2016), quien postula que los soportes visuales funcionan como prótesis cognitivas o estructuras externas indispensables para compensar las alteraciones en las funciones ejecutivas del espectro, regulando los niveles de ansiedad ante el cambio y promoviendo la autonomía del aprendiente. Asimismo, se identificó un avance en la flexibilización de los instrumentos de evaluación (privilegiando defensas orales, maquetas o soportes gráficos), desplazando paulatinamente a las metodologías estandarizadas tradicionales.

No obstante, esta diversificación de la enseñanza no se sustenta en una aplicación sistemática o rigurosa de marcos internacionales como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), sino que responde a un quehacer

predominantemente intuitivo. Los educadores manifiestan experimentar una profunda "incertidumbre técnica" o sentimientos de frustración. Esta respuesta subjetiva halla su origen en una formación inicial percibida como deficitaria o nula en las carreras de grado docente. Ante este vacío formativo e institucional, emerge la formación continua autónoma: los educadores asumen de forma individual, autodidacta y autofinanciada la investigación fuera del horario escolar, la formación específica correlaciona positivamente con la calidad de los apoyos brindados; sin embargo, en nuestro escenario local, esta profesionalización depende de la resiliencia y la vocación personal del maestro y no de un plan orgánico del sistema educativo.

Por último, el análisis situacional demuestra que el éxito de las estrategias áulicas no es un fenómeno aislado del docente, sino que está supeditado a variables del entorno. El andamiaje colaborativo interdisciplinario provisto por el Equipo de Orientación Escolar (gabinetes psicopedagógicos) se erige como el principal factor facilitador, permitiendo deconstruir las lógicas homogeneizadoras de la escuela tradicional (Nicastro & Vázquez, 2007). Por el contrario, la elevada matrícula de alumnos por aula, la sobrecarga burocrática y, fundamentalmente, la falta de aceptación inicial del diagnóstico por parte de las familias opera como las barreras más críticas, confirmando lo planteado por Cadaveira & Waisburg (2014) respecto a que la fragmentación de la alianza terapéutico-educativa entre hogar y escuela obstaculiza drásticamente la continuidad pedagógica del alumno.

Nuestro posicionamiento epistemológico y ético se distancia categóricamente del modelo médico-hegemónico y rehabilitador, el cual históricamente ha concebido al TEA desde el déficit, la patología o la falta individual. Nos situamos firmemente en el modelo social de la discapacidad y el paradigma de la neurodiversidad, entendiendo que el autismo representa una configuración neurobiológica singular y una forma diferente de procesar, significar y estar en el mundo. Bajo ésta mirada, sostenemos que las "discapacidades" o limitaciones no residen de manera intrínseca en las características del estudiante, sino que se producen y reproducen en la fricción entre la singularidad del sujeto y un entorno escolar rígido que no ofrece los

apoyos correspondientes. Consideramos que cada niño con diagnóstico de TEA es un sujeto de derecho y un "aprendiente legítimo", poseedor de una autoría de pensamiento única. El desafío del investigador psicopedagógico consiste en desnaturalizar las prácticas escolares homogeneizadoras, visibilizar las barreras invisibles del sistema y rescatar las voces de los actores de la comunidad educativa (en este caso, los docentes) para comprender los procesos humanos desde su complejidad relacional y afectiva, promoviendo una educación democrática y de calidad.

Toda aproximación científica comporta restricciones metodológicas que operan como límites en la extrapolación de sus hallazgos, y la presente investigación no es la excepción. Los límites detectados configuran horizontes fértiles para la continuidad y ramificación de esta línea de investigación. Se formulan las siguientes recomendaciones para futuros estudios: Investigaciones de alcance mixto o comparativo - Triangulación multidimensional - Estudios sobre Co-Enseñanza.

