



UGR Universidad
del Gran Rosario

**CICLO DE COMPLEMENTACIÓN CURRICULAR DE
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

**Título: “CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE NIVEL INICIAL ACERCA
DE LA INCLUSION EDUCATIVA DE NIÑOS CON DIAGNÓSTICO TEA
(TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA)”**

Autoras:

MEDINA, FRANCISCA - N D.N.I. 16883807

GUTIÉRREZ, LILIANA NOEMÍ - N D.N.I. 16128275

Directora:

Lic. CLAVERO, MADELAINE

Lugar:

Rosario

Fecha de presentación

18/11/2022

Firma de los autores


Gutiérrez, Liliana


Madelaine Clavero

AGRADECIMIENTOS

A nuestra tutora Lic. Madelaine Clavero quien nos acompañó en cada instancia con sus lecturas minuciosas y sus devoluciones enriquecedoras, facilitándonos sus saberes para la elaboración de la tesina.

A la institución que gentilmente nos abrió sus puertas y nos permitieron realizar nuestro trabajo investigativo, a cada una de las docentes que amablemente nos respondieron a nuestra entrevista semiestructurada.

A nuestra familia y amigos que fueron los que siempre estuvieron para sostenernos en todo este tiempo y que celebraron cada pequeño logro nuestro y hoy cerrando esta etapa.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo abordar las concepciones de los docentes acerca de la inclusión de los niños/as con diagnóstico Trastorno del Espectro Autista (TEA) en una escuela pública que incorpora la inclusión de niños con diferentes discapacidades en el nivel inicial que asisten a cuatro jardines de la ciudad de Salta Capital. En la mencionada institución se puede apreciar la presencia de cuatro casos de TEA, repartidos en cuatro salas.

Se aplicó un enfoque transversal inclusivo o de atención a la diversidad, (Minedu, 2021) Se aplicaron entrevistas semiestructuradas individuales a diez docentes de una institución de la ciudad de Salta; luego se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo de la información teniendo en cuenta las categorías de las variables operacionales.

Podemos mencionar que entre los principales resultados obtenidos según lo expresado por las entrevistadas la importancia de contar con un equipo interdisciplinario que efectivamente interactúe en el proceso de enseñanza aprendizaje como agente facilitador a la inclusión de niños/as con dificultades, proporcionando apoyo específico tanto a los docentes como a los alumnos/as. Además afirmaron que es posible incluir a los niños/as con diagnóstico de TEA, dependiendo del grado de dificultad que presentan, de la estimulación recibida y del acompañamiento familiar como de la docente de apoyo.

Palabras claves:

INCLUSIÓN, NIVEL INICIAL, TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN.....	3
INTRODUCCIÓN.....	1

ENUNCIACION DE LOS OBJETIVOS:	3
MARCO TEORICO	5
Concepciones docentes:.....	5
Inclusión Educativa:	9
Trastorno del Espectro Autista (TEA).....	14
Primeras Aproximaciones a la Definición del Espectro Autista	14
Características y Síntomas de TEA:	15
La Sociedad y las Personas con Autismo:	16
Barreras de Actitud:	17
Inclusión de Niños con Espectro Autista en el Nivel Inicial:	18
Enfoque metodológico del posicionamiento científico del presente trabajo:	19
METODOLOGÍA	20
Objetivo General:	20
Objetivos Específicos:	21
Enfoque Metodológico:.....	21
Diseño y Alcance de la Investigación:	21
Participantes:	22
Instrumentos de recolección de datos:	22
Entrevista semiestructurada:.....	22
Análisis de datos:	23
Resultados.....	24
b) Barreras obstaculizadoras de la inclusión de niños/as con TEA	25
c) Concepción constructivista: enseñanza de calidad	26
b) Integración en el aula común	28
c) Formas posibles para acompañar a un alumno/a con TEA:	29
a) Actitudes facilitadoras de los docentes ante la inclusión	30
b) Actitudes obstaculizadoras de los docentes ante la inclusión.....	31
c) Acciones inclusivas:	32
d) Acciones facilitadoras de intereses y potencialidades de niños/as con TEA	32
CONCLUSIONES.....	34
REFERENCIAS.....	37
Anexo	40
Consentimiento Informado de Participación.....	41
Entrevista Semiestructurada.....	42
CURRICULUM VITEAE.....	43

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación abordó la temática sobre la Inclusión de Niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el nivel inicial aplicando enfoques metodologías y estrategias que permitan la inclusión de alumnos con este trastorno. Se aplicó el Enfoque Transversal Inclusivo o de Atención a la Diversidad (Minedu 2021).

La hipótesis formulada fue la siguiente: ¿desde el nivel inicial los docentes implementan una efectiva inclusión a niños con Autismo desde el enfoque educacional transversal en jardines de infantes de Salta Capital?

El objetivo general fue valorar las concepciones de los docentes de nivel inicial y su influencia sobre la inclusión educativa de niños con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista.

Se identificaron formación educativa, concepciones y conocimientos de las docentes sobre el Trastorno del Espectro Autista, de inclusión, experiencia, estrategias y valoración del proceso enseñanza aprendizaje en aulas inclusivas.

El siglo XXI ha traído avances que se relacionan a la globalización mundial y que impactan en los procesos educativos ya que están sujetos a numerosos y constantes cambios que influyen de modo directo en el entorno social de cada individuo. En este contexto, la escuela, como institución de socialización, es interpelada por las demandas y necesidades que atraviesan los sujetos. Al respecto, Boggino y Boggino (2014) señalan que:

“Pensar una escuela para todos supone pensar una sociedad para todos, donde la diversidad cultural, social y subjetiva, sea uno de los pilares sobre el cual se sostiene. Ello implica desterrar el concepto de frontera, aceptar y respetar las diferencias y los límites y trabajar desde las fortalezas.” (p.45)

De este modo, la institución escolar es uno de los pilares fundamentales para la inclusión, es decir, no solo tiene la función de transmisión de saberes, sino que es la responsable de impartir valores que permitan desplegar buenos modelos de convivencia social. En particular, Argentina tiene un marco legal dado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que establece el ejercicio del derecho de enseñar y aprender para todos en una sociedad más justa. Define al

Estado como el organismo responsable de garantizar y proteger los derechos de las personas con discapacidad y además plantea la necesidad de resolver los problemas de desigualdad que la sociedad impone, promoviendo una educación de calidad.

Las investigaciones realizadas han determinado que los niños y adultos con TEA conforman un grupo diverso, cuyas necesidades van a variar a lo largo de la vida en términos de evaluación como de intervención; en ese sentido, es necesaria una evaluación cuidadosa para determinar los servicios más apropiados de forma individualizada Lord C, Bishop SL (2018). Por tal razón la intervención temprana, es fundamental para desarrollar habilidades que faciliten su mejor desempeño en el ámbito escolar y permitan lograr la inclusión.

El autismo involucra varias áreas del desarrollo y es importante que un equipo multidisciplinario participe en su detección temprana e intervención, y de esa forma, favorecer el apoyo psicológico a los padres y la integración del niño a la escuela y a su medio Cabezas H. (2004).

La inclusión es lograr que todos los individuos o grupos sociales, puedan tener las mismas posibilidades y oportunidades para realizarse como individuos. Independientemente de sus características, habilidades, discapacidad, cultura o necesidades de atención médica.

La inclusión educativa debe entenderse como una balanza equilibrada entre un aprendizaje y rendimiento escolar de calidad y congruente con las capacidades del estudiante que asegure un aprendizaje significativo para todos Echeita G. (2008).

Por todo lo mencionado, la efectiva inclusión del niño/a con TEA en el ámbito escolar y el éxito de su desempeño, viene precedido de una concepción integral que implica la temprana detección e intervención y el abordaje ineludible del equipo multidisciplinario y los cuidadores.

Hay mucho por esclarecer sobre el autismo; el trabajo colaborativo se perfila como la mejor opción para abordar la inclusión escolar de los niños con TEA.

Antecedentes empíricos:

Según las investigaciones en Argentina confirman que existen factores que impiden cumplir con la inclusión de los alumnos con TEA identificando los siguientes factores:

- a) el desconocimiento del marco legal educativo para la educación especial.
- b) el marco legal general para la diversidad y la inclusión.
- c) la ausencia de estrategias metodológicas docentes e institucionales.
- d) objetivos de integración de niños con TEA. (Barbagalio K, Simes T, 2021)

Se señala como importante que se construye y se habita la escuela inclusiva construyendo puentes en lugares de obstáculos, identificando que la mayoría de estos últimos no son las barreras arquitectónicas las que condicionan la integración educativa de un alumno con discapacidades en una escuela común, sino las barreras ideológicas y pedagógicas con las que se maneja la comunidad incluyendo en este componente facilitador a los docentes, directivos, compañeros, familiares y psicopedagogo que podrán concluir con éxito la integración escolar de los niños autistas (Garçía L, 2015)

Delimitación del problema de investigación:

No existe una detección temprana del Autismo ni su tratamiento oportuno, falta de información y concientización social sobre la patología, hay deficientes planes de educación para el tratamiento de la patología y la inclusión de estos niños, ausencia de formación de docentes en el conocimiento e integración de niños con TEA como de profesionales específicos en las instituciones escolares, falta de la conformación de un equipo interdisciplinario para la inclusión y educación del niño con TEA en el nivel inicial.

