



U.C.A.

Pontificia Universidad Católica Argentina

“Santa María de los Buenos Aires”

Facultad Teresa de Ávila

TRABAJO FINAL DE LICENCIATURA

UNA EXPLORACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESTUDIANTES
CON TEA EN PARANÁ.

CARRERA:

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA.

TESISTAS:

BOUVET, DELFINA.

UNREIN, MARÍA DEL ROSARIO.

DIRECTORA:

PETRIC, NATALIA.

CO-DIRECTORA:

BARRIOS, VIVIANA.

ASESORA METODOLÓGICA:

PETRIC, NATALIA.

AÑO 2025.

RECONOCIMIENTOS

En primer lugar, quiero expresar mi agradecimiento a Dios, por haberme acompañado en cada paso de este camino. Por darme la fuerza, la serenidad y la sabiduría para superar los obstáculos que se presentaron y por nunca dejarme rendir ante las dificultades.

A mis padres, por ser el pilar fundamental de mi vida. Por darme la oportunidad de estudiar, por su amor incondicional, su apoyo constante y por enseñarme siempre a luchar por mis sueños. Sin su ayuda y sacrificio, este logro no sería posible.

A mis hermanos y amigos, por su presencia constante y su apoyo inquebrantable. Por ser mi refugio en los momentos de incertidumbre y por brindarme siempre una palabra de aliento cuando más lo necesitaba. Gracias por estar, por escucharme, por hacerme sentir acompañada en todo momento.

Unas gracias inmensas a mi hermana y su familia, quienes con tanto cariño me abrieron las puertas de su hogar. Gracias por darme ese espacio lleno de amor, contención y por ser mi refugio durante estos años. A mis sobrinos, en especial Bianca y Genaro, que, con sus sonrisas y su pureza, me ayudaron a encontrar luz en los momentos más oscuros.

También quiero expresar un agradecimiento muy especial a mi compañera de investigación, Rosario. Juntas hemos recorrido este camino con compromiso, esfuerzo y dedicación, gracias a su apoyo, conocimiento y entrega. Le agradezco profundamente por todas sus enseñanzas, que sin duda han contribuido a mi crecimiento personal y académico, y me han permitido ver muchas cosas desde nuevas perspectivas. Ha sido un verdadero privilegio compartir este proceso a su lado.

Y, por supuesto, un agradecimiento de todo corazón a la Lic. Natalia Petric, quien amablemente aceptó acompañarnos en este proceso. Su disposición, su apoyo y su generosidad fueron esenciales para que este proyecto pudiera llegar a buen puerto. Gracias por estar siempre dispuesta a brindarnos su ayuda y orientación.

Delfina Bouvet.

Agradezco profundamente a todas las docentes que nos abrieron las puertas de su práctica y de su cotidianidad, compartiendo con generosidad sus experiencias, sus sentires, sus logros y también sus desafíos. Sin ellas, este trabajo no hubiera sido posible.

A mi familia, por su sostén incondicional, por alentarme a crecer, a insistir y a no detenerme nunca. A mis amistades, por acompañar cada etapa de este camino con escucha, risas, paciencia y afecto sincero.

A todas las familias que, a lo largo de estos años, han confiado en mi labor profesional, permitiéndome acompañar a sus hijos —sus tesoros más preciados— en los procesos de inclusión, otorgándoles voz, lugar y reconocimiento. Gracias por dejarme ser parte de sus historias y por enseñarme tanto.

Agradezco también a todos aquellos que durante tanto tiempo han sido, son y serán sensibles a la resonancia del grito de las infancias y a dejarse conmover por ellas, mucho más allá y más acá de cualquier estigma, diagnóstico y pronóstico.

Agradezco especialmente a mi compañera de investigación, Delfina, por su paciencia y su impulso, por animarnos a co-pensar, a cuestionarnos y a estimularnos mutuamente a crecer y a ir más allá. Este recorrido compartido me deja no solo aprendizajes académicos, sino también personales y humanos.

Eternamente agradecida también a nuestra directora y asesora metodológica, Licenciada Natalia Petric, que desde el primer instante brindó su apoyo y conocimientos como guía de este hermoso recorrido lleno de desafíos y aprendizajes.

Escribir esta tesis fue también desvelarme por una pasión que, en su esencia misteriosa, no se explica, pero se siente y se transmite. En esa intensidad, lo incalculable de la transmisión seguirá jugando su destino secreto.

A jugarlo, entonces...

María del Rosario Unrein.

RESUMEN

La inclusión educativa se ha convertido en un fenómeno relevante en el ámbito escolar, impulsada por movimientos que defienden el derecho a la educación sin discriminación. Esta investigación se centra en la inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la ciudad de Paraná, Entre Ríos.

El objetivo principal de este estudio es indagar sobre las intervenciones pedagógicas inclusivas de docentes de nivel primario y la implementación del enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). También se plantearon objetivos específicos, como explorar el conocimiento de los docentes sobre el TEA y su inclusión, y describir las percepciones y necesidades de formación de los educadores.

Para llevar a cabo este estudio, se utilizó un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo, realizando entrevistas semiestructuradas a 14 docentes de nivel primario de diversas instituciones de la ciudad de Paraná, tanto privadas como públicas. Todas las participantes eran mujeres, con edades comprendidas entre 26 y 50 años. La recolección de datos se centró en sus percepciones y prácticas respecto a la inclusión de estudiantes con TEA.

Se implementó un procedimiento para el análisis de datos, en el cual cada entrevista fue grabada y transcrita para facilitar la organización y el análisis. Posteriormente, se asignaron códigos a las respuestas, desarrollando categorías y subcategorías basadas en el marco teórico y en los objetivos del estudio. Las respuestas codificadas se organizaron en una matriz de análisis que permitió visualizar y estructurar la información por categorías.

Los resultados revelaron hallazgos significativos sobre el conocimiento de los docentes respecto al DUA y las diferentes estrategias que utilizan con estudiantes con TEA. La mayoría de los docentes reporta un conocimiento limitado sobre el trastorno y carece de formación específica; solo un pequeño grupo menciona haber recibido capacitación formal. Aunque reconocen la importancia de la inclusión, algunos consideran que las prácticas educativas

actuales no son completamente inclusivas y, a menudo, resultan en una exclusión encubierta. En cuanto a las prácticas pedagógicas, mencionan el uso de materiales concretos y pictogramas para facilitar la comprensión, pero indican que la falta de recursos y la sobrepoblación en las aulas limitan la implementación efectiva de estrategias inclusivas.

La investigación, por lo tanto, revela la necesidad urgente de implementar programas de formación continua en DUA y TEA. Además, se destaca la importancia de establecer un entorno escolar inclusivo que permita a todos los estudiantes desarrollar su potencial. Se recomienda la implementación de programas de capacitación y la promoción del trabajo en equipo entre educadores, familias y profesionales.

ÍNDICE

UNA EXPLORACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE ESTUDIANTES CON TEA EN PARANÁ.....	0
AÑO 2025.....	0
Reconocimientos.....	1
Resumen.....	3
Índice.....	5
I. Introducción.....	10
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
1.2. Formulación del problema.....	12
1.3. Objetivos.....	12
1.3.1. Objetivos generales:.....	12
1.3.2. Objetivos específicos:.....	13
1.4. Supuestos de trabajo.....	13
II. Marco teórico.....	15
2.1. Estado del arte.....	15
2.2. Encuadre teórico.....	20
2.2.1. Discapacidad como categoría conceptual.....	20
2.2.2 Discapacidad y educación en Argentina. Breve reseña.....	22
2.2.3 Discapacidad, Escuela y Educación Inclusiva, caminando juntas hacia la Inclusión.....	27
2.2.4 Encuadre normativo.....	31
2.2.4.1. Resolución C.F.E. N°155/2011.....	32
2.2.4.2. Resolución C.F.E. N°174/2012.....	33
2.2.4.3. Resolución CFE N° 311/2016.....	33
2.2.4.3. Resolución Provincial N° 3750 (2019) del Consejo General de Educación.....	34
2.2.4.4. Resolución Provincial N° 2940 (2023) del Consejo General de Educación.....	35
2.2.4.5. Resolución Provincial N° 4740 (2023) del Consejo General de Educación.....	36
2.2.5. Rol del docente en la era de la heterogeneidad y la inclusión.....	37
2.2.5.1 El docente como facilitador del aprendizaje.....	39
2.2.5.2. Aulas heterogéneas: un espacio para todos.....	40
2.2.5.3. De la inclusión a la convivencia: un paso más allá.....	42

2.2.5.4. Desafíos y oportunidades para el docente inclusivo.....	43
2.2.6. Trastorno del Espectro Autista.....	44
2.2.6.1. Conceptualización y breve reseña histórica.....	44
2.2.6.2. El autismo como un trastorno del desarrollo.....	48
2.2.6.3. Definición actual de TEA según el DSM-5.....	50
2.2.6.4. TEA en Argentina. Marco jurídico y normativa general.....	51
2.2.6.5. El Aprendizaje en la infancia con Trastorno del Espectro Autista.	53
2.2.6.6. La inclusión escolar del aprendiente con TEA.....	56
2.2.7. Intervenciones educativas inclusivas.....	59
2.2.7.1. Diseño Universal para el Aprendizaje.....	59
2.2.7.2. Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Fundamentos y Aplicación.....	60
Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación.....	65
Principio II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.....	67
Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación.....	68
2.2.7.3. Actualización de las pautas DUA 3.0 de Cast.....	69
2.2.7.4. DUA y el alumnado con TEA.....	70
III. Marco metodológico.....	73
3.1. Tipo de estudio.....	73
3.2. Muestra.....	73
3.3. Procedimientos de recolección de datos.....	74
3.4. Procedimientos de análisis de datos.....	75
3.5. Consideraciones éticas.....	75
IV. Resultados.....	77
4.1. Inclusión educativa.....	78
4.1.1. Definición.....	78
4.1.2. Colaboradores.....	79
4.1.2. Facilitadores.....	80
4.1.3. Barreras.....	81
4.2. TEA.....	83
4.2.1. Conocimiento sobre el autismo.....	83
4.2.2. Formación y capacitación específica.....	84
4.2.3. Estrategias inclusivas.....	85
4.3. Intervenciones pedagógicas y DUA.....	86

4.3.1. Conocimiento.....	86
4.3.2. Estrategias.....	87
4.4. Percepciones, sentires y formación.....	89
4.4.1. Percepciones sobre inclusión educativa.....	89
4.4.2. Sentires.....	91
4.4.3. Formación en inclusión educativa.....	92
V. Discusión, conclusión, limitaciones, recomendaciones.....	96
5.1. Discusión.....	96
5.2. Conclusión.....	98
5.3. Limitaciones.....	100
5.4. Recomendaciones.....	101
5.4.1. Para futuras investigaciones:.....	101
5.4.2. Para la práctica profesional:.....	102
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
VII. Anexos.....	119

CAPÍTULO I

Como afirma Gustavo Schujman, ***"la inclusión no es una estrategia, es una manera de entender la escuela y la vida"***.

I. INTRODUCCIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La integración educativa constituye uno de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años en el campo de la educación. Su origen se remonta a la década de 1960 en los países desarrollados, impulsado por movimientos a favor del derecho de las minorías a no ser discriminadas y por la creciente conciencia sobre las condiciones de vida de las personas con discapacidad, entre otros colectivos (Giné, 2001, citado en Romero, p. 348).

En relación a lo expuesto anteriormente, Borsani (2018) sostiene que la escuela integradora abre un horizonte superador del modelo médico y psicométrico, que diagnostica y clasifica, dando paso a un enfoque pedagógico. Aun así, el trastorno, la discapacidad, lo que no se llega a hacer o a aprender conservan un protagonismo clave en las propuestas y en los programas educativos tradicionales que persiste en su afán homogeneizante. La autora considera que aún hoy hay manifestaciones en que el estudiante “diferente” es integrado al grupo clase que conserva el tinte de la escuela tradicional.

En este sentido, Borsani (2018) aclara que se puede ubicar la integración como un momento de transición entre el paradigma de la segregación y el paradigma inclusivo. Lo que en un momento fue punto de llegada se constituye entonces en punto de partida para una nueva construcción: la inclusión educativa.

La Educación Inclusiva implica a la educación como un derecho humano y básico que proporciona los cimientos para lograr una sociedad más justa. Todas las personas tienen derecho a la educación, según la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Cultura y la Educación (UNESCO, 1994), cualesquiera que sean sus características o dificultades particulares. Este derecho se justifica educativamente por la necesidad de que se eduquen a todos los niños juntos, obligando a las escuelas a idear modalidades de enseñanza para las diferencias individuales; socialmente, porque al educar a todos los niños

juntos se sientan las bases para una sociedad más justa, animando a la gente a vivir junta en paz; y económicamente, ya que se ha determinado que al educar a todos los estudiantes juntos resulta menos costoso que establecer distintos tipos de escuelas.

Analizando las Declaraciones y Manifiestos, principalmente de UNESCO (1994, 2009, 2017), pueden acordar que la Inclusión Educativa es comprendida como la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos, mujeres y varones, sin exclusiones de ningún tipo. En definitiva, apunta a que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales.

Desde que se inició esta búsqueda y este camino de transformación hacia una integración educativa y, posteriormente, la inclusión educativa, se han dado pasos importantes en la consideración del estudiante con alguna discapacidad desde objeto de cuidados y prácticas rehabilitadoras propuesto por el modelo médico a sujeto de derecho, en consonancia con el modelo social de la discapacidad (Borsani, 2018). Es justo convalidar que no todo han sido barreras e impedimentos y que mucho se ha construido a partir de los planteos realizados a lo largo de varias décadas. Al mismo tiempo parecería que queda mucho por hacer en otros aspectos, sea por condicionamientos intrínsecos, por falta de voluntad política y, consecuentemente, financiamiento, que lleva a una insuficiencia de las acciones específicas y efectivas; y, en más de una oportunidad, operan intransigencias que condicionan y entorpecen los procesos inclusivos.

Se está transitando un momento de transformación profunda, inmersos en el paradigma de la complejidad, donde conviven la escuela tradicional, la escuela integradora y en el mejor de los casos la escuela inclusiva, amplia y plural que impone el reto del tercer milenio. Por momentos una toma más fuerza que otra y quizás esta realidad sea muy difícil de superar. Lo importante es poder reconocer esta situación, interpretarla, ubicarla en el contexto y operar en consecuencia.

Esto exigiría repensar la escuela y la formación docente, poniendo especial énfasis en el reto de atender a un alumnado muy diversificado. En esta

diversidad se encuentran las personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA), que pueden tener dificultades que influyen en su calidad de vida como lo son la interacción social con otras personas, la comunicación de ideas y sentimientos y la comprensión de estados mentales, es decir, la comprensión de lo que los demás sienten o piensan, así como la rigidez conductual (Cadaveiras y Waisburg, 2014). La población con TEA en la sociedad ha ido en aumento en esta última década (1 cada 100, según estadística 2023 de la OMS), por lo que tener un estudiante con estas características dentro del aula es algo esperable.

Para habilitarles los mismos derechos y oportunidades a la hora de aprender se consideran primordial la formación y permanente capacitación que nos permita contar con los recursos y estrategias necesarias para ello. No quedan dudas que la intervención educativa adecuada es fundamental en la mejora de la calidad de vida de sus aprendientes, y aún más de aquellos con autismo. Por ello, desde los primeros niveles se orienta y planifica de manera estratégica para proporcionar un adecuado espacio para el aprendizaje.

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Con qué conocimientos y herramientas pedagógicas cuentan los educadores de nivel primario de la ciudad de Paraná para favorecer la inclusión educativa de niños con TEA? Además, ¿qué conocimientos tienen sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y cómo lo aplican en sus prácticas educativas?