La labor psicopedagógica debe configurarse como un espacio seguro que valide la ansiedad, el cansancio o el desamparo técnico del maestro, transformando esos afectos en herramientas operativas y estrategias de enseñanza diversificadas. Ayudamos a construir un "idioma aprendiente" colectivo, propiciando que la escuela se transforme en un espacio hospitalario donde la neurodiversidad sea concebida como una potencia enriquecedora y no como un obstáculo para la enseñanza común.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO.
- Alba Pastor, C. (2014). *El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): un marco para la inclusión educativa en España*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 147-160.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5®*.
- Anijovich, R. & Cappelletti, S. G. (2009). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Argentina. Ministerio de Educación. (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Arocena, M. (2018). *La educación inclusiva como Derecho: un recorrido por la historia de la discapacidad y educación en Buenos Aires*. Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Arocena, M. (2018). *El desafío de la inclusión escolar: Experiencias y reflexiones*. Ediciones Novedades Educativas.
- Cadaveira M. & Waisburg, C. (2014). *Autismo: Guía para padres y profesionales*. Editorial Paidós.
- Dussel, I. (2006). *La escuela y las nuevas desigualdades sociales: Reflexiones sobre el caso argentino*. En S. D. Gvirtz (Ed.), *La educación del siglo XXI: Nuevos desafíos* (pp. 147-172). Siglo XXI.
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente: Análisis de las modalidades de aprendizaje en contextos terapéuticos y educativos*. Novedades Educativas.

Ferrari, S. M. (2023). *Inclusión escolar de niños y niñas con TEA en nivel primario*. [Trabajo final de licenciatura y profesorado en Psicopedagogía, Universidad Abierta Interamericana]. Repositorio institucional de la UAI.

Gallego Matellán, M. (2012). *Guía para la integración del alumnado con TEA en Educación Primaria*. Ed. Instituto Universitario de Integración en la comunidad. INICO.

Lovari, C. (2018). *Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Montero, G. F. (2018). *Políticas de inclusión en educación especial*. Ediciones Noveduc.

Nicastro, S., & Vázquez, M. I. (2007). *La escuela y las lógicas del trabajo docente*. Paidós.

Nicastro, S., & Vázquez, M. I. (2007). *La gestión escolar. Puntos de partida y herramientas para la reflexión*. Paidós.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.

Ragonesi, L. P., Bruno, D. S., & Pérez Lugones, F. (2021). *Inclusión educativa, aprendizaje y deseabilidad social en docentes de niños con trastorno del espectro autista de la CABA*.

Roldan, Y. A. (2024). *Inclusión Educativa de Estudiantes con TEA y Barreras en las Prácticas Pedagógicas en Escuelas Públicas de Nivel de Primario de Moreno: De la utopía de los textos a la realidad tangible* [Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en Psicopedagogía, UFLO Universidad].

Salta, Provincia de. (2019). *Decreto Provincial N° 260/19*. Boletín Oficial de la Provincia de Salta.

Valdez, D. (2016). *Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA)*. Fundación de Padres de Personas con Autismo de Mendoza (TEA-Mza).

Zambrano Garcés, R. M., & Orellana Zambrano, M. D. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Revista Killkana Sociales*, 2(4), 39-48.

Zucchi, V. M. J. (2024). *Inclusión escolar en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista*. (Trabajo final de integración, UFLO Universidad). Repositorio de la Facultad de Psicología.

ANEXO

ANEXO I: CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada *¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que emplean los docentes de una institución educativa de nivel primario de gestión privada de la ciudad de Salta para favorecer la inclusión educativa de niños con diagnóstico de TEA y cuáles son los posibles desafíos que encuentran para implementarlas*, cuyas responsables son: OLIVER, Evelyn Solange DNI: 38.215.278 y PLAZA, Claudia Elizabeth DNI: 29.442.161

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

El objetivo principal de esta investigación es “Describir las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes de una institución educativa del 2° ciclo del nivel primario de gestión privada de la ciudad de Salta para favorecer la inclusión educativa de niños con diagnóstico de TEA en sus aulas, y los desafíos para implementarlas”.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades

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

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

.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

ANEXO II: MODELO DE INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Preguntas para indagar el Objetivo N°1: *Indagar las representaciones de aprendizaje, TEA e inclusión educativa de los docentes*

- 1) Cuando piensa en el Trastorno del Espectro Autista (TEA), ¿qué ideas o percepciones predominan en su visión como docente, y cómo cree que estas influyen en su práctica pedagógica?
- 2) Defina con sus propias palabras qué es la "inclusión educativa". ¿Cuál cree que es la diferencia entre "integración" e "inclusión"?
- 3) Si tuviera que describir un aula inclusiva ideal, ¿qué características tendría en cuanto a la organización del espacio, las interacciones entre los estudiantes y la participación de cada uno?
- 4) ¿Qué desafíos y qué beneficios cree que trae la inclusión de un alumno con TEA al grupo de clase?
- 5) A partir de su experiencia, ¿podría describir cómo concibe el aprendizaje en el aula y de qué manera esta visión se relaciona con la diversidad de sus estudiantes?