ENUNCIACION DE LOS OBJETIVOS:

GENERAL:

Evaluar las concepciones, conocimientos, experiencia, estrategias educativas e inclusión de los docentes de nivel inicial en relación a niños de nivel inicial con TEA en jardines de infantes de Salta, Capital.

ESPECIFICOS:

1. Identificar las concepciones y conocimientos de los docentes sobre los niños con TEA.
2. Reconocer las concepciones de los docentes sobre inclusión de los niños con TEA en aulas comunes de nivel inicial.
3. Determinar técnicas y estrategias aplicadas por los docentes que faciliten el proceso de enseñanza y acompañamiento en el aula de los niños de nivel inicial con TEA.

Fundamentación de su relevancia teórica y práctica su pertenencia para la psicopedagogía:

El rol del psicopedagogo en esta investigación es reconocer e identificar la problemática actual de los niños/ñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), como así también de los docentes que deben llevar a cabo la enseñanza aprendizaje donde el psicopedagogo debe cumplir un rol de formación al docente integrador y darle todas las técnicas, conocimientos y estrategias para poder brindar la inclusión del niño/ña con TEA y al mismo tiempo integrarlo con sus pares, su entorno institucional y familiar.

MARCO TEORICO

Concepciones docentes:

A) Algunas Consideraciones Iniciales Acerca de las Concepciones:

El término concepciones, tal como lo define Zimmerman (2000):

“Por concepción se entiende un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra sus conocimientos. Este saber se elabora, en la mayoría de los casos, durante un periodo bastante amplio de la vida, a partir de su arqueología, es decir de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y, más tarde, de la actividad profesional y social del adulto. Las concepciones personales son la “única trama de lectura” a las que se puede apelar cuando se confronta con la realidad.”

En consecuencia, en esta investigación se asume que es desde el conocimiento de las concepciones de los educadores de primera infancia que se pueden comprender las prácticas educativas cotidianas, así como las razones, motivos, creencias y supuestos que las orientan, ya que –como plantean Giordan y de Vecchi (2000 citados por Zimmerman)–:

“El término concepción personal enfatiza la idea de imágenes coordinadas entre sí que son usadas por las personas para razonar frente a situaciones problema. Toda concepción, afirman, se corresponde con una estructura subyacente y no es sólo un producto sino un proceso que depende de un sistema que constituye su marco de significación con el que las personas intentan interpretar su medio. Las concepciones tienen una génesis que es al mismo tiempo individual y social.”

Un aporte importante de esta investigación consiste en poner en el centro de las discusiones y análisis educativos el tema de la formación inicial de los educadores de la primera infancia, como elemento fundamental de la atención de los niños y niñas más pequeños, a partir de sus concepciones de infancia. En esto coincidimos con Zimmermann (2000) cuando afirma:

“En este sentido, conocer las concepciones personales de los docentes puede permitirnos replantear muchas de nuestras acciones por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la sala del nivel inicial. Esta afirmación no responde

a una intención técnica que intenta reemplazar concepciones “defectuosas” por otras “correctas”.

Rosental Y Ludin (1985), en el Diccionario Filosófico definen concepción como “un conjunto de principios, opiniones y convicciones que determinan la línea de actividad y la actividad que hacia la realidad mantiene un individuo, grupo social, clase o la sociedad en su conjunto”.

El estudio de las concepciones ha sido abordado en los últimos años desde diferentes líneas de investigación, encontrándose importantes revisiones de los resultados obtenidos en trabajos como los de Hofer, & Pintrich (2002); Koulaidis, & Ogborn (1995) y Porlan (1998). Al hablar de concepción se alude a una o varias ideas que se forman en la mente de un individuo, lo que permite identificar cómo una persona concibe algo, y de esta manera lo lleva a su práctica diaria. (López, 2017).

Es así que las concepciones personales se pueden caracterizar como las ideas o nociones que los sujetos cognoscentes utilizan en contextos pragmáticos y que no son explicitables inmediatamente, son al mismo tiempo una estructura de recepción que permite asimilar, o no, las nuevas informaciones y un instrumento a partir del cual se van a determinar conductas y negociar acciones. (Zimmerman, 2004).

La configuración de las concepciones de infancia se ubica en el universo simbólico de las culturas y, por lo tanto, tiene una fuerte incidencia en las acciones que se emprenden en torno a las niñas y los niños. Por supuesto, la pedagogía es una de las disciplinas más fuertemente afectada por estas concepciones. A lo largo de la historia las propuestas pedagógicas han variado de acuerdo con la evolución que ha tenido el concepto de infancia. Asimismo, han variado, de acuerdo con los contextos en que se trabajan y dan lugar a prácticas específicas de atención y educación de los niños y las niñas, que se hacen visibles en diferentes espacios, como los jardines y la escuela.

B) ¿Qué son las Concepciones Docentes?

En este mismo orden de ideas, se puede decir que desde una perspectiva epistemológica, las concepciones docentes se plantean como: un conjunto de ideas y formas de actuar que guardan relación más o menos directa con el conocimiento escolar y con su proceso de construcción y facilitación sean estas ideas de un nivel más epistemológico, filosófico, estricto, psicológico, didácticocurricular, metodológico experiencial, o se manifiesta de forma tácita o explícita. (Rico, Rodríguez y Vergara, 2019)

Visto así, las concepciones de los educadores están relacionadas con sus niveles de formación, sus saberes específicos, o sus creencias. De esta forma, en el ejercicio docente, o en las prácticas dentro del aula, se ven reflejado los planteamientos, o estructuras mentales del maestro, que muestra cómo, a partir de su visión de mundo, lleva a cabo su ejercicio docente. (Zimmerman 2000).

A su vez, se convierte en una herramienta que posibilitan conocer la forma de pensar de los docentes, y cómo dichos esquemas o paradigmas cognitivos, hacen que actúen en sus actividades pedagógicas de esa manera. Es decir que, las concepciones de los educadores están ligadas a sus ideas, pensamientos, juicios teóricos, que implícitamente influyen en el ejercicio docente. Cuando el maestro se fundamenta en bases teóricas sólidas, con un enfoque pedagógico claro, su labor educativa será de calidad. (Porlán & Pozo, 1997).

Como sostienen Porlán y Pozo (1997) se considera que al analizar el pensamiento de los maestros se requiere obligatoriamente mirar sus prácticas desde un proceso investigativo reflexivo, para poder develar sus acciones didácticas dentro y fuera del aula, siendo este el propósito de nuestra investigación.

Mientras López (1994) considera que no siempre las concepciones que plantean los docentes en sus discursos reflejan en su práctica lo que ellos afirman. Siguiendo el curso de las ideas anteriores, se encuentran algunos estudios que contempla en sus postulados que: “el paradigma del pensamiento del profesor ha aportado numerosos resultados sobre su pensamiento y su práctica. El docente no es un técnico que aplica instrucciones, sino un

constructivista que procesa información, toma decisiones, genera rutinas y conocimiento práctico...” (Jiménez, 1996).

Dentro de ese entramado de creencias o estructura conceptual, el pensamiento de los profesores sobre el conocimiento de los alumnos, se configura como uno de los ejes fundamentales del pensamiento didáctico docente que soporta o impide el cambio y evolución de la práctica escolar hacia el modelo de enseñanza constructivista. (Mellado, 1996).

Por último, es evidente que las concepciones dan significado a las experiencias de los maestros, produciendo distintos tipos de enseñanza. A su vez pueden resolver los inconvenientes que se les presentan en el aula, o modificar sus concepciones por la práctica misma. (Mata, 1998).

C) Concepciones de Docentes Acerca de la Inclusión Educativa:

Los cambios en políticas educacionales, influyen en los docentes del nivel de educación común, como de educación especial, lo que ha implicado asumir nuevos roles que se fundamentan en la colaboración entre profesionales expertos en educación general y en pedagogía de educación especial (Eisenman et al., 2011).

Boer, Pijl & Minnaert (2011), plantean que los profesores son personas claves en la implementación de la educación inclusiva. Una actitud positiva juega un rol esencial en la implementación de cambios educacionales exitosos.

Por su parte, Jordán et al. (2010), señalan que es necesario comprender la naturaleza de las creencias de los educadores y cómo estas creencias se relacionan con las acciones y prácticas profesionales.

Así mismo los docentes en su práctica profesional no sólo deben dominar los contenidos que imparten sino, que es necesario que faciliten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, propiciando oportunidades de mayor desarrollo e inclusión educativa. Es así que la actitud del docente hacia la inclusión educativa está condicionada por la presencia de diferentes factores que pueden facilitar u obstaculizar sus prácticas inclusivas, como: la experiencia de los mismos, las características de los estudiantes, el tiempo y recursos de apoyo, la formación docente y capacitación. (Sola, 1997).