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. OBJETIVOS GENERALES:

- Describir las intervenciones pedagógicas inclusivas por parte de docentes de nivel primario para estudiantes con TEA.

- Indagar a docentes de nivel primario sobre el conocimiento y la implementación del enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en estudiantes con TEA.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Explorar el conocimiento de los docentes de nivel primario respecto al TEA y su inclusión, sus características generales, áreas comprometidas, normativas que abordan las necesidades de aprendizaje.
- Describir las percepciones de los docentes acerca de la inclusión educativa, sus sentires y formación.

1.4. SUPUESTOS DE TRABAJO.

Se parte del supuesto de que los docentes poseen un conocimiento limitado sobre el Trastorno del Espectro Autista, lo cual incluye las características, desafíos, fortalezas y normativas relacionadas. Se supone también que las intervenciones pedagógicas inclusivas implementadas carecen de un sustento teórico-práctico como el de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), enfocado en eliminar barreras mediante el diseño flexible, presumiendo que los docentes poseen escasa formación sobre este enfoque y sus principios para la creación de entornos de aprendizaje accesibles para todos.

Como resultado, enfrentan dificultades tanto en la planificación como en la ejecución de las actividades diarias. Se presume que esta falta de información se ve reflejada en sus prácticas pedagógicas, lo que conlleva a una implementación insuficiente de intervenciones inclusivas para los estudiantes diagnosticados con dicho trastorno.

CAPÍTULO II

II. MARCO TEÓRICO.

2.1. ESTADO DEL ARTE.

El artículo "Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos: Estudio de casos en regiones de Argentina" de Donato et al., publicado por UNICEF en 2014, aborda el tema de la inclusión educativa en Argentina, centrándose específicamente en la perspectiva de "aprender juntos". Esta perspectiva se refiere a un enfoque educativo que promueve la colaboración y la integración de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, en un entorno común de aprendizaje. El objetivo principal de la investigación es proporcionar insumos para promover una educación inclusiva que garantice el derecho a la educación en todos los niveles y modalidades del sistema educativo argentino. El enfoque se concentra en identificar y analizar prácticas que promuevan la educación inclusiva en escuelas que atienden a niños y niñas con discapacidad. Metodológicamente, el artículo se basa en un enfoque cualitativo de casos. Se emplean técnicas de obtención y análisis de datos empíricos para examinar las experiencias de inclusión educativa en diferentes escuelas de tres jurisdicciones de Argentina. Se exploran categorías relacionadas con la integración/inclusión, las concepciones sobre la escuela, el rol del maestro integrador, la comunicación y el trabajo en equipo, entre otros aspectos.

El estudio resalta la importancia de promover prácticas educativas inclusivas en el sistema educativo argentino. Aunque existen desafíos y obstáculos en la implementación de la educación inclusiva, se identifican prácticas exitosas que fomentan la integración de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas regulares. Se subraya la necesidad de establecer una comunicación fluida, fomentar el trabajo colectivo y proporcionar una formación docente adecuada para lograr una educación inclusiva de calidad.

De igual manera, el trabajo de Bertagno (2021), "El desafío de la inclusión educativa: Análisis de los factores que obstaculizan y/o facilitan la educación inclusiva", examina los elementos que entorpecen y/o favorecen la educación

inclusiva desde la perspectiva de los docentes y las familias de niños incluidos en la ciudad de Mendoza. El objetivo general de la investigación es aportar datos e información que permitan reflexionar sobre la calidad educativa de los estudiantes en procesos de inclusión, indagando en la definición de inclusión educativa y en los factores que se consideran facilitadores y barreras desde la perspectiva de docentes y familias.

El estudio se enmarca en un diseño mixto que combina elementos de investigación cualitativa y cuantitativa. Se utiliza un enfoque descriptivo y se recopilan datos tanto de familias como de docentes. Se emplean cuestionarios como instrumentos de recolección de datos para obtener información sobre la percepción de los participantes.

La muestra está conformada por 29 familias de niños con discapacidad del nivel primario, que forman parte de un programa de inclusión escolar en un colegio de educación privada en la Ciudad de Mendoza. Además, participan 13 docentes del nivel primario de la misma institución.

La investigación revela que tanto las familias como los docentes consideran que la inclusión educativa se encuentra en proceso de desarrollo y que aún hay aspectos en los cuales se debe avanzar. Se identifican como facilitadores de la inclusión educativa la interacción y comunicación fluida entre las familias y el personal de la escuela, así como la red de apoyo y cooperación entre docentes y equipo directivo. Por otro lado, se señalan como barreras la dificultad en la aceptación de la inclusión por parte de la comunidad, la falta de infraestructura adecuada y la organización de los estudiantes. Además, se destaca la necesidad de una formación adecuada para los docentes en el proceso de enseñanza de niños con discapacidad.

Por su parte, Toledo (2020) en su investigación realizada en la provincia de Córdoba, "Aportes de herramientas para el abordaje de niños/as con TEA: hacia una educación inclusiva en el nivel primario", indaga las contribuciones de las herramientas para el abordaje de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) hacia una educación inclusiva en el nivel primario. El objetivo es realizar una revisión histórica, conceptual y etiopatogénica del TEA, definir su enfoque

CODDA (Contextos, Desarrollo, Dimensionalidad y Apoyos) en el ámbito educativo, y proponer políticas educativas, de salud y sociales que reflejen la importancia de las personas con autismo y sus familias.

Se presenta un abordaje exploratorio de tipo descriptivo de investigaciones científicas recientes para informar sobre los TEA, su detección temprana y su impacto en la calidad de vida, la familia y la escolarización. Se propuso realizar una revisión histórica y conceptual, así como el análisis de perspectivas de la neuropsicología cognitiva en el abordaje del TEA y las prácticas escolares. Se utilizaron fuentes bibliográficas y se hizo énfasis en la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo.

El informe destaca la importancia de comprender y abordar el TEA desde una perspectiva integral y colaborativa, teniendo en cuenta las fortalezas individuales de cada niño con TEA. Se resalta la necesidad de implementar políticas educativas inclusivas, estrategias de detección y atención temprana, y herramientas de comunicación y accesibilidad cognitiva. Además, se subraya la importancia del apoyo familiar, terapéutico y docente en el proceso educativo de los niños con TEA.

Por su parte, Mancho, Palavecino y Romero (2020), en su investigación “La inclusión escolar de personas con discapacidad: análisis de su presencia en la formación docente de nivel inicial y primario de la provincia de Córdoba”, utilizaron estrategias metodológicas de investigación cuantitativa y cualitativa para abordar la inclusión escolar y la formación docente en esta temática.

Por un lado, se aplicó una encuesta anónima a un grupo de docentes recientemente egresados con el fin de indagar sobre la realidad de su formación en relación a la inclusión escolar. Esta encuesta recopiló información sobre la formación docente en relación a la inclusión escolar, incluyendo el conocimiento adquirido, la preparación recibida, las percepciones y las experiencias de los docentes. Por otro lado, se llevaron a cabo entrevistas a especialistas y miembros de los equipos de gestión para obtener perspectivas expertas, conocer las políticas y enfoques implementados, y explorar las barreras y desafíos identificados en la formación docente. Esta modalidad de investigación permitió

obtener una comprensión completa de la problemática, combinando datos cuantitativos que proporcionan información estadística y datos cualitativos que ofrecen una visión detallada y contextualizada.

El análisis de los planes de estudio de nivel inicial y primario en los Institutos Superiores de Formación Docente revela una falta de énfasis en la temática de la inclusión escolar. Los contenidos relacionados con la diversidad y las necesidades educativas especiales son insuficientes o están ausentes en los currículos de formación docente. Esto genera una falta de preparación adecuada para atender a las personas con discapacidad en el contexto escolar inclusivo. Además, los resultados de las encuestas realizadas a los docentes recientemente egresados muestran que estos profesionales sienten una falta de preparación y confianza en relación con la inclusión de personas con discapacidad. Se evidencia una falta de conocimiento sobre estrategias pedagógicas inclusivas, adaptaciones curriculares y manejo de recursos y apoyos necesarios para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Las entrevistas realizadas a especialistas en inclusión escolar y miembros de los equipos de gestión de los Institutos Superiores de Formación Docente corroboran estas limitaciones. Existe una falta de capacitación y recursos destinados a fortalecer la formación docente en el ámbito de la inclusión escolar. La falta de políticas claras y la ausencia de un enfoque inclusivo en los planes de estudio contribuyen a perpetuar las barreras educativas para las personas con discapacidad.

Se plantea la necesidad de repensar y mejorar la formación docente para promover una educación inclusiva de calidad y brindar igualdad de oportunidades a los estudiantes con discapacidad.

Por otro lado, McNally et al. (2025), en la investigación titulada “Escuelas amigables: Incluyendo las voces de estudiantes autistas en la educación primaria y secundaria en Irlanda”, llevada a cabo por un equipo de investigadores de la Universidad de Dublín, busca examinar las experiencias de estudiantes autistas en contextos educativos. El estudio se centró en escuelas primarias y

secundarias en Irlanda, intentando crear un conocimiento que conduzca a apoyos claros para la política y práctica de educación inclusiva.

Los principales objetivos de esta investigación fueron identificar y examinar las experiencias de estudiantes autistas en escuelas primarias y secundarias, incluyendo clases especiales como aulas regulares, así como las experiencias de padres y tutores de estos estudiantes en sus procesos educativos y explorar las actitudes hacia la inclusión y la comprensión del autismo en la comunidad escolar, que incluyó tanto educadores como padres.

Para alcanzar estos objetivos se llevó a cabo una encuesta sobre actitudes hacia la inclusión y la comprensión del autismo entre el personal escolar y padres en 45 escuelas, utilizando escalas validadas como el Participatory Autismo Knowledge-Measure (PAK-M) y la Teachers' Attitudes towards Inclusive Education Scale (TAIS). Un total de 661 miembros del personal escolar y padres participaron en esta encuesta.

La muestra incluyó a 43 estudiantes autistas, de los cuales 27 eran de educación primaria y 16 de secundaria. La investigación también contó con la participación de 51 padres, y se recogieron datos de diversas instituciones, tanto públicas como privadas, en diferentes contextos educativos.

Los hallazgos de la investigación indicaron que muchos estudiantes autistas enfrentan barreras significativas para la inclusión, como la falta de comprensión sobre el autismo entre los educadores y la insuficiencia de recursos en las escuelas. Los estudiantes enfatizaron la importancia de establecer relaciones positivas con sus maestros y la necesidad de apoyos individualizados a lo largo del día escolar.

Además, se identificaron experiencias de exclusión y acoso, así como la relevancia de la amistad y el sentido de pertenencia para el bienestar de los estudiantes. En general, los resultados subrayan la necesidad de cambios sistemáticos en las políticas educativas para promover la inclusión efectiva de estudiantes autistas en todas las escuelas.

2.2. ENCUADRE TEÓRICO.

2.2.1. DISCAPACIDAD COMO CATEGORÍA CONCEPTUAL.

La discapacidad como categoría comprende un amplio abanico de conceptualizaciones y trastornos, pero nos limitamos a definirla por lo que representa a modo general, su transformación paradigmática a lo largo de la historia y su relación con la escuela común.

En primer lugar, analizando la palabra *discapacidad*, ésta presenta el prefijo “dis” que muestra una negación, privación o falta de capacidad de un individuo en determinado aspecto o competencia. Refiere a lo incompleto, a la exclusión, a la restricción y a la incapacidad, una falla respecto a lo *normal* (Moliner, 2008). Aquí es donde se debe pensar a la normalidad como contrapartida, como aquello que se espera de un individuo que pertenece a determinada comunidad y que se considera como un requisito indispensable para acceder al mundo. La ausencia, carencia o falla en estas características ubica a quien las carece como alguien diferente, considerándolo anormal, incapaz, discapacitado.

La **Organización Mundial de la Salud** (OMS), en 1980, definió la discapacidad como “toda relación o ausencia, debido a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano” (Borsani, 2007/2010, p. 164). Esta definición coloca al problema desde la óptica del modelo médico y enfatiza en el trastorno y su rehabilitación, dejando poco margen de contemplación a los aspectos sociales del tema y al reconocimiento del otro como un ser, como una persona con alguna discapacidad, con derecho a una vida plena y digna como cualquier otra.

La OMS (1980) conceptualiza, además, a modo de unificar criterios y terminologías, tres grandes entidades o niveles: deficiencia, discapacidad y minusvalía. Describe la *deficiencia* como una situación intrínseca al sujeto, asociada a una pérdida o anormalidad de alguna estructura o función, sea ésta psicológica, fisiológica o anatómica. Apunta a la *discapacidad* como una condición exteriorizada cuando, debido a una deficiencia, se presenta alguna restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para la realización de

alguna actividad que se considera dentro de los parámetros normales para el ser humano. Por último, ubica la *minusvalía* como consecuencia de la deficiencia y de la discapacidad, cuando existen ciertas limitaciones que condicionan el desempeño en determinada actividad con relación a lo esperado según sexo, edad, factores sociales, etc. que posicionan al sujeto en una situación de desventaja respecto a los demás.

Según Valencia (2018), esta clasificación es generalizada a partir de la década de los `80, siendo adoptada en el ámbito de la educación, resultando riesgoso y en algunos casos hasta dañina, por ser condicionante y predictiva, dejando fuera, como se menciona anteriormente, lo social y vincular, desconociendo la importancia de estos aspectos en el desarrollo de un sujeto.

En 2001, la OMS publicó la **Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)** y su versión para la infancia y adolescencia (CIF-IA) en 2007¹. En 2012 se decidió fusionar ambos documentos en una sola clasificación. La CIF ha sido declarada por la Asamblea Mundial de la Salud como la nueva clasificación estándar para la discapacidad. Su uso se recomienda para entender la discapacidad, planificar intervenciones y monitorear el progreso de los Estados hacia el cumplimiento de sus obligaciones en materia de derechos de las personas con discapacidad. La revisión de la definición anterior desde una concepción “bio-psico-social”, permitió integrar componentes médicos y sociales, y contemplar así tanto las capacidades como las discapacidades de cada persona para la realización de determinadas actividades y/o su participación en diferentes contextos. Bajo esta nueva visión, se considerará la relación que una persona con determinada deficiencia establezca en su medio ambiente para establecer o no rango de discapacidad o minusvalía, con lo que se resignifica el valor de la representación social atribuida al concepto de discapacidad.

Según Borsani (2018), el concepto de sujeto y su posible discapacidad, depende del paradigma desde el cual se lo piense.

¹ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2014) Definición y clasificación de la discapacidad. <https://www.unicef.org/lac/media/7391/file>

2.2.2 DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN EN ARGENTINA. BREVE RESEÑA.

La escuela es la institución educativa que no solo se constituye con un objetivo educativo de formación y enseñanza, sino que también se vuelve un escenario de socialización. La escuela desde su quehacer pedagógico debe de contemplar las necesidades humanas requeridas para vivir la equidad, la inclusión y el reconocimiento de la diferencia, condiciones necesarias para la configuración de una sociedad democrática (Echavarría Grajales, 2003, p. 11).

En este sentido, la construcción del concepto de discapacidad en la Argentina no es ajena al contexto internacional. La historia de la escuela argentina acompaña a la ideología imperante en cada momento; así, en sus comienzos, las personas con discapacidad no participaban de la vida social ni cultural del país. (Valencia, 2018).

Es hacia fines del siglo XIX, en pleno proceso de constitución del país, cuando se origina un sistema educativo abierto a todos los sectores de la población, inmigrantes y nativos, en búsqueda de unificar una identidad nacional compartida. (Casal, 2017).

La propuesta educativa se basaba sobre los principios de homogeneización, coherente al momento, destinados a grupos que presentaran similares características, excluyendo al diferente, por lo que no hay registros escolares de discapacidad. El alumno con estas características pasaba a pertenecer al subsistema de educación especial, siendo esto una expresión de segregación y discriminación a lo percibido como amenazador. (Casal, 2017).