Preguntas para indagar el Objetivo N°2: *Identificar las estrategias pedagógicas que implementan los docentes para la inclusión de alumnos con TEA en el contexto áulico.*

- 6) Cuando recibe a un alumno con TEA, ¿cuáles son los primeros pasos que toma para adaptar su enseñanza?
- 7) ¿Podría compartir un ejemplo de una estrategia de enseñanza o material didáctico que haya implementado específicamente para un alumno con TEA y describir cómo ayudó a su aprendizaje?
- 8) ¿Cómo se adapta el material didáctico o las actividades de clase para que sean accesibles para todos sus estudiantes, incluyendo a aquellos con TEA?

9) ¿Qué métodos de evaluación considera más efectivos para medir el progreso y los logros de los alumnos con TEA, y cómo se diferencian de los métodos tradicionales?

10) ¿De qué manera evalúa el progreso de un alumno con TEA? ¿Considera que los métodos de evaluación tradicionales son suficientes?

Preguntas para indagar el Objetivo N°3: Explorar las representaciones de los docentes sobre su formación y recursos para implementar estrategias inclusivas de alumnos con TEA.

11) ¿Cómo valora la formación inicial y continua que ha recibido sobre la inclusión educativa y el TEA en relación con las necesidades reales que enfrenta en el aula?

12) ¿Qué recursos didácticos, tecnológicos o humanos considera que son necesarios para implementar estrategias inclusivas de manera efectiva?

13) Si tuviera la oportunidad de crear un programa de capacitación para docentes sobre inclusión de alumnos con TEA, ¿qué temas consideraría prioritarios y por qué?

14) ¿Considera que cuenta con el apoyo de otros profesionales (terapeutas, psicopedagogos, maestras de inclusión, psicólogos, etc.) para abordar las necesidades de los alumnos con TEA? ¿Cómo es la coordinación con ellos?

15) ¿Qué recursos o herramientas le gustaría tener para sentirse más preparado/a en la inclusión de alumnos con TEA?

Preguntas para indagar el Objetivo N°4: Identificar los factores institucionales y personales que los docentes perciben como facilitadores u obstaculizadores de la implementación de estrategias inclusivas.

16) ¿Cómo percibe el apoyo de la institución educativa (directivos, compañeros) en la implementación de estrategias inclusivas?

17) ¿Qué factores externos a usted y a la institución, como la carga horaria o el apoyo de las familias, percibe como los mayores obstáculos para una inclusión efectiva?

18) A nivel personal, ¿qué sentimientos o desafíos emocionales le genera la responsabilidad de incluir a alumnos con TEA, y cómo maneja estas situaciones?

19) ¿Cómo ha sido su experiencia de trabajo con las familias de los alumnos con TEA? ¿Cree que esa relación es clave para la inclusión?

20) ¿Qué cambios a nivel de políticas educativas o institucionales le gustaría ver para mejorar la inclusión de alumnos con TEA?

CURRICULUM VITAE

EVELYN SOLANGE OLIVER – Psicopedagoga – Prof. De Nivel Inicial

DATOS PERSONALES

- **APELLIDO Y NOMBRES:** Evelyn Solange Oliver
- **DNI:** 38.215.278
- **DOMICILIO:** Arias Velazquez 284– Salta – Capital
- **FECHA DE NAC:** 22/06/1994
- **E-MAIL:** eveoliver23@gmail.com
- **CONTACTO:** 387- 6141031

FORMACIÓN PROFESIONAL

- 2026: Licenciatura en Psicopedagogía UGR - Ciclo de Complementación Curricular - Universidad del Gran Rosario
- 2024: Psicopedagoga. Instituto Superior “Del Milagro” N°8207
- 2018: Profesora de Educación Inicial. Colegio José Manuel Estrada N° 8050

EXPERIENCIA PROFESIONAL

- Docente de Nivel Inicial. Colegio De la Divina Misericordia N° 8023 (2026)
- Coordinación pedagógica. Jardín Maternal “Cucurucho” (2026)
- Acompañamiento psicopedagógico y estimulación cognitiva. (2025)
- Orientación Vocacional - Col. Sec. N°5020 “Prof. Néstor Palacios” (2024)
- Intervención Psicopedagógica (Práctica Profesionalizantes) Centro Educativo “Fé y Alegría” N° 8171 (2024)
- Intervención Psicopedagógica (Práctica Profesionalizantes) CEDIT Centro de Integración y Tratamiento (2022 - 2023)