Cada uno de ellos afecta las actitudes que los docentes puedan tener, limitando o facilitando sus intentos de generar prácticas más inclusivas. Mientras más factores afecten negativamente las prácticas pedagógicas de un docente menos será la probabilidad de que manifieste una mejor actitud hacia la inclusión educativa. (Sola, 1997).

En este marco, y dada la complejidad que experimentan, en su quehacer pedagógico es posible pensar que son varios los factores que estarían gravitando e impactando en su disposición para enfrentar las nuevas demandas impuestas por un enfoque educativo más inclusivo. (Sola, 1997).

El rol del docente es importante, pues juega un papel esencial en la inclusión, por tal motivo, es necesario que los mismos cambien de paradigmas y posean competencias que les permitan entrar en un cambio educativo, manifestando una actitud positiva, desde el aula, en donde el maestro tiene que ser inclusivo no sólo de palabra o teóricamente hablando, sino con acciones que involucren a sus educandos en el respeto, la sensibilización, la empatía, el aprendizaje y la enseñanza colaborativa, promoviendo un trabajo global e integrado. (Castillo, 2016).

Inclusión Educativa:

A) Consideraciones Acerca de la Inclusión Educativa:

Siguiendo el curso de las ideas anteriores, la educación inclusiva se refiere a la capacidad del Sistema Educativo de atender a niñas y niños, sin exclusiones de ningún tipo. Para ello, es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de servicios comunes y universales. (Nación, 2009).

Es así que los autores Booth, & Ainscow (2002) la definen como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Sus dimensiones incorporan la cultura, política y práctica. Dentro de la cultura se plantea una comunidad escolar con valores y creencias compartidos y orientados a que todos

aprendan, implicando a la escuela en su conjunto; estudiantes, miembros del consejo escolar y familias.

El asumir una cultura, políticas y prácticas más inclusivas significará entregarle apoyos específicos, recursos ajustados, tiempo y espacios apropiados a los profesores para que ellos puedan servir a todos sus estudiantes con mayor efectividad y calidad. (Booth, & Ainscow, 2002).

La educación inclusiva es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niños/as y jóvenes; tiene que ver con acceso, participación y aprendizaje exitoso en una educación de calidad, partiendo de la defensa de igualdad de oportunidades. (Ainscow, 2011).

Siguiendo el curso de las ideas anteriores Eisenman, et al., (2011), consideran que el éxito de una mayor exclusividad educativa está marcado por el liderazgo de las escuelas, una cultura colaborativa, arreglos y adaptaciones de infraestructura que facilitan el acceso, posibilidad de compartir la experiencia de otros profesores y con el desarrollo profesional de especialistas.

A su vez, Idol (2006), plantea diversos indicadores del éxito de las prácticas inclusivas dentro de un contexto escolar, a saber:

- Los tipos de discapacidad de los estudiantes que participan en educación especial.
- La cantidad de tiempo que los estudiantes de educación especial utilizan aprendiendo en el programa de educación general de la escuela.
- La cantidad de personal de apoyo disponible y cómo ellos son utilizados.
 - La cantidad y tipo de derivaciones para realizar evaluación especial.
- La percepción de los miembros de la comunidad educativa sobre sus propias habilidades para generar cambios en sus prácticas pedagógicas y modificaciones curriculares, y además en sus habilidades para mantener la disciplina de los estudiantes y el manejo de la clase.
- La percepción de los miembros de la comunidad educativa sobre el impacto de las prácticas inclusivas en otros estudiantes.

Este autor, también señala como indicador de éxito de las prácticas inclusivas: la actitud de miembros de la comunidad educativa hacia otros

miembros, hacia el trabajo colaborativo, hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y hacia la inclusión. (Idol, 2006).

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

B) Agente relevante de la Inclusión:

La inclusión educativa presenta una complejidad que puede ser comprendida de mejor manera si se tiene atención sobre el profesor como agente relevante y clave de este proceso. Puede constituirse en una barrera o en un agente facilitador de las prácticas inclusivas. Es decir que las actitudes del profesor acerca de la inclusión educativa, entendidas como el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar, impactan la disposición hacia la inclusión de personas con NEE. (Idol, 2006).

Como se mencionó anteriormente, el tiempo del que se dispone para implementar acciones educativas, se constituiría en otro factor relevante que impactaría la actitud del docente para planificar, colaborar y coordinar el trabajo atendiendo las necesidades educativas especiales para dar respuestas de alta calidad y que tengan un mayor impacto. Por su parte, los recursos con que se cuenta para facilitar el progreso del estudiante también podrían facilitar o limitar las posibilidades u oportunidades de generar espacios educativos más inclusivos. (Ainscow, 2011).

Cuando la unidad educativa cuenta con expertos en áreas específicas, asistentes y la colaboración de la familia se potencia más el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, en donde el docente se sentiría respaldado optimizando de esta manera su trabajo. A su vez, la capacitación permanente de los profesores para responder a los desafíos pedagógicos es otro factor que influye en las actitudes hacia la inclusión educativa. (Ainscow, 2011).

Es así que las escuelas se encuentran hoy frente a un gran desafío, porque si quieren optar por un enfoque más inclusivo, tendrán que comprometerse, innovando sus políticas, cultura y práctica al interior de la

comunidad para sostener esta nueva manera de enfrentar el proceso educativo con mayor calidad. (Ainscow, 2011).

Nivel Inicial:

A) Consideraciones Generales:

En primer lugar, se considera relevante comenzar el desarrollo del siguiente escrito, de acuerdo a lo establecido en la Ley de Educación Nacional Nro 26.206, sobre el Nivel Inicial. La misma expresa que la educación inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año.

Así mismo la educación para la primera infancia es concebida como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida. (Zimmerman, 2000). También es importante destacar que lo lúdico tiene un rol preponderante, los pequeños se divierten y aprenden gracias a distintas clases de juegos propuestos por los docentes. (Porto-Merino, 2019).

Por lo tanto se caracteriza por: ser inclusiva, equitativa y solidaria, ya que tiene en cuenta la diversidad étnica, cultural y social, las características geográficas y socioeconómicas del país y las necesidades educativas de los niños y las niñas. Es así que independientemente del contexto sociocultural en el que crecen, tienen la capacidad para desarrollar sus competencias si se encuentran en ambientes sanos y seguros que garanticen sus derechos. (Zimmerman, 2000).

De la misma manera, se establece que ya es necesario comenzar a inculcar a los/as niños/as una serie importante de valores, que les servirán para toda su vida. Así, mediante actividades y aprendizajes de distinta índole, se apostará por desarrollar valores tales como la paz, el diálogo, la tolerancia, la solidaridad, la convivencia en la diversidad. Fomentando la inclusión mediante el trabajo en equipo y la cooperación. (Porto-Merino, 2019). **B) La Educación Inclusiva en el Nivel Inicial:**

La educación inclusiva en el nivel inicial se constituye en un principio de cambio, amparada según hechos en materia de una educación para todos, vista como un principio que aporta hacia la calidad educativa. (Ainscow & Booth, 2015). Está fundamentada bajo principios como: la calidad, la equidad, la igualdad de oportunidades, el acceso sin distinciones ni privilegios y la atención a las necesidades educativas como elementos centrales del desarrollo. (Parra, 2010).

Por lo tanto se enfoca según las necesidades de atención considerando las particularidades de los niños que acceden. Se fundamenta en el constructivismo, al desafiar las prácticas pedagógicas tradicionales de la educación. (Valenciano, 2009). Es así que asegura que los estudiantes tengan acceso a un aprendizaje significativo desarrollado a partir de las conexiones entre lo nuevo y los esquemas previos que posee la persona. (Arnaiz, 2012).

En definitiva, se considera importante este enfoque, con la estimulación como estrategia de prevención, optimización de capacidades y compensación de situaciones de desigualdad, buscando la participación de los niños, la familia y los docentes, a través del juego, el aprendizaje y el trabajo entre todos. (Ainscow & Booth, 2015).

C) Inclusión de Niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA):

La inclusión educativa debe entenderse como una balanza equilibrada entre un aprendizaje y rendimiento escolar de calidad y congruente con las capacidades del estudiante que asegure un aprendizaje significativo para todos (Reicie, 2008). En ese sentido, es relevante conocer los problemas que atraviesan los niños con TEA, así como las intervenciones en salud que abordan estas dificultades y mejoran su desempeño para la correcta fijación de aprendizajes en la escuela.

Si bien un aspecto que repercute significativamente en el progreso de los niños con TEA es el diagnóstico y tratamiento temprano, aún resulta tardío el reconocimiento de las características de estos niños fuera del ámbito clínico, situación que obstaculiza el aprovechamiento de las posibilidades de intervención que brinda la neuroplasticidad en los primeros años del desarrollo

(Klin, et al., 2015)

Esto nos lleva a considerar que la inclusión es una tarea de todos y que involucra acciones construidas sobre la realidad, teniendo en cuenta las necesidades educativas de los alumnos.