En las primeras décadas del siglo XX, si bien dentro de la educación especial predominaba aún el paradigma médico, se instituye la corriente asistencial en los aspectos pedagógicos y rehabilitatorios, lo que marca un nuevo rumbo en la atención clínica de la discapacidad. (Borsani, 2007; 2010).

La escuela especial se oficializa a mediados del siglo, con la popularidad que adquieren los test de inteligencia y el concepto de cociente intelectual. Surge la figura del profesional en educación especial. (Casal, 2017).

Una epidemia de poliomielitis de comienzos de la década del '50 marca un hito; ya que implicó modificaciones sustanciales en la salud y la educación del país y del alumno con discapacidad. Los estudiantes con mayores compromisos fueron recibidos en institutos de rehabilitación y en las escuelas de educación especial. Quienes presentaron trastornos motores menores fueron recibidos por el sistema educativo común. Éste es el primer antecedente formal de estudiantes con discapacidad motriz integrados en la escuela común. (Valencia, 2018).

Según el Ministerio de Educación de la Nación (2011), la educación común y la educación especial en Argentina solían seguir caminos separados hasta finales de la década del '80. Sin embargo, se comenzaron a llevar a cabo experiencias de integración educativa, impulsadas por profesionales y escuelas comprometidas, con el objetivo de permitir que los niños con discapacidad se matriculen y formen parte de la escuela común.

Con la Ley Federal de Educación de 1993, estas experiencias obtienen un espacio normativo que federaliza la estructura educativa. Luego, el Acuerdo Marco para la Educación Especial (1998) normativiza la integración educativa.

Progresivamente se producen mayores acercamientos entre la escuela común y la especial y entre educación y salud, acordándose modalidades de integración, sus límites y alcances y el rol de los equipos. Esto es facilitado por los paradigmas constructivistas-socio-ecológico-contextuales, que permiten repensar la educación e imprimen una relevancia a la acción educativa al determinar que la responsabilidad en los problemas de aprendizaje no es incumbencia exclusiva de los estudiantes. (Casal, 2017).

En los últimos años del siglo XX, atendiendo a las dificultades surgidas de la crisis que atravesaba el país, las políticas educativas priorizaron cuestiones más vinculadas con el asistencialismo. (Casal, 2017).

Actualmente consideramos la definición de discapacidad desde un modelo social, tal como es sostenido por la **Organización Mundial de la Salud** y en el marco establecido por la **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**, (CDPD), aprobada por las Naciones Unidas en 2006, que pretende “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de

igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente". La CDPD se hace eco de un cambio importante en la comprensión de la discapacidad y en las respuestas mundiales a este problema; reconoce que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Define entonces que las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan *deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.*

El Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS y Banco Mundial, 2011) reúne la mejor información disponible sobre la discapacidad con el fin de mejorar la vida de las personas con discapacidad y facilitar la aplicación de la CDPD. Su propósito es: ofrecer a los gobiernos y la sociedad civil un análisis exhaustivo de la importancia de la discapacidad y de las respuestas proporcionadas, basado en las mejores pruebas disponibles, y recomendar la adopción de medidas de alcance nacional e internacional.

La **Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud** (CIF), adoptada como marco conceptual para el Informe, define la discapacidad como un término genérico que engloba deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones para la participación. La discapacidad denota los aspectos negativos de la interacción entre personas con un problema de salud (como parálisis cerebral, síndrome de Down o depresión) y factores personales y ambientales (como actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles, y falta de apoyo social). (Organización Mundial de la Salud y Grupo del Banco Mundial, 2011).

Cabe mencionar que, en diciembre de 2020, la **Real Academia Española** (RAE) actualizó la definición de la palabra "discapacidad": la misma ya no se define como la "disminución por un problema físico, sensorial o psíquico, que incapacita total o parcialmente para el trabajo u otras tareas", sino que se

actualiza a "situación de la persona que, por sus condiciones físicas o mentales duraderas, se enfrenta con notables barreras de acceso a su participación social". (Real Academia Española, 2020). Si bien esta nueva definición expresa una relación entre las condiciones de la persona y el acceso a la participación social, omite que se trata de una relación de opresión, si se quiere, que sufre la persona por parte de la sociedad; insistiendo en situar la discapacidad como una cuestión individual.

Rocha (2017) define a la discapacidad como una situación "real" que vive un sujeto en un momento y lugar sociocultural dado, que se funda a través de la resultante entre la interacción de éste con su entorno, y que puede generar *efectos* tanto para su propia subjetividad, su contexto familiar y por sobre las relaciones que establezca con su entramado social, desde su participación y funcionamiento.

Se debe instaurar una nueva forma de operar en este campo, más humana si se quiere, más comprometida y de fuertes efectos a nivel social. Creemos que las personas padecen más su discapacidad si no se dan en su vida verdaderas posibilidades de insertarse al espacio social.

En este sentido, el sistema educativo, entre otros ámbitos, ha ido modificando los modos de entender la discapacidad, valorando la potencialidad, las capacidades de cada persona, anteponiéndola como sujeto de derecho, con las potencialidades educativas que tiene y contemplando las barreras del entorno que impiden su acceso a la cultura, la educación, el trabajo y la sociedad. (Casal, 2017).

Coinciden varios autores (Borsani, Toledo, Tortosa, y otros) en que la concepción de discapacidad desde la que pensemos y planifiquemos una propuesta educativa determinará las estrategias pedagógicas de intervención; ya que los conceptos que operan sobre el actuar, definen las intervenciones.

Como se expresó anteriormente, el concepto de **integración** intenta ser superado por la perspectiva de un modelo social de la discapacidad; esto en el ámbito escolar posiciona al estudiante respondiendo a un sistema fijo, es decir, es el alumno quien se debe adaptar a la vida escolar: modalidad de enseñanza,

tiempos, organización, etc. En cambio, la **inclusión** es el principio que mira las diferencias como potencialidades, no espera que todos hagan lo mismo de la misma manera, ofreciendo los medios y apoyos necesarios para acompañar el mejor tránsito escolar. (Resolución N° 311/16 CFE).

La inclusión educativa, por lo tanto, se fundamenta en la idea de que cada estudiante aporta una singularidad que enriquece el proceso de aprendizaje colectivo. Este enfoque no solo se limita a la adaptación de los métodos de enseñanza, sino que también promueve un cambio cultural en las instituciones educativas, donde la convivencia se convierte en un elemento esencial. Según Borsani (2015), la convivencia en el contexto escolar implica crear un ambiente donde se valore la diversidad y se fomente el respeto mutuo, permitiendo que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, se sientan parte integral de la comunidad educativa.

Pujol (2016) refuerza esta idea al señalar que la convivencia se construye a través de la interacción y el diálogo, elementos que son fundamentales para el desarrollo de relaciones significativas entre los estudiantes. En este sentido, la inclusión no solo se trata de integrar a los estudiantes con discapacidad en el aula, sino de crear un entorno donde todos ellos puedan colaborar, aprender unos de otros y desarrollar habilidades sociales que les serán útiles a lo largo de su vida.

Savater (2006) también aborda la importancia de la convivencia en la educación, argumentando que la formación de ciudadanos capaces de vivir en sociedad requiere un respeto profundo por la diferencia y la capacidad de dialogar. Este enfoque ético es crucial para construir una comunidad escolar inclusiva y armónica. Asimismo, Coll (2010) destaca que la convivencia debe ser promovida a través de prácticas educativas que fomenten la colaboración y el trabajo en equipo, permitiendo que los estudiantes aprendan de manera conjunta y desarrollen competencias sociales esenciales.

Fomentar un ambiente inclusivo y colaborativo es esencial para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar plenamente en su

educación, desarrollando no solo habilidades académicas, sino también competencias sociales y emocionales que les servirán a lo largo de su vida.

Ante lo expuesto consideramos que la inclusión educativa de un estudiante con discapacidad supone una profunda revisión de los modelos institucionales vigentes, de la concepción de discapacidad y de los fundamentos y las prácticas educativos, lo cual implica repensar y reformular condiciones personales, institucionales, contextuales y políticas de cada uno de los actores de la escena pedagógica.

La propuesta pedagógica debe contemplar las barreras del medio, habilitando el desarrollo de las posibilidades y el pleno ejercicio de los derechos de los estudiantes con discapacidad. Esto requiere un trabajo en equipo intra e interinstitucional por parte de todos los actores involucrados en el proceso.

Creemos que si los vínculos sociales están condicionados, en general, por la modalidad en que las personas se perciben mutuamente, en los contextos escolares la representación que circula sobre la discapacidad es de suma importancia para hacer posible la inclusión educativa, ya que dichas representaciones influyen en el proyecto educativo que se pone en práctica. Aquí reside el valor de reflexionar y repensar sobre las propias construcciones acerca de las diferencias, la discapacidad y la diversidad como expresión de la realidad áulica.

2.2.3 DISCAPACIDAD, ESCUELA Y EDUCACIÓN INCLUSIVA, CAMINANDO JUNTAS HACIA LA INCLUSIÓN.

Como se vio en el apartado anterior, desde hace varios años el enfoque que orienta las intervenciones en Educación Especial ha variado. Esta variación obedece a diferentes motivos, uno de ellos, los vinculados con la legislación internacional, nacional y jurisdiccional. Se cuenta con abundantes convenciones, declaraciones, leyes, resoluciones, disposiciones y recomendaciones que impulsan la integración escolar y proponen la inclusión plena. Es importante mencionar entonces, que la *inclusión educativa*, en este marco, aparece en el plano legislativo normativo como política de Estado.

Le toca a la escuela ser parte y tomar parte de transformaciones que son culturales. Transformaciones que se propiciaron inicialmente a partir de luchas y/o presiones generadas al interior de las organizaciones de padres y personas con discapacidad que adquirieron formas legislativas y que llegaron al terreno educativo. En este sentido no ha sido la escuela la institución que “ha pedido” el cambio del paradigma del cual deberá tomar parte. Este aspecto es central al momento de entender las resistencias a las prácticas de inclusión tanto del subsistema de educación común como del subsistema de educación especial. (Simari Bertagno, 2021).

Frente al cambio de enfoque, desde la normativa y los discursos “políticamente correctos” ambos subsistemas, Educación Primaria Común y Educación Especial, se presentan entre sí colaborando; adquiriendo la educación especial un formato de “modalidad”. Al decir modalidad se presenta “transversalizando” todos los niveles y otras modalidades del sistema educativo. En este sentido, es a través de las configuraciones o prácticas de apoyo que se arman y configuran en el escenario de las escuelas comunes, y que tienen (deben tener) como telón de fondo las trayectorias escolares de los niños y jóvenes con discapacidad. En particular, se considera que el nivel primario constituye un ámbito propicio para desplegar la inclusión escolar como práctica, dado el impacto y la masividad de su alcance y las representaciones sociales asociadas a sus funciones. (Casal, 2017).

Con el pasaje de la integración al paradigma de la inclusión educativa, en donde se busca comprender a las personas con discapacidad como sujetos de derecho, se propone salir de la mirada rehabilitadora que pretendía adaptar al sujeto a las exigencias del sistema educativo, para poder valorar la heterogeneidad que surge a partir de la vinculación de dicho sujeto con un contexto escolar particular.

A partir de allí se puede comenzar a plantear que cualquier sujeto puede presentar dificultades durante el proceso educativo de forma temporal o permanente como consecuencia de un desajuste entre sus características individuales y su contexto escolar, sin la necesidad de caer en una separación entre “normales” y discapacitados, como se concebía en el modelo clásico y rehabilitador. De manera que se genera un vuelco en la forma de percibir a la

persona con discapacidad, ya que ahora se focaliza en el entorno y la necesidad de modificar el medio para que pueda desarrollar su vida sin impedimentos. Este cambio de perspectiva requiere una profunda reflexión por parte de la sociedad y un accionar constante para lograr verdaderamente una igualdad de oportunidades; para dejar de lado la perspectiva reduccionista que aloja en el sujeto el déficit, y concebir a la discapacidad centrada en el entorno y lo social. De aquí se desprende el concepto de *barreras para el aprendizaje y la participación*. La expresión *barreras para el aprendizaje y la participación* se adopta en el Índice de Inclusión (Ainscow & Booth, 2000, UNESCO) en lugar del enunciado de *Necesidades Educativas Especiales* (NEE) para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna en relación con el aprendizaje.

En este sentido, Borsani (2020) propone la accesibilidad como eje desde donde se sopesan las barreras que condicionan el acceso al aprendizaje y se piensan los ajustes necesarios para sortearlas o minimizarlas. En sus palabras, "pensar en y desde la accesibilidad corre la mirada del sujeto y la ubica en el contexto, en todo aquello que hace tope, barrera, imposibilidad de acceder para operar en ese contexto limitacional, que es lo que genera la inaccesibilidad condicionando el derecho a la educación" (p.20).

Desde esta perspectiva, la autora propone algunas cuestiones claves para la construcción de una educación verdaderamente inclusiva: un currículo común, abierto y de base flexible, adecuado a los contextos y grupos, formas no tradicionales de producción pedagógica, diversificación curricular y un enfoque de enseñanza basado en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Además, destaca "la justicia curricular como posibilidad de desandar las propuestas curriculares segregacionistas de alumnos separados y 'diferentes' con currículo especial o recortado que dejan intacto el currículum hegemónico en vigor y sostienen los procesos de exclusión". (Borsani, 2020, p. 20). Otro aspecto indispensable que destaca Borsani es la formación del docente en tanto derecho y obligación colectiva para la construcción de una educación inclusiva.

El abordaje de la discapacidad en la escuela primaria presenta actualmente la complejidad de articular un dispositivo singular como lo es un "Proyecto Pedagógico Individual" (PPI), centrado en las potencialidades del estudiante

particular, con otro dispositivo institucional fuertemente homogeneizador centrado en los contenidos curriculares. Esta complejidad se expresa en lo que llamamos barreras de accesibilidad, que por definición general son un obstáculo que impide o dificulta la realización de una determinada tarea o actividad, afectando negativamente la plena integración social de una persona a su comunidad.

El sistema educativo argentino históricamente construyó su ideal de igualdad en base a la supresión de las diferencias de la población escolar y aún hoy mantiene características instituidas relacionadas con la conservación de su estatus quo. Es decir, con la transmisión del saber legitimado culturalmente y también por supuesto con la producción de conocimiento, aunque sin dejar de ser funcional al orden social capitalista injusto y desigual. Desde una concepción reproductivista de la educación podríamos decir que la escuela, desde una mirada capacitista, prepara a sus alumnos para el futuro rol que serán llamados a desempeñar en el sistema productivo durante su vida adulta. (Argentino, 2022) ¿Y las personas con discapacidad tienen un rol asignado en el sistema productivo de la sociedad de la cual son parte? Este primer interrogante fue elaborado por Silberkasten (2014), quien explica desde el marco del psicoanálisis cómo la persona con discapacidad, al no insertarse en el entramado social y productivo, es un sujeto fijado, no circula por un sistema de intercambio, está confinado a una vida intrafamiliar. No produce, ni reproduce; y es justamente esta no inserción dentro del sistema de producción de bienes y servicios lo que lo define como discapacitado.

Como ya fue mencionado, actualmente conviven los dos modelos, dos paradigmas en pugna: el modelo individual o paradigma médico rehabilitador, que fundamenta la integración, y el modelo o paradigma social, que fundamenta la inclusión. En esta puja entre lo instituido y lo instituyente, los estudiantes con discapacidad ya no se encuentran alojados en escuelas especiales sino que fueron integrados a la escuela común, lo que se denomina **integración educativa**.