CAPACITACIONES

- “Las 7 Magníficas de la IA”. Ciclo Formativo de Talleres de Inteligencia Artificial - Subsecretaría de Planeamiento Educativo y Desarrollo Profesional (2026).
- “Docentes que Diseñan”. Ciclo Formativo de Talleres de Inteligencia Artificial - Subsecretaría de Planeamiento Educativo y Desarrollo Profesional (2026).
- “Marco Normativo sobre Inclusión”. Capacitación docente- Colegio de la Divina Misericordia N° 8023 (2026).
- “Acuerdos Escolares de Convivencia. Aportes para la Construcción de una Convivencia Democrática”- Capacitación docente - Colegio de la Divina Misericordia N° 8023 (2025).
- “RCP y Primeros Auxilios Aplicados al Ámbito Educativo”- Fundación Corazones Azules (2025).
- “La IA como Copiloto del Docente: Creación de Imágenes”. Ciclo Formativo de Talleres de Inteligencia Artificial - Subsecretaría de Planeamiento Educativo y Desarrollo Profesional (2024).
- “Enseñar Ciencias en el Nivel Primario: de los Fenómenos a las Ideas” - Fundación Fenomenautas (2024).
- “Dislexia en el Aula. Un Enfoque Interdisciplinario”- Taller de capacitación (2021).

- “Favoreciendo la Inclusión Plena de Personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA)”- Taller dictado por Lic. Matías Cadaveira (2018).

CLAUDIA ELIZABETH PLAZA – Psicopedagoga M.P 3032 – Téc. en RRHH

DATOS PERSONALES

- **APELLIDO Y NOMBRES:** Claudia Elizabeth Plaza
- **DNI:** 29.442.161
- **DOMICILIO:** L. M. Caro 18 – Salta – Capital
- **FECHA DE NAC:** 29/04/1982
- **E-MAIL:** Clauliz.psicope@gmail.com
- **CONTACTO:** 387- 4740173

FORMACIÓN PROFESIONAL

- 2026: Licenciatura en Psicopedagogía UGR - Ciclo de Complementación Curricular - Universidad del Gran Rosario
- 2024: Psicopedagoga. Instituto Superior “Del Milagro” N°8207
- 2016: Técnica Superior en Gestión de Recursos Humanos. Instituto Superior de Formación Docente Profesional N° 6006

EXPERIENCIA PROFESIONAL

- Psicopedagogía Clínica Particular (2025 – hasta la actualidad)
- Coordinación Psicopedagogía Clínica “Fundación TEAmo como sos” (2025)
- Orientación Vocacional - Col. Sec. N°5020 “Prof. Néstor Palacios” (2024)
- Intervención Psicopedagógica (Práctica Profesionalizantes) Centro Educativo “Fé y Alegría” N° 8171 (2024)
- Intervención Psicopedagógica (Práctica Profesionalizantes) CEDIT Centro de Integración y Tratamiento (2022 - 2023)
- Tallerista: “Desafíos y Respuestas en el Nuevo escenario Laboral” CONECTAR IGUALDAD. Proyecto de articulación institucional Instituto Superior de Educación N°6007 y Col. Sec. N°5022.

CAPACITACIONES

- Diplomatura en Evaluaciones Psicopedagógicas con Perfil Neuropsicológico - Mgt Melina Bella - Avalada por la Cámara Argentina (2026)
- “SINDROME DE DOWN, DEFICIT ATENCIONAL E HIPERACTIVIDAD” Centro Psicosocial Argentino - Asociación Civil (2026)
- “WISC-V: Evaluación del Coeficiente Intelectual en Niños y Adolescentes” Academia Mental TestLab (2025)
- “Evaluación del Funcionamiento Ejecutivo en Niños y Adolescentes: Uso Clínico del BRIEF-2” Academia Mental TestLab (2025)
- “Terapia Dialéctico Conductual (DBT): Regulación Emocional y Mente Sabia”. Academia Mental TestLab (2025)

- "TDAH: Evaluación del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en Niños y Adolescentes" Academia Mental TestLab (2025)
- ADOS-2 - Aplicación y Análisis - Neuroclass (2024)
- PSICOPEDAGOGÍA SOCIAL Y FORENSE - Jornada Colegio Profesional de Psicopedagogía de Salta (2024)
- ORIENTACIÓN VOCACIONAL - Capacitación Asincrónica Aldana Sofia Mino Lic. en Psicopedagogía M.P: 32-5089
- Curso de Salvamento y Primeros Auxilios Nivel 1 para EGB I, II, III y Polimodal. Res. Rec. N°1506/07 U.N.Sa (2007)