Por lo tanto desde esta concepción, para lograr la inclusión de un niño/a con TEA es necesario que la escuela acompañe y favorezca el tránsito hacia la constitución subjetiva de sus alumnos. (Riviere, 2007).

Es aquí donde el desafío se establece considerando al mismo como un cuadro de alto nivel de complejidad, con múltiples características que deben ser conocidas para permitir una adecuada inclusión. (Riviere, 2007).

Los niños con autismo de 0 a 5 años deben adquirir las habilidades sociales y de comunicación, para poder relacionarse con sus iguales. Por tal motivo hay que utilizar estrategias específicas. El ideal es una educación no especial sino especializada, en el marco de un colegio normal. (Amaya, 2017). Hay técnicas y métodos de enseñanza especializados para estos niños, por este motivo, se suele trabajar la relación imagen-objeto, porque en ocasiones las palabras con el objeto o el significado específico. No obstante, antes de llegar a este punto, hay que enseñarles a comunicarse y mucho antes, a tener interés en comunicarse, y para ello, lo primero que hay que hacer es inmiscuirse en sus intereses. (Amaya, 2017).

Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Primeras Aproximaciones a la Definición del Espectro Autista

Este término aparece por primera vez por el psiquiatra Bleuler, (1908). En esta época este trastorno se conocía como un síntoma derivado de la esquizofrenia. Sin embargo, su definición clínica no aparece hasta el año 1943 redactada por el psiquiatra Kanner en un artículo titulado *Autistic disturbances of affective contact* (Trastornos autistas del contacto afectivo). (Delgado, 2018).

Según Soto (1994), Kanner (1943) describía el autismo con las siguientes características: incapacidad para establecer relaciones con las personas, retraso en la adquisición del habla, ecolalia, carencia de imaginación y actividades de juego repetitivos.

En Europa habían aceptado la idea de que el autismo era una enfermedad, sin embargo, en el Continente Americano querían incorporar interpretaciones nuevas. En esta época el autismo era considerado como un determinante emocional que era provocado por el vínculo materno. (Soto 1994) No obstante el Dr. Valdez (2015) afirma: “El autismo no es una enfermedad, es otra forma de desarrollo”, dice que el autismo supone una gran heterogeneidad. Por eso es más apropiado hablar de autismos, en plural. Supone un desafío a los rótulos y otra mirada, desde la complejidad del desarrollo humano y la riqueza de la subjetividad. (pag.19)

Las etiquetas se han peleado con la realidad. Tampoco tienen una única causa conocida, considerando la complejidad del trastorno y el hecho de que los síntomas y la gravedad varían, por eso se habla del espectro autista. (Valdez, 2016).

El manual DSM-5 (2013) adopta la perspectiva dimensional, usando la etiqueta “TEA”. Dicho manual considera, que el autismo necesita estudiarse desde diversas perspectivas: neuropsicológica, neurobiológica, genética, cognitiva, y da lugar a sucesivas reformulaciones en lo que hace al diagnóstico, definición del propio síndrome, naturaleza del trastorno autista, etiología y práctica clínica. (Valdez, 2016).

Características y Síntomas de TEA:

Según el DSM V (2013), El diagnóstico requiere la presencia de alteraciones cualitativas en la interacción y la comunicación social. Sin embargo, dichas alteraciones pueden variar por cuanto cada niño/a con autismo es un universo diferente, y si bien hay características que pueden compartir unos con otros, no siempre se reduce a un único tipo:

Los niños/as con autismo frecuentemente presentan déficits en comunicación social e interacción social, es decir, muestran dificultad en la comunicación verbal y no verbal. Tienen dificultad en la comprensión de gestos y en el rango emocional, y por último, les cuesta mantener vínculos y relacionarse con otras personas.

- Algunos niños/as, no responden a su nombre para cuando tienen 12 meses de edad.
- Suelen no señalar los objetos para demostrar interés para cuando tienen 14 meses de edad.
- No emplean juegos de simulación (jugar “a darle de comer” a un muñeco) para cuando llegan a los 18 meses de edad.
- Generalmente evitan el contacto visual y desean estar solos.
- Tienen dificultades para comprender los sentimientos de otras personas y para hablar de sus propios sentimientos.
- Mayormente, presentan retrasos en las destrezas del habla y el lenguaje.
- Suelen repetir palabras o frases una y otra vez (ecolalias).
- A veces dan respuestas no relacionadas con las preguntas que se les hace.
- Frecuentemente se irritan con los cambios pequeños.
- Pueden tener intereses obsesivos.
- Algunos suelen aletear con las manos, mecerse o giran en círculos.
- También, pueden tener reacciones poco habituales al sonido, el olor, el gusto, el aspecto, el tacto o el sonido de las cosas. Ej ruidos fuertes. Según expresa Gallego (2012), estas alteraciones se suelen manifestar antes de los tres años de edad. Para tener una percepción más clara de las características y síntomas de las personas que presentan TEA es preciso considerar también la clasificación que él emplea.

La Sociedad y las Personas con Autismo:

Con el paso de los años la percepción ha ido cambiando debido a que tenemos a nuestro alcance muchos medios para informarnos y para adquirir pautas o medidas que permitan fomentar la inclusión de las personas. Es por esto, que se considera fundamental la colaboración y participación de las familias en la comunidad educativa. La educación inclusiva es la creación de auténticas comunidades educativas en las que todos sus integrantes formen parte de ellas de manera activa y plena, y en las que todos se vean implicados en el proceso de inclusión del conjunto del alumnado. (Lozano, 2012).

Según Lozano (2012), todavía la sociedad no sabe cómo actuar o cómo ayudar a esas familias puesto que no han establecido contacto con “personas con discapacidad” y no cuentan con la formación o experiencia necesaria para actuar de manera correcta. Mientras que la mayoría de las familias que tienen personas con algún tipo de NEE se sienten marginadas en la sociedad, buscan la integración de sus hijos/as el autor considera que el primer cambio es adoptar una nueva cultura en los centros y aplicar una nueva lente con la que mirar la educación.

A menudo hay múltiples barreras que pueden dificultar extremadamente el desempeño de las personas con discapacidades, y hasta hacerlo imposible. (Lozano, 2012)

□ De actitud

- De comunicación
- Físicas
- Políticas
- Programáticas
- Sociales
- De transporte

En función de nuestra investigación destacamos la primera, porque consideramos que es la que más se distingue, especialmente en los niños con autismo.

Barreras de Actitud:

Las barreras de actitud son las más básicas y contribuyen a otras barreras. Por ejemplo, algunas personas pueden no ser conscientes de que las dificultades para llegar o entrar a un lugar pueden limitar la participación de una persona con una discapacidad en las actividades comunes y de la vida cotidiana. Los ejemplos de barreras de actitud incluyen ()

- Estereotipos: Las personas a veces estereotipan a aquellos que tienen discapacidades, al asumir que su calidad de vida es mala o que no están sanos debido a sus deficiencias.
- Estigma, prejuicio y discriminación: Dentro de la sociedad, estas actitudes pueden provenir de las ideas que las personas tienen acerca de la

discapacidad. Las personas pueden ver la discapacidad como una tragedia personal, como algo que se tiene que curar o prevenir, como un castigo por haber hecho algo malo, o como una indicación de la falta de capacidad para comportarse en sociedad del modo que se espera.

Actualmente está mejorando el entendimiento que tiene la sociedad acerca de la “discapacidad” al aceptarla como algo que ocurre cuando las necesidades funcionales de una persona no son abordadas en su entorno físico y social. Si la discapacidad no se considera como un déficit o una limitación personal, y en cambio se la concibe como una responsabilidad social por la cual todas las personas puedan ser apoyadas para llevar vidas independientes y plenas, se hace más fácil reconocer y abordar las dificultades que todo el mundo enfrenta, incluidos aquellos con discapacidades.

Inclusión de Niños con Espectro Autista en el Nivel Inicial:

Debido al tema de interés de la presente investigación, se destaca la importancia que tiene el aprendizaje en esta etapa que es la primera infancia, porque es fundamental para su desarrollo emocional y físico, y por ende adquirir independencia y autonomía.

[Quienes viven con una discapacidad intelectual tienen el derecho a la educación bajo un sistema regulado, en igualdad de condiciones, recibiendo el apoyo adecuado para que puedan ir adquiriendo conocimientos a su ritmo y de acuerdo con sus capacidades. (Amaya, 2020).

En correspondencia con lo anterior, en el estudio de esta investigación se consideró de gran aporte una teoría del aprendizaje que se cree es fundamental al proceso enseñanza y aprendizaje en personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA); la teoría del constructivismo social de Vygotsky (1896-1934). En este enfoque el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero este entendido como algo social y cultural, no solamente físico. Los nuevos saberes se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean.