Las primeras experiencias de integración educativa en Argentina sucedieron hacia finales de los años '80 y se formalizaron con la Ley Federal de Educación de 1993 y luego con la Ley de Educación Nacional en 2006. Si bien

la integración a la escuela común representó una opción superadora, las experiencias se limitaron a la matriculación de los educandos en la escuela común, pero las prácticas educativas al interior del aula continúan siendo segregadoras. (Argentino, 2022).

Borsani (2007) sostiene que la inclusión supone una profunda revisión de los modelos institucionales, de los fundamentos y de las prácticas educativas, y que para ello es preciso “una toma de conciencia y reformulación de las condiciones personales, institucionales, contextuales y políticas de cada uno de los actores de la escena pedagógica, que permita asumir y comprometerse con la necesidad de un cambio en las prácticas escolares para hacerlas cada vez más plurales y democráticas” (p.188).

Al respecto, Skliar reflexiona sobre la manera en que concebimos los cambios en educación y plantea que cuando el cambio se produce porque la ley así lo ordena, entramos en la lógica de la ficción legalista:

Por ello es que notamos, sobre todo, la presencia reiterada de una inclusión excluyente: se crea la ilusión de un territorio inclusivo y es en esa espacialidad donde vuelve a ejercerse la expulsión de todo lo otro, de todo otro pensado y producido como ambiguo y anormal (Skliar, 2005, p. 18)

De allí la importancia de comprender a la discapacidad como concepto representacional, en tanto tiene estas importantes consecuencias en la subjetivación de los niños que no pueden ser soslayadas.

2.2.4 ENCUADRE NORMATIVO.

A través de una revisión normativa, se busca comprender el marco legal que sustenta los procesos actuales, identificar buenas prácticas, y extraer recomendaciones que enriquezcan nuestro estudio.

En el año 2006, se sanciona y promulga la actual **Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206**, la cual implica un significativo cambio conceptual y organizativo de nuestro sistema educativo. Además de contener objetivos, apartados y artículos específicos relacionados con el derecho a la educación

inclusiva, propone un único sistema educativo con modalidades que atiende a las particularidades contextuales y personales, lo que resulta un salto cualitativo que busca no concebir al sistema educativo desde una concepción segregada conformado por subsistemas paralelos.

En tal sentido, la LEN, en su artículo 42 contempla a la Educación Especial como una de las ocho modalidades del sistema educativo, destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, en todos los niveles y modalidades. A su vez, el artículo 44 menciona las medidas necesarias para posibilitar trayectorias educativas integrales en escuelas de nivel. Además, el artículo 79 establece que se deben desarrollar políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.

La **Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521** sancionada en 1995 y modificada en 2015, establece la obligación de garantizar las medidas necesarias para equiparar las oportunidades y posibilidades de las personas con discapacidades en el nivel superior.

Para ampliar el marco normativo nacional, se abordan a continuación algunas resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE). El organismo interjurisdiccional que funciona como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, a fin de asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional.

2.2.4.1. RESOLUCIÓN C.F.E. N°155/2011.

Esta normativa parte desde el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho, define la inclusión como una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de las y los estudiantes y concibe las diferencias individuales no como problema, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje.

2.2.4.2. RESOLUCIÓN C.F.E. N°174/2012.

El documento indica que tanto el nivel inicial, primario y secundario se rigen por el principio de inclusión, por tanto, el pasaje de una o un estudiante con discapacidad de una escuela de nivel (común) a una de la modalidad especial, deberá ser una decisión de carácter excepcional.

2.2.4.3. RESOLUCIÓN CFE N° 311/2016.

La Resolución CFE N° 311/16 (Consejo Federal de Educación, 2016) tiene como objetivo principal propiciar condiciones para la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo argentino, acompañando sus trayectorias escolares.

Para ello, aprueba el documento "Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad" (Anexo I), el cual fue elaborado tomando en cuenta las principales normas nacionales e internacionales en materia de discapacidad y derechos de las personas con discapacidad a la educación, entre las que se encuentran: la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 26.378), la Ley de Educación Nacional 26.206, y los informes de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de Naciones Unidas (Consejo Federal de Educación, 2016).

Algunos de los puntos más destacados establecidos en el Anexo I son:

- a) Asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad en todos los niveles y modalidades del sistema educativo,
- b) Abordar la discapacidad desde un modelo social e inclusivo,
- c) Respetar el principio de no discriminación,
- d) Aplicar ajustes razonables de acuerdo a las necesidades individuales,
- e) Facilitar medidas de apoyo personalizadas (Consejo Federal de Educación, 2016).

Asimismo, la resolución establece lineamientos sobre la promoción, certificación y titulación de acuerdo al nivel educativo, así como la creación de

instancias institucionales para la orientación de las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad (Consejo Federal de Educación, 2016).

Esta normativa establece como objetivo primordial asegurar el apoyo necesario para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad (CFE, 2016). Propone una **corresponsabilidad** entre las escuelas de nivel, modalidad especial y otras modalidades para brindar dicho apoyo. Define los **ajustes razonables** como "modificaciones y adaptaciones...que no impongan una carga desproporcionada" para garantizar los derechos de las personas con discapacidad (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006).

En este mismo sentido, el sistema educativo de nuestra provincia ha experimentado importantes avances en materia de inclusión de estudiantes con discapacidad. Este proceso se ha visto impulsado por la sanción de diversas normativas y resoluciones que sientan las bases legales y pedagógicas para la plena participación de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales.

2.2.4.3. RESOLUCIÓN PROVINCIAL N° 3750 (2019) DEL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN.

Esta norma busca avanzar en una cultura provincial e institucional inclusiva que comprenda el abordaje específico en todos los niveles obligatorios (CGE, 2019). Sustenta el derecho a la educación en la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006), Ley de Educación Provincial 9.890 y Plan Educativo Provincial 2019-2023 ("100 Propuestas para la Educación Entrerriana", 2019).

Se aprueban los Lineamientos Generales para la Inclusión y el Sistema de Promoción, Acreditación, Certificación y Titulación de estudiantes con discapacidad. El procedimiento para incluir estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios del sistema educativo entrerriano contempla los siguientes puntos:

- ★ Elaboración de un Proyecto Pedagógico Individual (PPI) para cada estudiante, definido de manera interdisciplinaria.

- ★ Firma de un Acta Acuerdo entre la familia, la escuela y los equipos de apoyo para consensuar el PPI.
- ★ Organización de configuraciones de apoyo dentro de cada establecimiento, según nivel y modalidad educativa.
- ★ Implementación de medidas de apoyo personalizadas y ajustes razonables según las necesidades de cada estudiante.
- ★ Evaluación continua del desarrollo de capacidades y saberes adquiridos, conforme al PPI.
- ★ Sistema de promoción, acreditación, certificación y titulación acorde a la normativa nacional.
- ★ Articulación entre los diferentes niveles del sistema educativo para una trayectoria escolar coherente e inclusiva.

Se determina la implementación de capacitaciones docentes y la transversalización de la temática inclusiva en la formación inicial del magisterio. Asimismo, se derogan normativas anteriores contradictorias y se fija la entrada en vigencia de esta resolución a partir del ciclo lectivo 2022.

El objetivo final es garantizar el derecho a una educación inclusiva de calidad para todos los estudiantes entrerrianos, independientemente de sus capacidades.

2.2.4.4. RESOLUCIÓN PROVINCIAL N° 2940 (2023) DEL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN.

La resolución tiene como objetivo actualizar y modificar los lineamientos generales para la inclusión de estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios del sistema educativo de la provincia de Entre Ríos, establecidos originalmente en la Resolución N° 3750/21 CGE (Consejo General de Educación de Entre Ríos, 2023).

Algunos de los puntos más relevantes son:

- ★ Se incorporan nuevas definiciones y orientaciones para la elaboración del Proyecto Pedagógico Individual (PPI), enfatizando que este debe propiciar aprendizajes en relación a contenidos nodales del diseño curricular correspondiente.

★ Se modifican las configuraciones de apoyo según nivel y modalidad educativa, omitiendo a los asesores pedagógicos en Educación Primaria de Jóvenes y Adultos, e incorporando un tutor para la inclusión en el Nivel Secundario y sus modalidades.

★ Se establecen nuevos criterios para la participación de la familia, el estudiante y profesionales externos en las decisiones educativas.

★ Se aprueban modelos de certificación para estudiantes del Nivel Secundario y sus modalidades que no hayan cursado la totalidad de los espacios curriculares.

Las normativas analizadas promueven un enfoque socioeducativo e integral en el abordaje de cada trayectoria escolar. Más allá de las capacidades individuales, ponen énfasis en las condiciones que el entorno y la institución deben brindar, fomentando el acompañamiento, ajustes razonables, recursos de apoyo y procedimientos claros que faciliten su participación plena en las escuelas.

En este sentido, propician la elaboración de Proyectos Pedagógicos flexibles, dinámicos y orientados a resultados de aprendizaje significativos para cada estudiante. Asimismo, disponen recursos de apoyo interdisciplinario que atiendan no solo las necesidades académicas, sino también de comunicación, movilidad, autonomía personal y bienestar socio-emocional.

2.2.4.5. RESOLUCIÓN PROVINCIAL N° 4740 (2023) DEL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN.

La Resolución 4740/23 del CGE tiene como objetivo actualizar y modificar los roles y funciones de las **Configuraciones de Apoyo** y de los **Maestros Orientadores para la Inclusión** en la provincia de Entre Ríos. Esta norma subraya la importancia de adaptar las funciones de estos profesionales a las nuevas demandas educativas, promoviendo la diversidad y atención a las necesidades individuales de los estudiantes.

Un aspecto central de la resolución es la **diversificación y flexibilización curricular**, que se establece como una estrategia esencial para garantizar que

cada estudiante reciba el apoyo necesario según sus características particulares. Esto significa que el currículo debe ser flexible y dinámico, permitiendo ajustes razonables que respondan a las necesidades diversas de la población estudiantil.

Además, se define que las **configuraciones de apoyo**, que incluyen equipos interdisciplinarios, deberán estar organizadas de manera que trabajen en conjunto con docentes y familias, creando un ambiente educativo inclusivo. Esto implica la co-construcción de **Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI)** que se desarrollen de manera colaborativa, asegurando que cada estrategia de enseñanza esté adaptada a los objetivos y capacidades de cada alumno.

La resolución también enfatiza la **corresponsabilidad** entre las instituciones educativas, asegurando que los servicios de apoyo sean accesibles y efectivamente implementados en todas las modalidades de educación. Asimismo, se prioriza la participación activa de las familias en el proceso educativo, reforzando su papel fundamental en la inclusión de sus hijos en el sistema educativo.

Por último, la norma establece que estas modificaciones en los roles y funciones deben ser aplicadas con un enfoque que promueva un entorno de **convivencia**, donde la diversidad no solo sea aceptada, sino valorada como una oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento para toda la comunidad educativa.

De este modo, se busca superar miradas asistencialistas o focalizadas en déficits, para garantizar trayectorias escolares enriquecedoras desde una concepción amplia de la discapacidad y los derechos humanos.

2.2.5. ROL DEL DOCENTE EN LA ERA DE LA HETEROGENEIDAD Y LA INCLUSIÓN.

Tal como se expresa anteriormente, el rol del docente ha experimentado una profunda transformación en las últimas décadas, impulsada por la creciente conciencia de la diversidad en el aula y la imperativa necesidad de promover la inclusión como un valor fundamental en la educación.

Históricamente, el rol docente se ha definido predominantemente en términos de transmisión de conocimiento, concibiendo al profesor como el encargado de impartir un currículo estandarizado a un conjunto de estudiantes presumiblemente homogéneo. Este modelo, influenciado por la lógica de la producción en masa, tendía a desatender las diferencias individuales en cuanto a estilos de aprendizaje, ritmos de asimilación y necesidades específicas (Skliar, 2017). Skliar reconocido por sus contribuciones al estudio de la alteridad en el ámbito educativo, argumenta que este enfoque tradicional incurre en la invisibilización del otro, negando su singularidad y su derecho fundamental a ser reconocido como un sujeto legítimo en el proceso educativo. En este contexto, la evaluación se centraba primordialmente en la medición del grado de ajuste de los estudiantes a un estándar predefinido, lo que con frecuencia conducía a la exclusión de aquellos que no lograban satisfacer las expectativas establecidas. (Kaplan, 2022). Por su parte, Kaplan, desde una perspectiva sociológica, ha demostrado cómo este modelo, al no considerar las particularidades de cada estudiante, puede reproducir desigualdades sociales preexistentes, perpetuando la exclusión de los estudiantes más vulnerables y limitando sus oportunidades de desarrollo.

En este sentido, si la institución escolar no aborda de manera reflexiva la heterogeneidad inherente al aula, puede inadvertidamente reproducir dinámicas de exclusión y marginación. La superación de este modelo demanda un enfoque educativo que reconozca y valore las diferencias individuales como elementos enriquecedores del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, la inclusión, entendida como el derecho inalienable de todos los estudiantes a participar de manera plena y efectiva en la vida escolar, ha emergido como un principio fundamental que guía las políticas educativas contemporáneas. Anijovich (2014) ha impulsado la concepción y el desarrollo de aulas heterogéneas, espacios educativos diseñados para acoger la singularidad de cada estudiante, ofreciendo oportunidades de aprendizaje adaptadas a sus necesidades específicas y promoviendo un ambiente de respeto y valoración de la diferencia.

2.2.5.1 EL DOCENTE COMO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE.

En el paradigma actual, el rol docente se ha transformado en el de un facilitador del aprendizaje, un guía que ayuda a los estudiantes a construir su propio conocimiento en un entorno que valora la diversidad y promueve la inclusión. Este rol implica:

- **Conocimiento profundo de los estudiantes:** El docente debe conocer a fondo a sus estudiantes, sus fortalezas, debilidades, intereses y estilos de aprendizaje (Lewin, 2018). Esto va más allá de la simple identificación de dificultades; implica comprender las historias de vida, los contextos culturales y las aspiraciones de cada estudiante. Requiere una observación atenta y sistemática, utilizando herramientas como registros anecdóticos, entrevistas y cuestionarios. La escucha activa es fundamental, prestando atención no solo a lo que los estudiantes dicen, sino también a lo que no dicen, a sus expresiones no verbales y a sus emociones. La comunicación abierta con las familias es esencial para obtener una visión completa del estudiante y para establecer una relación de colaboración que beneficie su aprendizaje.

- **Diseño de experiencias de aprendizaje diversificadas:** El docente debe diseñar actividades y materiales que sean accesibles y relevantes para todos los estudiantes, considerando sus diferentes necesidades y estilos de aprendizaje (Anijovich, 2014). Esto implica reflexionar sobre el currículo, identificando los objetivos de aprendizaje esenciales y las diferentes maneras en que los estudiantes pueden alcanzarlos. La adaptación del currículo puede incluir la modificación de los contenidos, métodos de enseñanza y evaluación. El uso de tecnologías digitales ofrece una amplia gama de posibilidades para personalizar el aprendizaje, permitiendo a los estudiantes acceder a la información y demostrar su comprensión de diferentes maneras.

- **Promoción de la autonomía y la colaboración:** El docente debe fomentar la autonomía de los estudiantes, animándolos a tomar decisiones sobre su propio aprendizaje y a trabajar en colaboración con sus compañeros (Borsani, 2019). Esto implica proporcionar a los estudiantes oportunidades para elegir sus propios temas de investigación, establecer sus propios objetivos de aprendizaje y evaluar su propio progreso. El aprendizaje basado en proyectos es una estrategia eficaz para fomentar la autonomía, ya que permite a los estudiantes

trabajar en proyectos significativos que les interesen y que les permitan aplicar sus conocimientos y habilidades en contextos reales. El aprendizaje cooperativo es otra estrategia valiosa, ya que promueve la colaboración, la comunicación y el respeto mutuo entre los estudiantes.