Como indica Cubero, Pérez () en (Vygotsky, 1987) en el documento

“Elementos básicos para el Constructivismo Social”: la participación de los niños en actividades culturales, en las que comparten con compañeros más capaces los conocimientos e instrumentos desarrollados por su cultura, les permite interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y actuar.

Por lo tanto la inclusión en las escuelas también beneficia a los niños sin discapacidad intelectual, ya que desde una temprana edad, podrán aprender el valor de la inclusión y el respeto, interactuando con sus compañeros con discapacidad intelectual como iguales y como miembros del mismo grupo. Esto los prepara para una vida más rica y diversa, fomentando el respeto y solidaridad con otros miembros de la comunidad. Esto puede lograrse cuando se ponen en marcha iniciativas enfocadas en la equidad y el respeto a los derechos individuales; permitiendo que el resto de niños aprendan cómo piensa y siente un niño con autismo y cómo llegar a él. Cuando se trabaja con estos niños desde pequeños pueden conseguir total autonomía en el futuro, (Amaya, 2020).

Por ello la intervención educativa adecuada es fundamental en la mejora de la calidad de vida de las personas con autismo. Desde los primeros niveles se orienta y planifica de manera estratégica para proporcionar un adecuado espacio para el aprendizaje. La inclusión de los niños con esta condición, propone nuevos retos al docente que debe desarrollar prácticas para responder a las necesidades específicas de aprendizaje del estudiante, en el marco de un currículo y una organización que no siempre dispone de una estructura y contenido flexible. (Rangel, 2017).

Enfoque metodológico del posicionamiento científico del presente trabajo:

Hablar del espectro autista TEA, supone una mirada transversal sobre todo para responder los interrogantes que surgen en el campo de la investigación, porque como dice Minedeu, 2021 los enfoques transversales son los valores y actitudes que tenemos al relacionarnos con otras personas y con nuestro entorno con el fin de generar una sociedad más justa, inclusiva y equitativa para todos

Es importante aclarar que los enfoques transversales son una práctica constante, de ahí su denominación; esto no significa que tengamos que

visibilizarlos en todo momento en nuestra planificación ni que diseñemos actividades específicas para evidenciarlos en el aula.

Según este autor hay siete enfoques transversales, nosotras nos remitimos al enfoque inclusivo todos los estudiantes tienen el mismo derecho a recibir una educación de calidad y a lograr aprendizajes de calidad sin importar las diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje, los cuales al igual que las competencias asociadas a las áreas curriculares, se evalúa con base en criterios y evidencias, utilizando instrumentos para recoger la evidencia y valorarla.

METODOLOGÍA

Objetivo General:

Explorar y describir las concepciones de docentes de nivel inicial acerca de la inclusión en niños con Autismo.

Objetivos Específicos:

- 1- Describir las concepciones de inclusión de los docentes
- 2- Caracterizar las concepciones sobre TEA de los docentes
- 3- Indagar las concepciones de los docentes a cerca de la Inclusión de niños con TEA en el nivel inicial.

Enfoque Metodológico:

La presente investigación se realizó desde un enfoque cualitativo basado en la investigación exploratoria, con alcance descriptivo. Se utiliza sobre todo para obtener una comprensión de las opiniones y motivaciones. Tiene una perspectiva holística, es decir que considera el fenómeno como un todo, en donde intervienen un número reducido de participantes. (Uriarte, 2020).

Es así, como esta investigación busca interpretar lo que se va percibiendo activamente a través del actuar de los participantes y de la inmersión en el contexto llegando a la construcción del conocimiento.

Diseño y Alcance de la Investigación:

El diseño de la presente investigación es de tipo no experimental, en tanto no se manipulan variables sino que se observan los fenómenos tal como acontecen dentro de la institución para poder interpretar y sacar conclusiones. (Spradley, 1980).

Se aplicó un estudio observacional de diseño descriptivo transversal, centrado en analizar datos de diferentes variables sobre una determinada población de muestra recopiladas en un período de tiempo. (Sánchez, 2014)

El alcance de la investigación es descriptivo, ya que no se pretende explicar relaciones en términos de causa efecto ni generalizar resultados a la totalidad de la población. Según Sabino (1986) “la investigación de tipo descriptiva trabaja sobre realidades de hechos, y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta”.

Participantes:

El trabajo se realizó en una escuela pública ubicada en la ciudad de Salta capital, conformada por diez docentes de nivel inicial, el sector ectario estuvo comprendida entre los 35 a 50 años de sexo femenino, de formación básica terciaria no superior y universitaria.

Instrumentos de recolección de datos:**Entrevista semiestructurada:**

Como lo expresa Sampieri, (1997) la entrevista semi-estructurada se usa cuando el investigador sabe algo acerca del área de interés, pero no lo suficiente como para responder las preguntas que se ha formulado, es decir el primero hace las preguntas a cada sujeto y anota las respuestas para recolectar información suficiente con el propósito de entender el área de interés.

Por ello en la presente investigación para relevar los datos se utilizó una entrevista semiestructurada, donde se busca dar naturalidad a través de una conversación fluida, en un horario acordado y sin la presencia de los alumnos. (Sampieri,1997).

La entrevista estuvo formada por catorce preguntas guías (se adjunta modelo en apéndice), con flexibilidad para reformular, añadir y omitir en función de las respuestas de las participantes.

Procedimientos de Recolección de datos:

Para la realización de este trabajo nos contactamos en un primer momento por teléfono con la directora de la institución, donde se indagó la posibilidad de realizar dicha investigación. Una vez obtenida la autorización se llevaron a cabo las entrevistas en un espacio tranquilo de la misma. Las entrevistas se realizaron de manera presencial, con una duración aproximada de 20 minutos. Entre los materiales empleados se contó con las entrevistas en formato papel y grabadora del celular.

Luego se procedió transcribir las mismas, con el objetivo de realizar un análisis de los datos obtenidos.

Análisis de datos:

Para lograr un mayor entendimiento y comprensión de la información obtenida a través de las entrevistas semiestructuradas, realizamos un análisis semicualitativo de los datos obtenidos, tomando como principales ejes de significados a los objetivos específicos, constituyendo así, las categorías y subcategorías correspondientes.

El proceso de construcción de dichas categorías ha sido mixto, utilizándose el criterio temático para la separación de las unidades de contenido.

Para sintetizar y reorganizar los datos se emplearon matrices cualitativas.

A continuación se presentan las categorías y sub categorías seleccionadas para el proceso de análisis de datos.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Concepciones de Inclusión de los docentes	<ul style="list-style-type: none"> a) Concepción positiva sobre inclusión educativa b) Barreras obstaculizadoras de la inclusión de niños/as con TEA c) Concepción constructivista: enseñanza de calidad
Concepciones sobre TEA de los docentes	<ul style="list-style-type: none"> a) Caracterización de niños/as con TEA. b) Integración en el aula común. c) Formas posibles para acompañar a un alumno/a con TEA

<p>Concepción de docentes sobre inclusión de niños/as con TEA en el nivel inicial</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Actitudes facilitadoras de los docentes ante la inclusión. b) Actitudes obstaculizadoras de los docentes ante la inclusión. c) Acciones inclusivas d) Acciones facilitadoras de intereses y potencialidades de niños/as con TEA
---	---

Resultados

Con la finalidad de sistematizar y comunicar las hipótesis interpretativas construidas se tuvieron en cuenta las categorías de análisis como organizadores de dicha información.

Como esta investigación presenta un enfoque transversal constructivista, nos proponemos articular las respuestas obtenidas con las conceptualizaciones desarrolladas en el marco teórico, estableciendo puntos de coincidencia o discrepancia según corresponda.

1° Concepciones de docentes acerca de la inclusión educativa:

En el siguiente apartado se reportarán los resultados referidos al primer objetivo específico planteado en esta investigación, en el cual se proponía describir las concepciones de inclusión de los docentes de Nivel Inicial. A partir de la elaboración del sistema de categorías, se pudieron identificar las siguientes subcategorías:

a) Posición positiva sobre inclusión educativa:

En lo que respeta a las concepciones de los docentes referidas a la inclusión educativa, se obtuvo que la mayoría de las docentes entrevistadas, reconocen a la misma como un proceso que garantiza el derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones, atendiendo a la diversidad.

En esta misma dirección otra entrevistada, enfatiza que la educación inclusiva refiere a la capacidad del sistema educativo de atender y dar respuesta a todos los niños/as sin exclusiones de ningún tipo realizando adaptaciones de contenidos, recursos y estrategias.

Podríamos relacionar lo explicitado con el aporte de Booth, T. & Ainscow, M. (2011), en donde se expresa que la educación inclusiva se refiere a la capacidad del sistema educativo de atender a niñas y niños, sin exclusiones de ningún tipo. Para ello, es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de servicios comunes y universales.

b) Barreras obstaculizadoras de la inclusión de niños/as con TEA

Por otro lado, sobre la existencia de barreras institucionales que dificultan el proceso de inclusión de niños/as con TEA, la mayoría de las entrevistadas coinciden en algunos puntos importantes, como por ejemplo, la burocracia que

dificulta el diagnóstico y designación de la maestra de apoyo, las barreras edilicias: (espacios escasos y cerrados) que no permite al alumno desplazarse y “descargar” libremente cuando necesita hacerlo, porque le cuesta permanecer en un mismo lugar, así también la organización estructurada de los diferentes momentos de las clases y la no aceptación de sus pares.

Para dar cuenta de lo antedicho una de las entrevistadas (Participante N^a 2) expuso:

“sí creo que hay barreras en las instituciones en general porque aún tenemos en el sistema educativo una mirada homogeneizadora sobre ciertas prácticas y modelos de estudiantes. Por ello creo que es necesario que, como actores dentro del sistema educativo podemos ir cambiando y animándonos a proponer acciones que permitan hacer partícipe a todos los alumnos”.

Dentro de este orden de ideas los autores Booth & Ainscow (2002) definen la inclusión educativa como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Sus dimensiones incorporan la cultura, política y práctica. Dentro de la cultura se plantea una comunidad escolar con valores y creencias compartidos y orientados a que todos aprendan, implicando a la escuela en su conjunto; estudiantes, miembros del consejo escolar y familias.

El asumir una cultura, políticas y prácticas más inclusivas significará entregarle apoyos específicos, recursos ajustados, tiempo y espacios apropiados a los profesores para que ellos puedan servir a todos sus estudiantes con mayor efectividad y calidad. (Booth, & Ainscow, 2002).

c) Concepción constructivista: enseñanza de calidad

Por su parte, al momento de indagar sobre la existencia o no de un equipo interdisciplinario o algún profesional que colabore con los procesos de inclusión en la institución, todas las entrevistadas coincidieron en la presencia del mismo, pero manifestaron que no interviene en los procesos de inclusión. Sin embargo, destacaron la importancia de contar con un equipo interdisciplinario que efectivamente interactúe en el proceso de enseñanza y aprendizaje como agente

facilitador a la inclusión de niños/as con dificultades, proporcionando apoyo específico tanto a los docentes como a los alumnos/as.

Es así que transcribimos un fragmento que da cuenta de esto que afirman todas las entrevistadas:

“En mi caso particular, si cuento actualmente con la docente de apoyo enviada por la obra social del alumno con la que trabajamos todo el tiempo adecuaciones y estrategias para el niño. No contando con el aporte del gabinete interdisciplinario, en muchas situaciones en donde he requerido de sus servicios”.

En relación a la problemática anteriormente expuesta por las entrevistadas, Ainscow (2011) dice que cuando la unidad educativa cuenta con expertos en áreas específicas, asistentes y colaboración de la familia se potencia más el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, en donde el profesor se sentiría respaldado optimizando de esta manera su trabajo. Asimismo, investigaciones de los autores de Boer, Pijl & Minnaert (2011), plantean que los profesores son personas claves en la implementación de la educación inclusiva. Una actitud positiva juega un rol esencial en la implementación de cambios educacionales exitosos.

Sin embargo en función de lo manifestado por los docentes, se evidencia la importancia de contar con un equipo de trabajo que acompañe en el asesoramiento y asistencia a los mismos de manera integral; ya que al decir de Cardona (2006), las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa, evidencian que ésta puede cambiar en función de un conjunto de variables referidas a la experiencia en el proceso educativo, las características de los alumnos, la disponibilidad de recursos, la formación, el apoyo y tiempo disponible.

2ª Concepciones sobre TEA de los docentes:

En el siguiente apartado se reportarán los resultados referidos al segundo objetivo específico planteado en esta investigación, en el cual se proponía

describir las concepciones sobre TEA de los docentes. A partir de la elaboración del sistema de categorías, se pudieron identificar las siguientes subcategorías:

a) Caracterización de niños/as con TEA.

Las entrevistadas coincidían en su mayoría al afirmar que no todos los niños/as con TEA presentan las mismas características. Entre algunas de ellas mencionaron: Hipersensibilidad en los sentidos (gusto, tacto, visión, oídos), dificultad en la comunicación verbal y no verbal, movimientos y acciones estereotipadas, dificultad de comprensión de los lenguajes simbólicos, suelen repetir palabras o frases una y otra vez (ecolalia) entre otras.

Una sola entrevistada, comentó como características que algunos niños/as con TEA son impulsivos/as.

Es así que Riviere (2007) afirma que es aquí donde el desafío se establece considerando al niño como un cuadro de alto nivel de complejidad, con múltiples características que deben ser conocidas para permitir una adecuada inclusión.

Por ello la intervención educativa adecuada es fundamental en la mejora de la calidad de vida de las personas con autismo. Desde los primeros niveles se orienta y planifica de manera estratégica para proporcionar un adecuado espacio para el aprendizaje. La inclusión de los niños con esta condición, propone nuevos retos al docente que debe desarrollar prácticas para responder a las necesidades específicas de aprendizaje del estudiante, en el marco de un currículo y una organización que no siempre dispone de una estructura y contenido flexible. (Rangel, 2017).

b) Integración en el aula común.

En relación a la integración a un aula común las entrevistadas, afirmaron que es posible integrar a los niños/as con diagnóstico de TEA, dependiendo del grado de dificultad que presentan, de la estimulación recibida y del acompañamiento tanto familiar como de la docente de apoyo.

Así por ejemplo, una entrevistada, (Participante N^a 6) expresó:

“Considero que si es posible siempre y cuando haya un buen acompañamiento familiar, el niño esté muy bien estimulado y se cuente con la maestra de apoyo”.

Lo antedicho, se puede vincular con el aporte de Solá (1997), quien expresa que los docentes en su práctica profesional no solo deben dominar los contenidos que imparten sino, que es necesario que faciliten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, propiciando oportunidades de mayor desarrollo e inclusión.

En este marco, y dada la complejidad que experimentan, en su quehacer pedagógico es posible pensar que son varios los factores que estarían gravitando e impactando en su disposición para enfrentar las nuevas demandas impuestas por un enfoque educativo más inclusivo. (Sola, 1997).

Cada uno de ellos afecta las actitudes que los docentes puedan tener, limitando o facilitando sus intentos de generar prácticas más inclusivas. Mientras más factores afecten negativamente las prácticas pedagógicas de un docente menos será la probabilidad de que el docente manifieste una mejor actitud hacia la inclusión educativa. (Sola, 1997).

c) Formas posibles para acompañar a un alumno/a con TEA:

En el análisis de posibles formas de acompañar a un alumno/a con TEA la mayoría de las entrevistadas expresaron: trabajando en equipo, con la docente de apoyo con el gabinete (de ser posible), realizando adecuaciones curriculares a través del PPI. Por otra parte, algunas entrevistadas afirmaron mediante trabajo interdisciplinario, observar y potenciar sus fortalezas, respetar sus ritmos de estilos de aprendizajes. Asimismo, unas pocas entrevistadas comentaron que organizan espacios con apoyos visuales y anticipan actividades del aula y grupales.

Finalmente una docente, quien destacó que es posible acompañar a un niño/a con diagnóstico de TEA, gracias a la concientización del grupo clase.

El análisis precedente se considera importante, por cuanto, al decir de Idol (2006) la inclusión educativa presenta una complejidad que puede ser

comprendida de mejor manera si se tiene atención sobre el profesor como agente relevante y clave de este proceso. Puede constituirse en una barrera o en un agente facilitador de las prácticas inclusivas. Es decir que las actitudes del profesor acerca de la inclusión educativa, entendidas como el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar, impactan la disposición hacia la inclusión de personas con TEA.

Siguiendo el curso de las ideas anteriores Eisenman, et al., (2011), consideran que el éxito de una mayor inclusividad educativa está marcado por el liderazgo de las escuelas, una cultura colaborativa, arreglos y adaptaciones de infraestructura que facilitan el acceso, posibilidad de compartir la experiencia de otros profesores y con el desarrollo profesional de especialistas.

3ª Concepciones de los docentes sobre inclusión de niños/as con TEA en el nivel inicial:

En el siguiente apartado se reportarán los resultados referidos al tercer objetivo específico planteado en esta investigación, en el cual se proponía indagar las concepciones de los docentes acerca de la inclusión de niños/as con TEA en el nivel inicial. A partir de la elaboración del sistema de categorías, se pudieron identificar las siguientes subcategorías:

a) Actitudes facilitadoras de los docentes ante la inclusión.