- **Creación de un clima de aula inclusivo:** El docente debe crear un ambiente de aula seguro, respetuoso y acogedor, donde todos los estudiantes se sientan valorados y apoyados (Corso, 2010). Esto implica la promoción de la empatía, la resolución de conflictos y la celebración de la diversidad. El docente debe modelar comportamientos inclusivos, mostrando respeto por todas las culturas, identidades y perspectivas. La resolución de conflictos debe abordarse de manera constructiva, utilizando estrategias como la mediación y la negociación. La celebración de la diversidad puede incluir la organización de eventos culturales, la incorporación de materiales diversos en el currículo y la promoción de la reflexión sobre temas de justicia social.

- **Reflexión constante sobre la práctica:** El docente debe reflexionar constantemente sobre su propia práctica, buscando maneras de mejorar su enseñanza y de promover la inclusión de todos los estudiantes (Schujman, 2015). Esto puede implicar la participación en programas de desarrollo profesional, la colaboración con otros docentes y la lectura de investigaciones educativas. La reflexión sobre la práctica puede realizarse de manera individual o en grupo, utilizando herramientas como diarios de reflexión, observaciones de clase y grupos de discusión. La colaboración con otros docentes puede implicar la planificación conjunta de clases, el intercambio de ideas y recursos y la observación mutua de la práctica. La lectura de investigaciones educativas puede proporcionar a los docentes nuevas perspectivas y estrategias para mejorar su enseñanza.

2.2.5.2. AULAS HETEROGÉNEAS: UN ESPACIO PARA TODOS.

El concepto de **aulas heterogéneas** es central para comprender el nuevo rol docente. Un aula heterogénea es aquella que reconoce y valora la diversidad de sus estudiantes, entendiendo que cada uno tiene sus propias características, necesidades y estilos de aprendizaje (Anijovich, 2004). En lugar de intentar

homogeneizar a los estudiantes, el docente debe crear un entorno en el que todos puedan prosperar, independientemente de sus diferencias.

Pensar un aula para todos implica un cambio de mentalidad, pasando de un enfoque centrado en el docente a un enfoque centrado en el estudiante. El docente ya no es el único poseedor del conocimiento, sino un facilitador que ayuda a los estudiantes a construir su propio aprendizaje. Esto requiere una gran apertura por parte del docente, dispuesto a escuchar las voces de sus estudiantes, a adaptar su enseñanza a sus necesidades y a crear un ambiente de colaboración y respeto mutuo.

Este enfoque se alinea con el concepto de **justicia curricular**, acuñado por Raewyn Connell (2010), que busca garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a un currículo relevante, significativo y que les permita desarrollar su potencial al máximo. La justicia curricular implica cuestionar los sesgos y las desigualdades presentes en el currículo tradicional y promover la inclusión de perspectivas diversas.

En este sentido, trabajar con buenas prácticas implica identificar, diseminar y compartir conocimientos y experiencias exitosas en el logro de objetivos inclusivos (Escudero, 2009). Esto supone:

- Aplicar prácticas de tercera generación, poniendo el énfasis en la calidad del programa educativo del aula, utilizando metodologías participativas, reflexión crítica sobre la propia práctica, la incorporación de nuevas tecnologías y la construcción colectiva de saberes, asegurando altas cotas de éxito y participación para todos (Wehmeyer, 2009).

- Determinar objetivos a partir de la identificación y superación de barreras a la participación y al aprendizaje, recogiendo evidencias de la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos con mayor riesgo de marginación (Ainscow, 2005).

La implicación del profesorado, así como una preparación en valores y metodologías, es crucial para lograr un entorno inclusivo.

2.2.5.3. DE LA INCLUSIÓN A LA CONVIVENCIA: UN PASO MÁS ALLÁ.

Si bien la inclusión es un objetivo importante, algunos autores como Coll (2010), Borsani (2019, 2020) y Rocha (2022) proponen ir más allá, buscando la **convivencia** como un ideal aún más elevado. La convivencia implica no solo aceptar la diversidad, sino también aprender a vivir juntos, a construir relaciones significativas y a resolver conflictos de manera pacífica. Para lograrla es necesario construir un clima de respeto, confianza y colaboración en la escuela, donde todos los miembros de la comunidad educativa se sientan valorados y escuchados.

La implementación de prácticas inclusivas requiere propuestas diversificadas que ofrezcan diferentes opciones para acceder al conocimiento. Estas propuestas deben tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, las necesidades individuales y los intereses de los estudiantes. Como señalan Marchesi et al. (2009), la inclusión tiene que ver con un proceso de búsqueda que cada comunidad escolar debe llevar a cabo para encontrar mejores formas de responder a la diversidad del alumnado, representando un proceso de mejora y desarrollo institucional que compromete a toda la comunidad escolar.

Además, las últimas resoluciones educativas enfatizan la corresponsabilidad de todos los actores involucrados en el proceso educativo: docentes, estudiantes, familias, directivos y la comunidad en general. La corresponsabilidad implica que todos comparten la responsabilidad de crear un entorno de aprendizaje inclusivo y de apoyar el desarrollo de todos los estudiantes.

La educación inclusiva se fundamenta en los principios de calidad, equidad e inclusión, representando los dos grandes retos del modelo educativo actual: aprender a trabajar con la diversidad del alumnado manteniendo la igualdad de oportunidades y las altas expectativas de éxito para todos. Las buenas prácticas inclusivas se caracterizan por trabajar siempre con grupos heterogéneos y contar con apoyos humanos y materiales desarrollados en el aula regular, en beneficio de la participación y el aprendizaje de cualquier estudiante. El problema no reside en el estudiante ni en sus características, sino en las oportunidades y medios que se ponen a su disposición para favorecer su pleno desarrollo.

La implantación y consolidación de buenas prácticas inclusivas requiere cambios sustanciales en la cultura de los centros y las aulas, afectando a las creencias, concepciones, ideas y principios del profesorado, modificando los planteamientos curriculares, organizativos y metodológicos. La puesta en práctica de metodologías abiertas, flexibles y comunes, que favorecen el éxito de todos los estudiantes y luchan contra la exclusión, es el resultado de este proceso. La educación inclusiva es el modelo educativo que mayor calidad y equidad puede ofrecernos para que todo el alumnado alcance el éxito en la escuela, apostando decididamente por alcanzar una educación sin exclusiones.

2.2.5.4. DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES PARA EL DOCENTE INCLUSIVO.

La transformación del rol docente no está exenta de desafíos. Los docentes a menudo se enfrentan a aulas con una gran diversidad de necesidades, recursos limitados y una falta de apoyo adecuado. La falta de formación específica en educación inclusiva, la sobrecarga de trabajo y la presión por cumplir con los estándares curriculares pueden dificultar la implementación de prácticas inclusivas.

Sin embargo, también existen oportunidades para el crecimiento y la innovación. La tecnología puede ser una herramienta poderosa para personalizar el aprendizaje y promover la inclusión (Lewin, 2018). Los programas de formación continua, la colaboración con otros profesionales y la creación de redes de apoyo pueden proporcionar a los docentes las herramientas y los recursos que necesitan para tener éxito.

En síntesis, el rol docente ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, pasando de un enfoque centrado en la homogeneización a un paradigma que abraza la heterogeneidad y busca promover la inclusión, la convivencia, la justicia curricular y la corresponsabilidad. El docente inclusivo es un facilitador del aprendizaje, un guía que ayuda a los estudiantes a construir su propio conocimiento en un entorno que valora la diversidad, promueve la equidad, fomenta la construcción de relaciones significativas, asume la corresponsabilidad por el éxito de todos los estudiantes y se compromete con la

implementación de buenas prácticas inclusivas. Si bien existen desafíos, también hay oportunidades para el crecimiento y la innovación. Al abrazar la heterogeneidad y promover la inclusión, los docentes pueden crear entornos de aprendizaje enriquecedores que preparen a todos los estudiantes para un futuro exitoso.

2.2.6. TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.

2.2.6.1. CONCEPTUALIZACIÓN Y BREVE RESEÑA HISTÓRICA.

El término “**autismo**”, aunque de uso extendido en la actualidad, ha atravesado un complejo recorrido histórico-conceptual que refleja la evolución de la ciencia y la sociedad en torno a la comprensión de este trastorno. Si bien existen descripciones de conductas autistas en registros históricos antiguos, la conceptualización moderna del autismo es relativamente reciente (Cadaveira & Waisburg, 2014).

Debido a su amplio uso, se partirá de diversas conceptualizaciones concebidas a lo largo de la historia, centrándose en ellas para acercarse a la definición actual brindada por el **Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)**. Este análisis se realizará desde una mirada categorial a una dimensional, permitiendo así describir el recorrido histórico del término y su conceptualización.

Si se remite a sus inicios, se puede afirmar que ha existido desde mucho tiempo antes, aunque su definición es relativamente reciente.

Etimológicamente, la palabra **autismo** proviene del griego “eaftismos”, que significa “encerrado en uno mismo”, y fue utilizada inicialmente por el psiquiatra suizo Paul Bleuler en 1911 para referirse a una alteración propia de la esquizofrenia que consistía en un “alejamiento de la realidad externa”, en la cual los pacientes mostraban una tendencia a vivir replegados hacia su mundo interno. (Cadaveira y Waisburg, 2014).

No obstante, fue Leo Kanner quien en 1943 introdujo una conceptualización clínica del autismo como entidad nosológica independiente. Kanner describió el comportamiento de un grupo de 11 niños que fueron examinados en su clínica

médica, los cuales mostraban un interés disminuido por el contacto con otros, a lo que denominó finalmente como aislamiento autista. Asimismo, observó otras particularidades tales como: obsesión por permanecer en un mismo ambiente, excelente memoria, buen potencial cognitivo, hipersensibilidad a los estímulos, lenguaje sin intención comunicativa, entre otros. De esta manera Kanner acuña el término “autismo infantil precoz” a la incapacidad de un grupo de niños para establecer relaciones de índole social, así como a la presencia de otras características mencionadas (Cadaveira y Waisburg, 2014).

En 1944 Hans Asperger, en Austria, describió cuadros clínicos que compartían los rasgos patognómicos del síndrome de Kanner, aunque los niveles cognitivos globales eran significativamente superiores, a lo que denominó como “psicopatía autística”. Con el tiempo pasó a conocerse bajo el nombre de Síndrome de Asperger y fue utilizada para denominar al autismo de alto nivel o alta funcionalidad. En su trabajo afirma que el trastorno fundamental de este síndrome es de naturaleza social, y principalmente lo constituyen las dificultades en las relaciones sociales de las personas que lo padecen para expresar y comprender sentimientos. (Artigas-Pallares y Paula, 2012).

Ambos investigadores coincidieron en identificar la alteración de la interacción social como núcleo de la patología, aunque con matices diferenciales: Kanner enfatizó la ausencia o anomalía del lenguaje y las conductas motoras repetitivas, mientras que Asperger observó la presencia de intereses restringidos, la fluidez verbal y la literalidad del lenguaje, así como la rigidez en rutinas y apegos a objetos específicos. En lo que respecta al lenguaje, visualizó que todos hablaban y lo realizaban con habilidades lingüísticas y fluidez cuando se trataban de sus intereses.

Durante la segunda mitad del siglo XX, las investigaciones de Frith y Hill (2004) contribuyeron a consolidar la visión del autismo como un trastorno del desarrollo de inicio temprano y curso crónico, caracterizado por dificultades para la interacción social recíproca, la comunicación verbal y no verbal, y la presencia de comportamientos repetitivos e intereses restringidos. Estas dimensiones constituyen el núcleo diagnóstico del autismo y han sido reconocidas por los principales manuales diagnósticos.

El Trastorno del Espectro Autista, de ahora en más TEA, afecta la habilidad de comunicación, así como su relación con otras personas, y se ha encontrado como más común en varones que en mujeres. Los niños con este desarrollo son descritos, algunas veces como si estuvieran perdidos en su propio mundo, raros, tímidos y socialmente aislados. (Rangel, 2017).

Como puede apreciarse por sus características, constituye uno de los trastornos más enigmáticos y limitantes que existen. No obstante, y a pesar de presentar características comunes, las personas con autismo muestran entre sí una amplia variabilidad en función del grado de afectación del trastorno. Esa heterogeneidad ya fue identificada a través de las observaciones clínicas en la década de los 80. Así, la Asociación Americana de Psiquiatría incorporó el autismo dentro de los **Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD)** en el DSM-III y posteriormente en el DSM-IV (APA, 1994), compuestos por cinco categorías:

- a) Trastorno Autista;
- b) Síndrome de Asperger;
- c) Síndrome de Rett;
- d) Trastorno Desintegrativo; y
- e) Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado.

Los criterios diagnósticos que definen cada una de estas categorías de TGD se establecen en la revisión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR (2000). Sin embargo, con el fin de evitar los solapamientos que se producían entre las diferentes categorías, y a partir de los trabajos de Lorna Wing y Judith Gould (1979), surge el concepto de «**Trastorno del Espectro Autista**» definido por Wing (1988) y desarrollado ampliamente por Rivière. Se trata de un concepto mucho más amplio que los TGDs (a los que también incluye) y donde se considera que los rasgos autistas se sitúan a lo largo de un continuo de dimensiones alteradas y con diferentes grados de afectación. De esta forma, podemos encontrar un rango de variabilidad en la afectación del trastorno que puede abarcar desde personas con TEA severamente afectadas (carecen de interés por los demás, no presentan competencias lingüísticas y muestran un repertorio muy restringido de intereses) hasta personas con

afectación leve (presentan interés por los demás pero carecen de habilidades sociales, poseen destrezas comunicativas a nivel formal pero no a nivel pragmático, tienen un buen funcionamiento cognitivo y pueden presentar habilidades específicas en un área que se convierte en un interés único y estereotipado). Esta perspectiva permitió reconocer la diversidad y variabilidad clínica del autismo, facilitando una aproximación menos rígida y más inclusiva.

Según lo señalado por Rivière (2001), el trastorno se caracteriza por demoras en la comunicación, limitación en la interacción social, en los juegos imaginarios, y síntomas que incluyen comportamientos repetitivos o un margen de interés restringido en actividades, definiéndolo como un desorden del desarrollo que afecta múltiples aspectos del funcionamiento.

Rivière en el 2001 publicó un trabajo en donde diferenció tres épocas del estudio del Autismo:

1º - desde 1943 hasta 1963: el Autismo era entendido como un trastorno emocional, producido por factores inadecuados en la relación del niño con las figuras de crianza, que causaban que la personalidad del mismo no se constituya o sufra alteraciones. Se creía que el establecimiento de lazos afectivos sanos, era la mejor manera de ayudar a los niños autistas.

2º- desde 1963 hasta 1983: se abandonó la idea de los padres culpables cuando se fue demostrando la asociación del Autismo con trastornos neurobiológicos. Existía alguna clase de alteración cognitiva (más que afectiva) que explicaba las dificultades de relación, lenguaje, comunicación y flexibilidad.

En esta época, el tratamiento principal del Autismo era la educación. En ello influyeron dos tipos de factores. El primero tuvo que ver con el desarrollo de métodos de modificación de la conducta para ayudar a desarrollarse a los autistas, debido a que las extrañas conductas autistas dependen del medio en donde se desatan y si éste se controla adecuadamente, pueden modificarse las conductas para que sean funcionales cuando no lo son. Todo esto permitió la creación de múltiples programas de aprendizaje para desarrollar el lenguaje, fomentar las conductas sociales, promover la autonomía y aumentar las capacidades cognitivas de las personas autistas. El otro factor fue la creación de

centros educativos dedicados especialmente al Autismo, promovidos sobre todo por asociaciones de padres y familiares afectados.

3º- enfoque actual: consideración desde una perspectiva evolutiva como un trastorno del desarrollo. Se han producido cambios significativos en las explicaciones del Autismo, en los modelos inespecíficos de los años ´60 por teorías rigurosas y muy fundamentadas en datos, en los procedimientos para tratar el autismo y en la educación, la cual incorporó un estilo más natural y más respetuoso con las capacidades de las personas con este trastorno.

Complementariamente, la medicina y la farmacología han desarrollado sustancias eficaces para tratar algunas alteraciones asociadas al Autismo.

Otro cambio importante fue el planteamiento de la necesidad, tanto teórica como práctica, de considerar el trastorno desde la perspectiva del ciclo vital completo y no sólo del niño. Es decir, tener en cuenta al adulto autista y brindarle los recursos correspondientes. Ya que, la mayoría de los que padecen este trastorno, requieren atención, supervisión y apoyo durante toda su vida. (Rivière, 2001).

2.2.6.2. EL AUTISMO COMO UN TRASTORNO DEL DESARROLLO.

La mayoría de los aportes de las ciencias cognitivas al estudio del autismo están elaborados en base a la idea de que se trata de una de las distorsiones cualitativas más severas del desarrollo humano. En el marco de esta hipótesis y como se mencionó anteriormente, desde finales de los años 70 se comienza a considerar el autismo a partir de una perspectiva evolutiva, como un trastorno del desarrollo en oposición a la categoría de psicosis infantil. Esta mirada reconoce al autismo como una alteración cualitativa, profunda y persistente que afecta los mecanismos esenciales del desarrollo, especialmente durante el periodo crítico entre los 18 meses y los 6 años de vida, etapa clave para la adquisición de funciones psicológicas superiores (Piaget, 1960).

Así, Rivière define el autismo como *“la sombra que deja en el desarrollo una dificultad o imposibilidad para constituir ciertas funciones psicológicas cuyo momento crítico de adquisición se extiende entre el año y medio y los cinco o seis años”* (1997, p. 23). Agrega que se trata de un trastorno que altera el

desarrollo profundamente, modifica sus cauces, limita de forma decisiva mecanismos esenciales para que el desarrollo se produzca y acompaña al individuo durante toda la vida.

Desde las primeras observaciones sobre autismo en las cuales se realiza un seguimiento inicial del cuadro, se sabe que la fase que transcurre entre los 18 meses y los 5 o 6 años de vida se trata del momento de mayor soledad, de los más intensos trastornos de conducta y de las mayores imposibilidades comunicativas y simbólicas en el niño autista. En este periodo, llamado en la psicología genética preoperatorio (Piaget, 1960), los niños desarrollan funciones relevantes tales como:

1. El lenguaje (capacidad de construir un número infinito de estructuras simbólicas para compartir estados mentales con las personas, o de modificar las situaciones a través de ellas).

2. La mentalización (comprensión del mundo mental de las personas, aunque no haya coincidencia con el propio).

3. Las competencias de ficción (alejamiento de las realidades adaptativas inmediatas a partir de la creación de mundos simulados).

4. El desarrollo de la autoconciencia (conciencia autorreflexiva que implica contacto social con uno mismo).

Todas estas funciones, según Rivière, aparecen alteradas en las personas autistas. El autor propone que son de orden cognitivo, que tienen una fuerte "implicancia afectiva y emocional" y que suponen una fuerte preparación biológica. Las define como "**funciones críticas de humanización**" (1997, p. 41), lo cual implica considerar que la vulnerabilidad a desarrollar un trastorno en la constitución de dichas funciones es del orden de lo biológico. De todos modos, afirma que es posible cambiar el curso de tales alteraciones a partir de un intercambio intersubjetivo particular. La intervención educativa, las estrategias de aprendizaje y el acompañamiento intersubjetivo pueden modificar en parte el curso y la expresión de las alteraciones (Rivière, 1997; De la Iglesia Gutiérrez & Olivar Parra, 2007).

2.2.6.3. DEFINICIÓN ACTUAL DE TEA SEGÚN EL DSM-5.

Hoy día la definición más aceptada por la sociedad educativa, es la que ofrece el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5 (2012), así como su clasificación. El TEA se engloba dentro de la categoría denominada como “**Trastornos del Neurodesarrollo**”, junto con otros trastornos como el del desarrollo intelectual, la comunicación, el aprendizaje, los motores y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), y se convierte en el único diagnóstico posible del autismo.

El DSM-5 publicado por la Asociación Americana de Psiquiatría, unifica en un solo diagnóstico (TEA) los antiguos subtipos de TGD, eliminando categorías como el Síndrome de Asperger y el TGD no especificado, y excluyendo explícitamente el Síndrome de Rett. Esta nueva delimitación enfatiza la dimensionalidad del trastorno, reconociendo la diversidad de manifestaciones y la dificultad para establecer límites precisos entre subgrupos (APA, 2013).

El DSM-5 plantea al autismo como Trastornos del Espectro Autista (TEA) y señala ciertos indicadores de comportamiento:

A) Déficits persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, no atribuibles a un retraso general del desarrollo, manifestando simultáneamente los tres déficits siguientes: en la reciprocidad social y emocional, en las conductas de comunicación no verbal, en el desarrollo y mantenimiento de las relaciones adecuadas al nivel de desarrollo.

B) Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas y repetitivas que se manifiestan en dos de los siguientes puntos:

- Habla, movimientos o manipulación de objetos estereotipada o repetitiva;
- Excesivas repeticiones con las rutinas, los patrones ritualizados o de conducta verbal y no verbal o excesiva resistencia al cambio;
- Intereses altamente restrictivos y fijos de intensidad desmesurada;
- Hiper o hipo reactividad a los estímulos sensoriales e inusual interés en aspectos sensoriales del entorno.

C) Los síntomas deben estar presentes en el periodo de desarrollo temprano.

D) Los síntomas causan alteraciones clínicamente significativas a nivel, social, ocupacional o en otras áreas importantes del funcionamiento actual.

E) El trastorno del espectro autista no se explica mejor por discapacidad intelectual o un retraso global del desarrollo.

Este manual plantea tres grados de los Trastornos del Espectro Autista, ellos son los siguientes:

Grado 3: “necesita ayuda muy notable”, esto es, en el área de comunicación social, posee mínima comunicación social, en cuanto a comportamientos restringidos y repetitivos marcada interferencia en la vida diaria por inflexibilidad y dificultades de cambio y foco de atención.

Grado 2: “necesita ayuda notable”: marcado déficit con limitada iniciación o respuestas reducidas o atípicas, interferencia frecuente relacionada con la inflexibilidad y dificultades del cambio de foco.

Grado 1: “necesita ayuda”: sin apoyo, in situ, aunque presenta alteraciones significativas en el área de la comunicación social, interferencia significativa en al menos un contexto.

Esta clasificación dimensional permite una mejor adaptación de las intervenciones educativas, psicológicas y sociales a las necesidades de cada individuo, favoreciendo el acceso a recursos y apoyos adecuados y promoviendo una visión inclusiva de la diversidad neurobiológica.

2.2.6.4. TEA EN ARGENTINA. MARCO JURÍDICO Y NORMATIVA GENERAL.

La **ley 27.043** de Salud Pública, sancionada el 19 de noviembre de 2014 por el Honorable Congreso de la Nación Argentina, declara de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan Trastornos del Espectro Autista (TEA), la investigación clínica y epidemiológica en la materia, así como también la formación profesional en su pesquisa, detección temprana, diagnóstico y tratamiento, su difusión y el acceso a las prestaciones.

La misma plantea la importancia de la coordinación de acciones necesarias para la inclusión en los diferentes niveles educativos, laborales y sociales, de acuerdo con lo establecido por la Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad (CDPD).

El proyecto de ley fue fuertemente motorizado por grupos de padres ligados a servicios de salud que, desde una perspectiva preponderantemente biológica de la problemática categorizada como “trastornos del espectro autista”, impulsan protocolos de pesquisa, detección precoz y tratamiento científico. La participación de actores implicados directamente como es el caso de los padres y familiares de niños/as con problemas de salud mental severos, es un importante factor a tener en cuenta. No sólo porque la participación es un componente esperable y no siempre logrado en la construcción y diseño de normativas y políticas en salud, sino también porque los sujetos que conforman el entorno vincular padecen también del proceso diagnóstico mismo, de la escasez de respuestas prestacionales, y de la invisibilización y estigma social ligados a la problemática. A consideración de que resulta innegable y legítima la necesidad de ser visibilizados y luchar contra la discriminación, es dable cuestionar el hecho de que se trata de una ley “por patología” ya que presenta el riesgo de reforzar la segregación y el etiquetamiento.

La Asociación Argentina de Padres de chicos con Autismo (APAdeA) calcula que en nuestro país el diagnóstico alcanza a 400 mil personas, según estadísticas de 2018. En su boletín de abril de 2019, la Sociedad Argentina de Pediatría destaca que, si bien no se cuenta aún con estadísticas nacionales, se estima que la prevalencia es del 1% y es cinco veces más frecuente en varones que en mujeres. (Toledo, 2020).

Según Fombonne (2009), sus conclusiones sobre el aumento de la prevalencia en las últimas décadas lo atribuyen a varias causas: la ampliación del concepto de espectro autista, la ampliación de criterios diagnósticos, la creación de servicios especializados y un mejor conocimiento de la patología.

Este aumento de prevalencia de TEA puede tener una influencia directa en el ámbito educativo, así por ejemplo, el conocer y comprender los Trastornos del Espectro Autista como un continuo que se da en diferentes grados de acuerdo

al nivel de desarrollo que presenta la persona, centrándonos en las necesidades, intereses y potencial de cada persona y las adaptaciones, modificaciones, ajustes necesarios en nuestros entornos , practicas pedagógicas- clínicas que vamos a llevar a cabo para una educación inclusiva. Debemos tener siempre presente que su persona no está determinada solamente por esa condición.

Como define Valdez (2019), el autismo es otra forma del desarrollo y él expresa la importancia de enfatizar e iluminar el potencial de las personas con autismo, es decir, aquello que son capaces de hacer, las barreras que pueden superar si encuentran los apoyos necesarios en las familias, tratamientos, en una educación inclusiva de calidad y en una comunidad que no niegue ni rechace las diferencias.

2.2.6.5. EL APRENDIZAJE EN LA INFANCIA CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.

Como se menciona anteriormente, el Trastorno del Espectro Autista es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social en diversos contextos y por la presencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (APA, 2022).

Esto se traduce en el contexto escolar en dificultades en la adquisición y expresión del lenguaje verbal y no verbal, en las relaciones sociales con iguales y adultos, así como en la adquisición de aprendizajes curriculares y el seguimiento de la rutina escolar. Además, estos intereses y actividades que pueden parecer obsesivos y, por ello, limitan y derivan en conductas poco adaptativas, les dificultan ajustar su comportamiento al contexto educativo pudiendo generar la disminución de la relación y participación con docentes y personal de la institución, si no es apoyada con medidas que generen comprensión del entorno.

Generalmente estos estudiantes, además de poseer un TEA, también pueden presentar ciertas comorbilidades, como trastornos del desarrollo intelectual, trastorno por déficit de atención/hiperactividad y conductas sobrevenidas por un entorno poco comprensible para sus características o con

una carga de estímulos sociales y ambientales que pueden desembocar en conductas disruptivas o desconexión social.

Algunos sujetos con TEA suelen presentar déficits en las funciones ejecutivas, según Idiazábal y Boque (2007), citado en Martos-Pérez (2011), se considera que las personas con TEA pueden manifestar una alteración temprana en la planificación de comportamientos complejos, ausencia o déficit de empatía, déficit en la planificación, en el juicio y sentido común, no solo en relación al aspecto escolar, sino también en cuanto a la resolución de problemas cotidianos con sus compañeros. (Grañana, 2014).

También la realización de inferencias se presenta como una dificultad característica en los niños con TEA, debido a sus dificultades relativas a la teoría de la mente mencionada por Happe, (1994) como, por ejemplo, dificultad para la comprensión de determinados textos, como los narrativos, literarios o científicos. A menudo, incluso los estudiantes con TEA de alto funcionamiento y con habilidades lectoras avanzadas, presentan dificultades en el desarrollo de estas habilidades, por eso es necesario que les enseñemos directamente como realizar inferencias, ajustándonos al nivel de destreza lectora de cada alumno.

La atención conjunta también es una habilidad crucial que permite a los individuos compartir un enfoque común sobre personas, objetos o eventos, lo que facilita la comunicación y el desarrollo de habilidades sociales. Esta habilidad inicia en la infancia, como expresa Daymut (2010), ya que en esta etapa los niños comienzan a interactuar con sus cuidadores a través de gestos y miradas. Siguiendo a este autor, los niños con autismo presentan un gran desafío al desarrollar habilidades de atención conjunta, ya que a menudo carecen de las capacidades sociales necesarias para iniciar y mantener el enfoque con otros. Fomentar estas habilidades a través de modelos de lenguaje y actividades diarias puede mejorar la comunicación y la interacción social en diversos contextos.

Además, los niños con TEA se suelen enfocar en actividades que son de su preferencia, en las cuales son perseverantes y muestran una dificultad para poder cambiar el foco de atención, debido a su falta de flexibilidad cognitiva. En cuanto a los sujetos con un alto rendimiento intelectual suelen presentar también

un déficit de atención asociado a la patología de base. Los mismos acostumbran a necesitar un apoyo para ordenar el contenido de aprendizaje y enfocarse en lo relevante del mismo. Estos sujetos con alto rendimiento escolar también suelen presentar trastornos en la coordinación motora, más específicamente en la coordinación fina, en la grafo motricidad y en tareas artísticas en general; por lo que se recomienda el uso de computadoras para facilitar dicho aprendizaje. Gran parte de los niños con TEA suelen desarrollar una memoria viso-espacial privilegiada en relación a la de sus compañeros, pero en consecuencia poseen una baja memoria auditiva, por lo que es de preferencia que rindan exámenes de forma escrita, que graben las clases y que recuerden textos mediante dibujos. (Grañana, 2014)

Según Atwood (s.f.), estos niños suelen ser muy sensibles a un sonido en particular o al contacto. Uno o varios sistemas sensoriales están afectados de tal forma que las sensaciones normales en ellos son percibidas muchas veces con una intensidad intolerable. Las sensibilidades más comunes en ellos son al sonido y tacto, pero además suelen presentarse relacionadas con el sabor, la luz intensa, los colores y aromas, por ejemplo; pueden presentar hipersensibilidad auditiva, donde les causa molestia y hasta dolor, por eso, suelen taparse los oídos; también pueden presentar hipersensibilidad visual, rechazan algunos estímulos visuales, por lo cual, en ocasiones suelen taparse los ojos o mirar de reojo, como también hipersensibilidad táctil, por lo que rechazan el contacto con ciertas texturas o hipersensibilidad olfativa y gustativa, lo que los conduce a ser más selectivos con ciertos alimentos.

Además, algunos presentan cierta atracción por ciertos estímulos como son la fascinación por ver girar objetos o el buscar materiales con olores fuertes para percibir su aroma. Esta preferencia perceptiva los conduce a las auto-estimulaciones, las cuales producen en ellos una relajación momentánea.

En cuanto a sus pensamientos, estos niños presentan desafíos en la flexibilidad cognitiva; en palabras de Minshow (1992) tienen mente de dirección única. Sus pensamientos tienden a ser rígidos y a no adaptarse al cambio ni al fracaso. Tienen una única aproximación al problema y necesitan la enseñanza para poder aprender a pensar en alternativas.

En consecuencia, estos niños desarrollan dificultades en el área de comprensión lectora, por lo que necesitan adaptaciones tanto en los formatos como en los textos.