Frente al análisis de las actitudes que debe tener un docente de nivel inicial para la inclusión de niños/as con TEA, se pueden desprender dos grandes grupos: aquellos que tienen una actitud positiva y facilitadora, y aquellos que tienen una actitud obstaculizante y negativa. De tal manera, estimamos oportuno la transcripción textual de una docente entrevistada (Participante N^o 3) de nivel inicial quien reflexiona:

“Considero que hubo muchos avances positivos en cuanto a la capacitación y concientización de la población educativa en general (padres, docentes, alumnos) en cuanto a inclusión de niños TEA que me permitieron lograr grandes avances pudiendo adoptar actitudes positivas con mis alumnos TEA, no obstante observo que persiste la falencia en el sistema educativo en general, por cuanto

las Instituciones comunes no cuentan con equipamiento edilicio apropiado sintiéndome muchas veces frustrada, porque más allá de lograr una inclusión social y contención emocional no cuento con herramientas para responder a sus demandas. El afán de integrar no debería perjudicar a los niños que requieran otra atención antes de ser insertados al aula común. Si no les hace bien ¿Cuál es el objetivo? ¿Qué solo la familia se sienta mejor porque va a una escuela común? ¿Y lo que el niño necesita? ¿Dónde queda?”.

Otra entrevistada, (Participante N^a2) responde:

“La institución es un proceso que necesita la presencia, la participación y el logro de aprendizajes de todos los estudiantes. Para que ello suceda, en el caso de los alumnos con TEA, implica compromisos de parte de docentes para comenzar una búsqueda de mejores caminos para llegar a responder a las necesidades que los niños/as requieren.”

Todas las entrevistadas manifestaron actitudes positivas con respecto a la aceptación e inclusión de los niños/as con TEA, dejando entrever la naturaleza de sus creencias relacionadas con sus decires y prácticas profesionales, evidenciando en lo que aportan, que tienen una concepción facilitadora acerca de los procesos de inclusión.

b) Actitudes obstaculizadoras de los docentes ante la inclusión.

Si bien ningún docente manifestó este tipo de actitud enfatizamos que los docentes son personas claves en la implementación de la educación inclusiva. Una actitud positiva juega un rol esencial en la implementación de cambios educacionales exitosos. Siguiendo el curso de las ideas anteriores, Cardona (2006), expone que las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa, evidencian que ésta puede cambiar en función de un conjunto de variables referidas a la experiencia en el proceso educativo, las características de los alumnos, la disponibilidad de recursos, la formación, el apoyo y tiempo disponible. Contrariamente, mientras más factores afecten negativamente las prácticas pedagógicas de un docente menos será la probabilidad de que manifieste una mejor actitud hacia la inclusión educativa (Solá 1997).

c) Acciones inclusivas:

En cuanto a las estrategias de inclusión que las docentes de nivel inicial llevan a cabo:

La mayoría de las entrevistadas expresaron como estrategias: Juegos, exploración de materiales, narración de cuentos, respetar rutinas.

Mientras que unas pocas destacaron como estrategias: marcar límites, cambiando tono de voz y gestos, dar consignas cortas claras y precisas en general.

Una sola destacó: orientaciones para que el niño/a exprese experiencias lúdicas, contando con material didáctico variados. Mientras que otra destacó: el generar espacios para realizar actividades libres.

d) Acciones facilitadoras de intereses y potencialidades de niños/as con TEA

De igual manera la mayoría de las entrevistadas expresaron que algunas de las estrategias empleadas para identificar potencialidades e intereses de los niños/as con TEA del nivel inicial son: el juego y la observación, trabajando conjuntamente con la docente de apoyo para reconocer sus fortalezas y debilidades.

Unas pocas repitieron estrategias como la narración de cuentos y la expresión libre, mientras que una sola destacó:

“Siempre empleo distintas estrategias, teniendo en cuenta lo que le gusta al niño/a y sobre todo en qué tiene más dificultad. Uno al trabajar con el acompañante se puede dialogar sobre sus debilidades y fortalezas para realizar un hermoso trabajo”.

Al decir de Mellado (1996) dentro de ese entramado de creencias o estructura conceptual, el pensamiento de los profesores sobre el conocimiento de los alumnos, se configura como uno de los ejes fundamentales del pensamiento didáctico docente que soporta o impide el cambio y evolución de la práctica

escolar, lo que puede manifestarse a través de las estrategias empleadas por los mismos, dando cuenta de los conocimientos, las habilidades y las competencias que despliegan para generar una inclusión efectiva.

Como sostiene Zimmerman, (2000) la educación para la primera infancia es concebida como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida. También es importante destacar que lo lúdico tiene un rol preponderante, los pequeños se divierten y aprenden gracias a distintas clases de juegos propuestos por los maestros. (Porto-Merino, 2019).

Recuperamos este aporte destacando como la mayoría de las docentes entrevistadas del nivel inicial, sí utilizan el juego como estrategia.

Concluimos afirmando que la intervención educativa adecuada es fundamental en la mejora de la calidad de vida de las personas con autismo. Desde los primeros niveles se orienta y planifica de manera estratégica para proporcionar un adecuado espacio para el aprendizaje. La inclusión de los niños con esta condición, propone nuevos retos al docente que debe desarrollar prácticas para responder a las necesidades específicas de aprendizaje del estudiante, en el marco de un currículo y una organización que no siempre dispone de una estructura y contenido flexible. (Rangel, 2017).

CONCLUSIONES

Mediante esta investigación intentamos acercarnos a las concepciones de los docentes del nivel inicial a cerca de la inclusión de los niños/as TEA, es por ello que a través del presente apartado nos proponemos reflejar algunas ideas a modo de conclusiones, sin la intención de alcanzar respuestas acabadas sino más bien a modo de cierre y reflexión, intentando ofrecer algún aporte para la práctica psicopedagógica.

Primeramente consideramos oportuno mencionar que el objetivo general que ha orientado el proceso investigativo ha sido explorar y descubrir las concepciones de docentes de nivel inicial de la inclusión en niños con autismo. Por tal motivo, a modo de conclusión, se obtuvo que la mayoría de las docentes entrevistadas reconocen a la inclusión como un proceso que garantiza el derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones, atendiendo a la diversidad.

Dentro de nuestras conclusiones y a través de los resultados extraídos por medio de las entrevistadas, reconocemos que las docentes sí utilizan estrategias significativas para identificar potencialidades e intereses de los niños/as del nivel inicial, dejando entrever el pensamiento didáctico de los mismos que soporta el

cambio y la evolución de sus prácticas escolares a favor de los niños/as con TEA; dando cuenta de los conocimientos, las habilidades y las competencias que despliegan para generar una inclusión efectiva. Sin embargo, es llamativo el aporte de las docentes al mencionar que el equipo interdisciplinario de la institución no trabaja específicamente dichas situaciones.

Consideramos pertinente y fundamental destacar la actitud positiva de todas las entrevistadas con respecto a la inclusión de los niños/as con TEA, enfatizando la necesidad de apoyo y acompañamiento de todos los actores involucrados con el propósito de generar una inclusión de calidad; como así también la superación de las barreras institucionales mencionadas por las docentes en el desarrollo de nuestra investigación.

Las mismas afirman que la institución es un proceso que necesita la presencia, la participación y el logro de aprendizajes de todos los estudiantes. Para que ello suceda, en el caso de los alumnos con TEA, implica compromisos de parte del equipo docente para comenzar una búsqueda de mejores caminos y lograr responder a las necesidades que los niños/as requieren, como así también de todos los factores involucrados, (directivos, equipos interdisciplinarios, familias, otras instituciones, etc.)

En consecuencia con lo explicitado, cuando el maestro se fundamenta en bases teóricas sólidas, con un enfoque pedagógico claro, su labor educativa será de calidad; por lo tanto como sugerencia para futuras investigaciones proponemos la posibilidad de indagar sobre distintas teorías holísticas e inclusivas como modo de acercamiento a otros puntos de vista y modos de abordajes; es así que consideramos a la concepción constructivista como una teoría posibilitadora porque promueven incluir las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices; desde una construcción personal, en la que no interviene sólo el sujeto que aprende sino también los “otros” significativos, los agentes culturales que son piezas imprescindibles para esta construcción personal y para la real inclusión niño/a con TEA en el nivel inicial.

También sería interesante que se pudiera tomar la presente investigación como antecedente para estudios posteriores. En este sentido se podrá seguir profundizando sobre el abordaje psicopedagógico desde una perspectiva que tenga como eje al propio posicionamiento en función de generar intervenciones que contribuyan en una verdadera inclusión.

Pensar psicopedagógicamente la inclusión escolar de los niños/as con TEA del nivel inicial y las conceptualizaciones que los docentes puedan construir, redundaran en posibilidades la construcción de estrategias educativas que permitan generar las condiciones necesarias para la dicha inclusión. Refiriéndonos ahora a las limitaciones de la presente investigación podemos decir que uno de los obstáculos estuvo vinculado a la escasa cantidad de entrevistadas, ya que fueron diez por lo que no nos permitió lograr conclusiones generalizadas.

Otras de las limitaciones consideramos que respondió al aspecto teórico porque nos vimos limitada para abordar otros marcos teóricos por la cantidad de páginas solicitadas. No obstante satisfactoriamente afirmamos que llegamos a la meta propuesta destacando el acompañamiento real y significativo de la docente de cátedra que estuvo para tal fin.