Los maestros deben considerar las fortalezas y debilidades de cada niño, especialmente entre aquellos del espectro autista. Según Schneider (2017), entre las características más frecuentes que deben ser consideradas se encuentran: la dificultad para anticipar situaciones y pensar en el futuro, así como generar hipótesis y alternativas; el pensamiento concreto y literal que complica la generación de opciones; y un vocabulario sobresaliente en áreas de interés, que no debe confundirse con su competencia comunicativa. Además, les cuesta identificar y organizar la información relevante, lo que afecta su gestión del tiempo y energía, a menudo impidiendo la finalización de tareas. Su rendimiento escolar puede verse limitado por la inflexibilidad, a pesar de altas habilidades y motivación. En este contexto, es fundamental reconocer que en las escuelas no existen dos estudiantes idénticos, cada uno con su propio estilo de aprendizaje y ritmo, influenciado por su desarrollo, motivación, curiosidad e interés.

2.2.6.6. LA INCLUSIÓN ESCOLAR DEL APRENDIENTE CON TEA.

Dentro de lo que enmarca la Resolución 311 del Consejo Federal de Educación, no es obligatorio inscribir en escuelas especiales a estudiantes con discapacidad, la familia tiene derecho a elegir la escuela. Recordando lo antes expuesto, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad obliga al Estado a tener un sistema de educación inclusivo. Por eso, mencionada resolución promueve a las escuelas a:

- Dar los apoyos necesarios para cada estudiante, contemplando sus características individuales;
- Tener propuestas específicas de enseñanza;
- Tener Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI), el cual tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes y busca favorecer el aprendizaje, eliminando barreras que pueden encontrarse en los programas de estudios. El Proyecto Pedagógico Individual debe ser actualizado durante el año escolar y debe estar redactado en lenguaje claro.

Cuando se inscribe al niño, niña o adolescente en una escuela común, puede recibir apoyos de una escuela especial o de los equipos profesionales autorizados, como los Equipos de Orientación Educativa (EOE), anteriormente denominados Sistema de Apoyo a la Interdisciplinario Educativo (SAIE) en nuestra provincia. Los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) pueden ser incluidos en una escuela regular; sin embargo, es fundamental tener en cuenta que, debido a sus características, requieren atención interdisciplinaria. La institución educativa, el docente de grado y la escuela especial desempeñan un papel sumamente importante en esta labor.

El modelo de enseñanza “una sola medida” no atiende las necesidades de todos los estudiantes, ya que cada individuo es único, con intereses, experiencias previas, estilos de aprendizajes y tipos de inteligencia distintos. Cada niño y adolescente merece un docente que lo guíe en la identificación y construcción de sus fortalezas, así como el reconocimiento de sus debilidades.

Es pertinente que, previo a realizar una intervención educativa con un alumno o alumna con TEA, se parta siempre de la información proporcionada por la familia y el equipo interviniente, la cual debe incluir una evaluación psicopedagógica, así como informes escolares previos, en caso de corresponder. Esta información, junto con la observación del docente, permitirá conocer el estilo de aprendizaje del niño y sus características más relevantes. También es importante contar con la perspectiva del docente de apoyo a la inclusión, si forma parte del equipo.

Para dicha intervención, se tomará como referencia el currículo ordinario y la colaboración conjunta de los distintos miembros de la comunidad educativa, que incluye a la familia, directivos, especialistas y el equipo interdisciplinario del alumnado. Según Toledo (2020), se debe considerar:

1. Toda la información posible sobre el alumno/a: desarrollo general, nivel de competencia curricular y estilo y motivación de aprendizaje.
2. Información sobre el entorno del alumno/a: contexto escolar, aula, centro y contexto socio-familiar.

Además, se debe llevar a cabo una evaluación social que considere el desarrollo social del alumno, así como sus habilidades sociales, autoestima y autoconcepto.

Por lo expuesto, se puede concluir que la institución educativa debe ser abierta, participativa e innovadora, considerando las características de este tipo de alumnado y fomentando una cultura inclusiva que valore las diferencias como un recurso de apoyo. Asimismo, debe proporcionar al profesorado una formación adecuada para el tratamiento de estudiantes con necesidades específicas de soporte educativo, lo cual dependerá de la gestión y participación con otras redes de apoyo locales y provinciales.

A nivel de aula, es esencial contar con personal docente preparado, así como de especialistas que faciliten un desarrollo adecuado, junto con materiales adaptados a las necesidades del estudiante. También se deben considerar los espacios y tiempos, ya que los niños con TEA requieren ambientes estructurados.

La inclusión del alumno/a con TEA es fundamental para desarrollo de sus necesidades, dado que necesita de la interacción con sus pares para mejorar sus habilidades sociales. Además, su inclusión en instituciones de educación común es una realidad legítima a nivel normativo, social y personal. Sin embargo, su diversidad y heterogeneidad requieren una reflexión sobre las buenas prácticas educativas, a pesar de que puedan compartir dificultades en determinadas áreas del desarrollo. La idiosincrasia de este trastorno y su alta comorbilidad con dificultades del desarrollo y del comportamiento personal y social hacen necesaria una intervención especializada a nivel educativo, la cual debe ser conocida por todos los involucrados para implementarse de manera interdisciplinar y holística.

Aunque algunos autores reconocen el valor de diversas estrategias o enfoques educativos, como el **método TEACCH** (Panerai et al., 2009; Sánc-Cervera, 2018; Vázquez et al., 2020), los **sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación PECS** (Serrano, 2023; Seyedhossein et al., 2022) o el **método ABA** (Mulas et al., 2010; Vázquez-Vázquez et al., 2020), es importante enfatizar la necesidad de un proceso educativo adaptado a un grupo

heterogéneo. Los recursos utilizados deben ser flexibles y capaces de responder a la diversidad en su totalidad. Por lo tanto, el **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)** puede generar ambientes de enseñanza y aprendizaje que incluyan las diferencias, planteando objetivos diversos y respetando los ritmos individuales y las capacidades de cada alumno (CAST, 2018).

2.2.7. INTERVENCIONES EDUCATIVAS INCLUSIVAS.

2.2.7.1. DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE.

El marco normativo al que se ha hecho referencia para encuadrar la educación inclusiva remite al enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje. De manera breve, se reitera que en Argentina incluye:

- A nivel internacional: La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006), que Argentina ratificó en 2008. En su artículo 24 establece el derecho a una educación inclusiva a lo largo de todo el sistema educativo.

- A nivel nacional: - La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) que incorpora los principios de inclusión, accesibilidad universal y diseño para la diversidad.

- El Decreto N° 304/07 reglamentario de la LEN establece la obligatoriedad de implementar estrategias de enseñanza diversificada y flexible para atender la heterogeneidad del alumnado.

- La Resolución Federal de Educación N° 311/16 que se sustenta en el principio de igualdad de oportunidades para individualizar la enseñanza según necesidades individuales, impulsando la participación activa de los estudiantes. Así como la evaluación formativa para una retroalimentación continua docente-alumno.

- A nivel provincial: -La Constitución de la Provincia de Entre Ríos (2008) reconoce el derecho a la educación inclusiva y la Ley N° 9.890/09 de Educación de Entre Ríos promueve el diseño de propuestas educativas flexibles, accesibles y de calidad para todos.

- La Resolución 3750/21 del CGE y su ampliatoria la Resolución 2940/23 que aportan los lineamientos generales para

la inclusión de estudiantes con discapacidad, haciendo hincapié en principios de igualdad, corresponsabilidad.

Este marco normativo establece las bases fundamentales para la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje como enfoque rector de las intervenciones pedagógicas inclusivas. Al garantizar un entorno educativo flexible y accesible, se busca atender de manera efectiva las necesidades de todos los estudiantes, con especial atención a aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La inclusión de los estudiantes con TEA en entornos educativos regulares no solo es crucial para su desarrollo académico, sino también para su integración social y emocional. Según la UNESCO (2009), la educación inclusiva es un derecho humano y un medio para lograr una educación de calidad para todos, lo cual resalta la importancia de políticas que promuevan prácticas inclusivas en las aulas.

2.2.7.2. DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA): FUNDAMENTOS Y APLICACIÓN.

El **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)** es un modelo educativo que busca hacer el aprendizaje accesible para todos los estudiantes, minimizando barreras físicas, sensoriales, cognitivas y culturales. Su objetivo es favorecer la inclusión efectiva y garantizar igualdad de oportunidades en el acceso a la educación (Meyer, Rose, & Gordon, 2014). Este enfoque no solo beneficia a estudiantes con discapacidades, sino que también promueve una enseñanza más inclusiva que responde a la diversidad de habilidades, intereses y antecedentes culturales de todos los educandos. Al adoptar el DUA, los educadores pueden diseñar experiencias de aprendizaje que se adapten a las necesidades individuales, lo que resulta en un ambiente de aprendizaje más equitativo (CAST, 2018).

El concepto de DUA se originó en el trabajo del **Center for Applied Special Technology (CAST)** en la década de 1990, inspirándose en el principio de "Diseño Universal" (DU) del ámbito arquitectónico. El DU surgió en Estados Unidos en la década de 1970, siendo Ron Mace, fundador del Centro para el Diseño Universal (CUD), quien lo definió como el "diseño de productos y

entornos que cualquier persona pueda utilizar, en la mayor medida posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico" (CUD, 1997, como se cita en Alba Pastor, Sánchez Serrano, & Zubillaga del Río, n.d., p. 5). Este movimiento arquitectónico buscaba anticipar las necesidades de todos los usuarios desde la fase de diseño, evitando las costosas, funcionalmente inadecuadas y estéticamente deslucidas adaptaciones posteriores. Un ejemplo claro es la rampa, diseñada inicialmente para sillas de ruedas, pero que beneficia a usuarios con carritos de bebé, maletas o bicicletas, evidenciando que la diversidad es la norma y que ofrecer alternativas beneficia a todos. Esta perspectiva traslada el foco de la "discapacidad" de la persona al entorno, concibiendo la existencia de "entornos discapacitantes" cuando no están diseñados universalmente (Alba Pastor et al., n.d., p. 7).

El DUA fue diseñado por el Dr. David Rose de la Universidad de Harvard, quien, junto a Anne Meyer, estableció un sistema de apoyo que favorece la eliminación de obstáculos para el acceso, el aprendizaje y la participación de los estudiantes (Rose & Meyer, 2002). Este modelo se centra en considerar el entorno como discapacitante en lugar de a las personas como discapacitadas. El enfoque implica que los problemas de accesibilidad son cuestiones de derechos y deberes que deben ser abordadas sistemáticamente, promoviendo así un cambio de paradigma en la educación. Según Rose y Meyer (2006), este enfoque no solo mejora la accesibilidad, sino que también fomenta una cultura de aprendizaje inclusivo que valora la diversidad y promueve el desarrollo integral de todos los estudiantes.

El DUA también se alinea con los principios de la educación centrada en el estudiante, donde se reconoce que cada alumno tiene un estilo de aprendizaje único y que la enseñanza debe adaptarse a estas diferencias. De acuerdo con el marco teórico del DUA, la personalización del aprendizaje no solo es deseable, sino esencial para garantizar que todos los estudiantes alcancen su máximo potencial. Este enfoque se complementa con estrategias de evaluación formativa que permiten a los educadores monitorear el progreso y ajustar las intervenciones pedagógicas según sea necesario (Meyer et al., 2014).

De esta manera, el DUA representa una estrategia pedagógica clave en la educación moderna, que no solo busca la inclusión de estudiantes con TEA, sino

que también promueve un aprendizaje significativo para todos. A través de la implementación de este modelo, se pueden crear aulas más inclusivas, donde cada estudiante tenga la oportunidad de aprender y prosperar en un entorno que respete y valore su singularidad.

El DUA se basa en tres principios fundamentales que en torno a ellos se construye el marco práctico para llevarlo a las aulas:

1. **Proporcionar múltiples medios de representación.** El **QUÉ** del aprendizaje: Este principio se fundamenta en las *redes cerebrales de reconocimiento*, que son las encargadas de percibir la información y asignarle significados. Reconoce que los estudiantes difieren en la forma en que perciben y comprenden la información. Por ello, es crucial ofrecer contenidos a través de soportes variados y en formatos distintos (visual, auditivo, táctil), permitiendo al alumnado ajustar la presentación según sus preferencias y necesidades. En la práctica, esto implica:

- **Opciones para percibir la información:** Modificar y personalizar la presentación (tamaño de texto, tipo de fuente, contraste, color, volumen, velocidad de audio).
- **Alternativas para la información auditiva:** Utilizar subtítulos, diagramas, gráficos o transcripciones escritas de videos.
- **Alternativas para la información visual:** Usar descripciones texto-voz para imágenes, objetos físicos, modelos espaciales o convertir texto digital a audio.
- **Opciones para el lenguaje y los símbolos:** Definir vocabulario y símbolos, clarificar sintaxis y estructura (mapas conceptuales, resaltar palabras de transición), facilitar la decodificación (listas de términos, voz humana pregrabada), promover la comprensión entre idiomas (traducciones, glosarios multilingües, apoyos visuales no lingüísticos), e ilustrar ideas principales a través de múltiples medios (imágenes, videos, materiales manipulables).

- **Opciones para la comprensión:** Activar conocimientos previos (organizadores gráficos, analogías), destacar patrones y relaciones (esquemas, ejemplos), guiar el procesamiento de la información (pasos secuenciales, tablas, modelos), y maximizar la memoria y transferencia (listas de comprobación, estrategias mnemotécnicas, revisión).

2. **Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.** El **CÓMO** del aprendizaje: Este principio se relaciona con las *redes cerebrales estratégicas*, especializadas en planificar, ejecutar y monitorear tareas. Reconoce que los estudiantes tienen diferentes maneras de demostrar lo que saben y de interactuar con el material. Por tanto, es necesario ofrecer variadas opciones para la acción y la expresión, lo que implica:

- **Múltiples medios físicos de acción:** Proporcionar diversos métodos de respuesta (alternativas al lápiz, selección), ofrecer diferentes posibilidades para interactuar con los materiales (manos, voz, joysticks, teclados adaptados), e integrar el acceso a herramientas y tecnologías de asistencia (software accesible, comandos de teclado).
- **Opciones para la expresión y la comunicación fluida:** Utilizar múltiples formas o medios de comunicación (objetos manipulables, aplicaciones interactivas, dibujos, música), usar múltiples herramientas para la composición y construcción (correctores, software de predicción, calculadoras, plantillas), e incorporar niveles graduados de apoyo (modelos de simulación, mentores, feedback formativo).
- **Opciones para las funciones ejecutivas:** Guiar el establecimiento de metas adecuadas (estimación de esfuerzo, modelos), apoyar la planificación y el desarrollo

de estrategias ("para y piensa", plantillas de proyectos), facilitar la gestión de información y recursos (organizadores gráficos, listas de comprobación), y mejorar la capacidad de seguimiento de avances (preguntas de reflexión, representaciones de progreso).

3. **Proporcionar múltiples formas de implicación. El POR QUÉ**

del aprendizaje: Este principio se vincula con las *redes cerebrales afectivas*, que asignan significados emocionales y están relacionadas con la motivación y la implicación en el aprendizaje. Reconoce que el componente emocional es crucial y que los estudiantes difieren en lo que los motiva. Por ello, se busca utilizar diversas estrategias para captar y mantener el interés, fomentar el esfuerzo y la persistencia, y desarrollar la autorregulación:

- **Opciones para captar el interés:** Optimizar la elección individual y la autonomía (niveles de desafío, recompensas, herramientas), optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad (actividades contextualizadas, culturalmente significativas), y minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones (rutinas de clase, calendarios, avisos).
- **Opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia:** Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos (explicitarlos, dividir metas), variar los niveles de desafío y apoyo (diferenciar grados de dificultad, enfatizar el proceso), fomentar la colaboración y la comunidad (grupos flexibles, tutorización entre compañeros), y proporcionar una retroalimentación orientada (feedback sustantivo, que fomente la perseverancia).
- **Opciones para la autorregulación:** Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación

(listas de objetivos, mentores), facilitar niveles graduados de apoyo para imitar habilidades y estrategias (manejo de frustración, búsqueda de apoyo emocional), y desarrollar la autoevaluación y la reflexión (modelos de autoevaluación, reconocimiento de progresos).