A modo de cierre podemos mencionar, que la inclusión significativa de niños/as con TEA en el nivel inicial continúa siendo un desafío para todos los factores socialmente involucrados y en particular para la psicopedagogía. Es así, que se considera pertinente mencionar la importancia de profundizar en la formación académica y profesional de la disciplina, en inclusión educativa de niños y niñas en general, y también en las características del Trastorno del Espectro Autista, cómo se va modificando a lo largo del tiempo dicho concepto y qué aspectos se deben tener en cuenta a la hora de trabajar desde y para la diversidad.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Editorial Narcea. España.

Ainscow, M. (2011). Guía para la atención educativa de niños y jóvenes con Trastorno del Espectro.

Amaya, A. (2017). La Alegría de mario (Spanish Edition) eBook.

Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: Una escuela para todos. Málaga: Ediciones Aljibe.

Barbagallo K. Y Sime T. (2021) Un enfoque inclusivo desde la elab. a la impl.del PPI en algunas inst. educ.del niño en Berasategui. U.Nac.de San Martín

Beltrán, J. (1998). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis Autista-TEA.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). Guía para la Inclusión Educativa. Reino Unido: CSIE Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, 2009.

Bleuler, P. (1908) conferencia del 24 de abril de 1908 en Berlín.

Cardona, M. (2006). Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa. Madrid: Pearson-PrenticeHall.

Castillo, J. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. Revista nacional e internacional de educación inclusiva. ISSN (impreso): 1889-4208. Volumen 9, Número 2, Junio 2016. Monográfico. Páginas 264-275. Recuperado de revistaeducacioninclusiva.

Cubero, Pérez, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. Avances en Psicología Latinoamericana. Vol 23, pp. 43-61. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1240>.

De Boer, A., Pijl, S. y Minnaertl, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes.

Echeita G. Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. REICE. 2008; 6(2):9-18.

Eiseman, L., Pleet, A., Wandry, D. y Mcginley, V. (2011). Voices of special.

Gallego Ortega, J. y Rodríguez Fuentes, A. (2012). Bases teóricas y de investigación en Educación Especial.

Gutiérrez Rico, D., Almaraz Rodríguez, O. D., Y Bocanegra Vergara, N. (2019). Concepciones del docente en sus formas de percibir el ejercicio de la investigación desde su práctica. Rev.investig.desarro.innov., 10 (1), 149-161. doi: 10.19053/20278306.v10.n1.2019.10019.

Jordan, A., Glenn, C. y Mcghie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective.

Klin A, Klaiman C, Jones W. Rebajar la edad de diagnóstico del autismo: la neurociencia del desarrollo social afronta un importante problema de salud pública. Revista de Neurología. 2015; 60(Supl.1):S3-11.

Ley de Educación Nacional 26206 de 2006.

López, J. (1994). El pensamiento del profesor sobre el conocimiento de los alumnos. Investigación en la Escuela. N° 22. Pág. 59-66.

Mata, L. (1998). El aprendizaje, teóricos y teorías. Universo, Maracaibo.

Minedu (2021) Enfoque transversal

Ministerio de Educación y Deportes (2006). El currículo de educación inicial.

Mellado, V (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria. Universidad de Extremadura. Badajoz. España.

Orientaciones a maestros tutores de niños con TDG. El boletín especial. [Mensaje de un blog]. Recuperado de <https://elboletinespecial.wordpress.com/2010/06/12/orientaciones-a-maestrostutores-deninos-con-tgd/>.

Pantoja, I. (2018). Autismo y relaciones sociales, un esfuerzo en ambos sentidos.

Rangel, A. (2017). Telos Vol.19, N° 1 . 81-102.95.

Rivière, A. (2017). ¿Qué nos pedirá un autista? Recuperado de <http://www.autisme.com/autisme/documentacio/documents/Que%20nos%20pediria%20un%20autista.pdf>

Rosental y Iudin, (1985) Diccionario Filosófico, Ediciones Universo, Diccionario Filosófico, Edición Revolucionaria.

Sampieri y Cols, (1997) Metodología de la investigación.

Uriarte, J. (2020). Investigación Cualitativa.

Fuente: <https://www.caracteristicas.co/investigacion-cualitativa/#ixzz7aDID4hBf>

Valdez, D. (2016). Autismos: estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Paidós.

Vygotsky, L (1987). has stated, "What lies in the zone of proximal development at one stage is realized and moves to the level of actual.

Vilanova, Mateos-Sanz y García. (2010). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Zimmerman, M. A. (2004). Las teorías académicas y las concepciones personales en la formación docente. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.

Anexo

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada....., cuya responsable es.....
DNI.....

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

El objetivo principal de esta investigación es
.....
.....
.....

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

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

Entrevista Semiestructurada

- 1°- ¿Cuánto Tiempo lleva trabajando en el sistema educativo?
- 2°- ¿Nos podría compartir cuánto tiempo lleva trabajando en esta institución?
- 3°- ¿Qué nos puede decir acerca de la inclusión?
- 4°- - ¿Desde sus conocimientos nos podría decir qué características considera que tiene un niño/a con autismo?
- 5°- ¿Desde su experiencia considera que un niño/a con autismo puede integrarse en un aula común?
- 6°- ¿Nos podría mencionar algunas actitudes que debe tener un docente de nivel inicial para la inclusión de niños/as con TEA?
- 7°- ¿Podría decirnos si en esta institución existen barreras que dificultan el proceso de inclusión de niños/as con TEA?
- 8° ¿Tuvo en el aula algún niño/a con TEA, ¿realizó algún tipo de adaptación, adecuación curricular, estrategia de inclusión? (Esperar la respuesta y en base a eso realizar la siguiente pregunta)
- 9°- Si la respuesta es afirmativa ¿Nos contaría de qué modo lo llevó a cabo?
- 10°- Si la respuesta es negativa ¿de qué manera le parece trabajar con ese niño/a con TEA?
- 11°- ¿La institución cuenta con equipo interdisciplinario, o algún profesional que colabore con los procesos de inclusión?
- 12°- ¿Cuál cree que es la mejor forma para acompañar a un alumno/a con TEA?
- 13°- ¿Emplea alguna estrategia que le permita identificar intereses y potencialidades de sus alumnos? Si es así, nos podría mencionar algún ejemplo? Y con un niño/a con autismo, emplea las mismas estrategias?
- 14°-Si tendría que evaluar a un niño/a con autismo, de qué forma lo haría?

CURRICULUM VITAE

Nombre y Apellido: FRANCISCA, MEDINA
PSICOPEDAGOGA

Contacto

Domicilio : Rioja N° 1448

Tel. Cel.: 0387-154100145

E-mail: francismedina2003@hotmail.com

Francismedina469@gmail.com

PSICOPEDAGOGA

Formación académica

LIC. EN PSICOPEDAGOGIA UGR. (En Curso)

PSICOPEDAGOGIA (Instituto Superior del Milagro N° 8207)

ABOGACIA (Cursé hasta 4° año) Universidad Católica de Salta

Formación complementaria

TALLER DE BULLING "COMO INTERVENIR DESDE UN ENFOQUE DE DERECHO"

AUTISMO, DIAGNÓSTICO Y HERRAMIENTAS CLINICAS, EL NIÑO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EL AULA. CONGRESO INTERNACIONAL DE AUTISMO Mendoza: (Aspectos para mejorar la calidad de vida y favorecer el desarrollo). NUEVA AGENDA DEL AUTISMO": MEJORAR COMUNICACIÓN, EL APRENDIZAJE Y LA INCLUSIÓN. Res.N° 049 Y H 2044/17, AUTISMO Y EDUCACIÓN INCLUSIVA "Más Puentes y menos Barreras", otros

PRACTICAS EN EL CENTRO DE ATENCIÓN A JÓVENES EN CONFLICTO CON LA LEY PENAL N° 1. CAPACITACIÓN CONTEXTO DE ENCIERRO

Campo Laboral

Inclusión escolar en instituciones públicas y privadas. Tallerista Programa V.E.C.A. Apoyo escolar primarios, secundarios, terciarios

CURRICULUM VITAE

Nombre y Apellido: LILIANA NOEMI GUTIERREZ

PSICOPEDAGOGA

CONTACTO

Tel: 3874861853

Correo: Liliana_gutierrez62hotmail.com

Domicilio: Barrio la Aldea casa 20

Experiencia Laboral:

Clínica psicopedagógica

Consultorio propio

Directora Centro de Equinoterapia

Fundación Lila

Profesora teoría gestión de las organizaciones

Colegio Secundario para Adultos 7232

Maestra titular

Escuela 4644 Alte G. Brown

Vicedirectora

Escuela 4644 Alte G. Brown

Educación:

Licenciatura en psicopedagogía UGR (en curso). Psicopedagogía Instituto Superior del Milagro. Formación en pedagogía waldorf. Profesora en ciencias Económicas. Profesora para la enseñanza primaria