Estos tres principios del DUA indican que es necesario que los docentes ofrezcan al alumnado un amplio rango de opciones para acceder al aprendizaje. El DUA presenta pautas, que son un conjunto de estrategias que se pueden utilizar en la práctica docente para lograr que los currículos sean accesibles a todos los estudiantes y para eliminar las barreras que generan la mayoría de ellos. Pueden servir como base para crear opciones diferentes, flexibilizar los procesos de enseñanza y maximizar las oportunidades de aprendizaje. Cada una de las pautas está vinculada con uno de los principios del DUA. Cada pauta, además de la justificación de su interés en el aprendizaje, aporta sugerencias de cómo llevar a la práctica el principio correspondiente.

Estas pautas, según Pastor (2012), proporcionan un marco de referencia y una perspectiva que permite aplicarlas a cualquier componente del currículo, definen los objetivos, seleccionan los contenidos y evalúan los aprendizajes.

A continuación, se detalla cada uno de los principios y las pautas. Asimismo, se indican directrices prácticas que el maestro puede implementar para atender a la diversidad de una manera efectiva.

PRINCIPIO I. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE REPRESENTACIÓN.

Parte de la idea de que los estudiantes son diferentes en la forma en que perciben y comprenden la información que se les presenta. Por ejemplo, aquellos que tengan una discapacidad sensorial (ceguera o sordera), dificultades de aprendizaje (dislexia) o diferencias lingüísticas o culturales, pueden necesitar maneras distintas de abordar los contenidos. Otros, simplemente, captan mejor la información con medios visuales o auditivos que con el texto impreso. Por ello, no hay un medio de representación óptimo para todos los estudiantes, por lo que es fundamental proporcionar múltiples opciones al ofrecer la información.

Para evitar que esto sea una barrera debemos asegurarnos de que todos los estudiantes puedan percibir la información clave, se trata de proporcionarles la misma información a través de diferentes modalidades (visual, auditiva, táctil). En la práctica esto se puede ver, por ejemplo, teniendo en cuenta:

- El tamaño del texto, la letra o el tipo de fuente.

- Utilizar el color como medio de información o para resaltar algún elemento.

- Variar el volumen o la velocidad con la que se presenta la información sonora.

Al presentar la información sonora se puede mejorar su acceso a algunos estudiantes, como los que tienen dificultades en la audición o en la comprensión auditiva, si se acompaña con alguna forma de representación a través de formato como, por ejemplo:

- Utilizar subtítulos.

- Diagramas, gráficos.

- Facilitar transcripciones escritas de videos.

Normalmente se utilizan imágenes, gráficos, animaciones, videos o texto para presentar información en el aula. Pero estas representaciones visuales no son igualmente accesibles para todos los estudiantes; en especial, no lo son para quienes tienen discapacidades visuales, los que todavía no tienen suficiente competencia lectora o quienes no están familiarizados con las imágenes o los gráficos que se usan. Para superar esta barrera hay que proporcionar la información a través de otros formatos alternativos no visuales como, por ejemplo:

- Usar descripciones texto-voz en imágenes, gráficos y videos.

- Utilizar objetos físicos y modelos espaciales.

- Facilitar claves auditivas para las ideas principales.

- Convertir el texto digital (PDF) en audio.

PRINCIPIO II. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE ACCIÓN Y EXPRESIÓN.

Los estudiantes tienen diferentes maneras de aprender y de expresar lo que saben. Hay quienes pueden aprender o expresarse utilizando textos escritos, pero no oral, o viceversa. En ocasiones, es una cuestión de preferencias, pero otras veces se trata de barreras derivadas de situaciones personales: las personas que tienen alteraciones significativas del movimiento, como por ejemplo parálisis cerebral, dificultades en las habilidades estratégicas y organizativas (trastornos de la función ejecutiva) o problemas derivados de un conocimiento limitado del idioma, se enfrentan a las tareas de aprendizaje de forma muy diferente. Por ello, no existe un modo único de realizar una tarea o de expresar un aprendizaje que sea óptimo para todos los estudiantes. Por eso, en la práctica docente es preciso proporcionar diferentes opciones para llevar a cabo las tareas de aprendizaje y la forma de expresar que se han alcanzado, tales como:

- Ofrecer diferentes posibilidades para interactuar con los materiales.
- Utilizar diferentes formas o medios de comunicación.
- Facilitar la gestión de información y de recursos.
- Permitir que se puedan dar respuestas físicas o por selección como alternativas al uso del lápiz.
- Ofrecer distintas alternativas para interaccionar con los materiales como (manos, voz, joysticks, teclados).
- Proporcionar teclados adaptados.
- Componer o redactar manejando múltiples medios (texto, voz, dibujos, cine, música).
- Utilizar organizadores gráficos.
- Aportar plantillas para recoger y organizar la información.
- Usar variedad de mentores: profesor, tutor de apoyo (que usen distintas estrategias didácticas) y compañeros.

- Permitir apoyos que se pueden retirar gradualmente, según aumenta la autonomía.
- Facilitar un feedback o retroalimentación formativa.
- Proporcionar ejemplos de soluciones novedosas a problemas reales.

PRINCIPIO III. PROPORCIONAR MÚLTIPLES FORMAS DE IMPLICACIÓN.

El componente emocional es un elemento crucial en el aprendizaje que se pone en evidencia al ver las diferencias en lo que motiva a los estudiantes o en la manera en que se implican para aprender. Vemos que a unos les motiva lo novedoso o la espontaneidad, mientras que otros prefieren los procesos rutinarios. Hay estudiantes que se concentran mejor cuando trabajan solos; en otros casos, prefieren trabajar en grupo. Por ello, es importante dar opciones o variar las dinámicas, de modo que todos los estudiantes puedan implicarse según sus preferencias.

Los intereses cambian a medida que los estudiantes evolucionan y adquieren nuevos conocimientos y habilidades, según experimentan cambios biológicos y se van convirtiendo en adolescentes o personas adultas. Por eso es importante disponer de vías alternativas para captar el interés y de estrategias que respondan a las diferencias intra e interindividuales. Se les debe brindar las actividades teniendo en cuenta, por ejemplo:

- Secuencia y tiempos para completar tareas.
- Personalizarlas y contextualizarlas a la vida real.
- Personalizarlas y contextualizarlas respecto a sus intereses.
- Culturalmente significativas.
- Adecuadas a la edad y la capacidad.
- Crear rutinas de clase.
- Utilizar calendarios y recordatorios de actividades cotidianas.
- Proporcionar avisos o alertas que permitan anticipar las tareas o actividades que se van a realizar.

- Gestionar la frustración.
- Buscar apoyo emocional externo.

2.2.7.3. ACTUALIZACIÓN DE LAS PAUTAS DUA 3.0 DE CAST.

CAST (2024) realizó una actualización sobre las pautas del DUA y el resultado de este proceso son las **pautas 3.0**. Esta nueva actualización lanzada en julio de 2024, se basa en versiones anteriores y enfatiza la necesidad de abordar barreras arraigadas en prejuicios y sistemas de exclusión. Su objetivo es cumplir la promesa de las pautas como un recurso para guiar el diseño de entornos y experiencias de aprendizaje que reduzcan las barreras y respeten y valoren más plenamente a cada aprendiz. Las aportaciones generales en esta iteración de las pautas del DUA incluyen:

-Reconocer los prejuicios individuales, institucionales y sistémicos como barreras al aprendizaje sin límites.

-Enfatizar la identidad como parte de la variabilidad. Esta iteración actual también enfatiza las múltiples identidades del alumnado como parte de la variabilidad.

-Enfatizar el valor de la interdependencia y el aprendizaje colectivo.

-Cambiar el lenguaje: de centrado en el profesor ha centrado en el estudiante.

Los temas enfatizados en los tres principios incluyen:

➤ **Compromiso:**

- ✓ Centrar, afirmar y sostener los intereses e identidades del alumnado.
- ✓ Enfatizar el papel del sentido de pertenencia en la enseñanza y el aprendizaje.
- ✓ Promover el papel de la alegría y el juego alumnado y profesorado por igual.
- ✓ Cultivar la empatía y reparar el daño con prácticas restaurativas.

➤ **Representación:**

- ✓ Representar de manera auténtica una diversidad de identidades, perspectivas y narrativas.
- ✓ Considerar las percepciones de personas, culturas e idiomas.
- ✓ Valorar múltiples formas de saber y de dar significado.

➤ **Acción y Expresión:**

- ✓ Honrar y valorar una amplia variedad de formas de comunicación.
- ✓ Centrar y valorar formas de expresión que han sido históricamente silenciadas o ignoradas, abordando los prejuicios.
- ✓ Desafiar prácticas excluyentes para construir espacios y sistemas más accesibles e inclusivos.

El DUA se presenta como un enfoque pedagógico inclusivo por excelencia, ya que, al contemplar la diversidad de maneras de aprender desde el inicio, permite que todos los estudiantes puedan acceder al currículo y participar plenamente en sus aprendizajes. Los docentes deben familiarizarse con las características individuales de sus estudiantes y anticiparse a las posibles barreras, adaptando las estrategias y apoyos necesarios para fomentar un ambiente de aprendizaje equitativo y efectivo.

2.2.7.4. DUA Y EL ALUMNADO CON TEA.

Desde la perspectiva del DUA, se reconoce que algunos aspectos de la variabilidad en el aprendizaje son sistemáticos, lo que permite prever las respuestas de los estudiantes. Esto es especialmente relevante para aquellos diagnosticados con Trastornos del Espectro Autista (TEA), quienes pueden enfrentar barreras específicas en la comunicación y la interacción social. Por ejemplo, pueden tener dificultades para comprender instrucciones o captar señales no verbales, lo que puede resultar en comportamientos desafiantes.

La aplicación del DUA proporciona un marco robusto para apoyar a los estudiantes con TEA al transformar el entorno y los materiales, en lugar de centrarse únicamente en la adaptación del individuo. Estrategias como el uso de

cronogramas, agendas y la estructuración a partir de claves visuales permiten personalizar la información y ofrecer alternativas para la percepción y el procesamiento. La incorporación de estrategias visuales no solo ayuda a anticipar y compartir información, sino que también estructura el aprendizaje a través de manipulativos que ofrecen alternativas a los formatos tradicionales de papel y lápiz.

Para la acción y expresión, el DUA promueve el uso de múltiples medios de comunicación, permitiendo a los estudiantes con TEA expresarse de diversas maneras y navegar por la información con mayor facilidad. Los organizadores visuales y mapas conceptuales son aliados fundamentales para las funciones ejecutivas, ayudando a guiar el establecimiento de metas, organizar la información y gestionar recursos. En cuanto a la implicación, el DUA sugiere opciones para captar el interés (por ejemplo, disfrazarse de un personaje de interés), minimizar distracciones, y fomentar la colaboración y la autorregulación, haciendo visible el proceso y la meta del aprendizaje.

CAPÍTULO III

III. MARCO METODOLÓGICO.

Esta investigación se desarrolló en dos planos: primero, una descripción de la educación inclusiva y el Trastorno del Espectro Autista (TEA), así como de las intervenciones docentes inclusivas documentadas; segundo, un análisis de las acciones concretas que se desarrollan en las escuelas que, a la mirada de sus autoridades, son consideradas *inclusivas*. La indagación se ubicó en la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos, República Argentina y se circunscribió en un período aproximado de dos a tres meses, necesario para tomar los cuestionarios.

3.1. TIPO DE ESTUDIO.

Con el fin de tener una visión más completa del fenómeno, esta investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo. Desde esta perspectiva, se centra en conocer la realidad humana y social, analizando los conocimientos, experiencias, sentires, de los docentes acerca de la inclusión educativa de estudiantes con TEA.

Según sus objetivos y el tipo de diseño, el estudio es descriptivo, ya que busca caracterizar la manera en que los docentes perciben e intervienen con sus estudiantes con TEA en instituciones de la ciudad de Paraná.

Se clasifica como un trabajo de campo, sustentado por información documental que contextualiza los procesos inclusivos y el diagnóstico del TEA. Esta investigación corresponde a un diseño no experimental, puesto que no se administran estímulos, tratamientos ni intervenciones a la muestra. Es de tipo transversal, con un alcance descriptivo, ya que permite recoger información de manera independiente de las variables en un único momento.

3.2. MUESTRA.

Las unidades de investigación están conformadas por docentes de nivel primario, de 1° a 6° año, que se encuentran en ejercicio, tanto en instituciones privadas como de gestión estatal de la ciudad de Paraná, que incluyen entre su alumnado niños con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista. La selección se realizó mediante un muestreo intencional, no probabilístico, y la muestra estuvo compuesta por 14 docentes.

Los criterios de inclusión aplicados fueron los siguientes:

- Ser docente de educación primaria.
- Estar trabajando en al menos una escuela de nivel primario en la ciudad de Paraná y tener entre sus estudiantes algún proceso de inclusión con diagnóstico de TEA.
- Estar dispuesto a participar voluntariamente en la investigación.

Se buscó recolectar información de 14 docentes que cumplieran con estos criterios de inclusión para lograr los objetivos planteados. Cabe señalar, que la totalidad de los docentes que conformaron la muestra (n= 14) son de género femenino y tienen edades entre 25 y 50 años.

3.3. PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

La recolección de datos se realizó a través de entrevistas dirigidas, aplicadas de manera individual y presencial con cada docente de la muestra, excepto en dos casos que se realizaron de forma virtual. Antes de la entrevista se solicitó permiso a cada institución para recabar la información y se firmó un consentimiento informado.

El instrumento fue construido ad hoc, con un total de 41 ítems; una primera parte recopiló datos generales y sociodemográficos de los docentes (edad, género, gestión de la institución, entre otros) brindando información contextual. La segunda parte incluyó preguntas cerradas diseñadas específicamente para explorar los objetivos de la investigación, organizadas según las categorías de análisis.

El diseño de la entrevista se ajustó a los objetivos de la investigación, asegurando que las preguntas fueran claras, sencillas y de fácil respuesta, con el propósito de promover la participación y la comprensión por parte de los docentes.

3.4. PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS.

Para el análisis de los datos obtenidos a través de las entrevistas, se llevaron a cabo los siguientes procedimientos:

1. **Transcripción de las entrevistas:** Esto permitió contar con los datos en formato escrito, facilitando su posterior organización y análisis.
2. **Codificación de las respuestas:** Se asignaron códigos numerales a cada una de las categorías y subcategorías desarrolladas en base al marco teórico y los objetivos del estudio, lo que permitió etiquetar las respuestas de los entrevistados de manera sistemática.
3. **Organización de la información:** Una vez codificadas, las respuestas fueron ordenadas dentro de una matriz que contenía los códigos correspondientes a cada categoría posibilitando una vista global de la información.
4. **Análisis de contenido:** Se realizó un análisis temático de contenido, categorizando y recuperando los fragmentos más significativos de las respuestas según su relación con cada categoría y subcategoría.
5. **Triangulación:** Se cruzaron los resultados obtenidos a través del análisis de contenido con la teoría presentada en el marco conceptual.

3.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS.

Se tomaron en cuenta las siguientes consideraciones éticas para establecer una relación adecuada con los participantes y garantizar la protección y confidencialidad de los datos:

1. Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes.
2. Se garantizó la confidencialidad de las respuestas y la posibilidad de retirarse de la investigación en cualquier momento sin consecuencias.

Se incluye en Anexos un modelo sin completar del consentimiento informado utilizado para la investigación, así como la estructura del instrumento de recolección de datos y las transcripciones de las entrevistas realizadas.

CAPÍTULO IV

IV. RESULTADOS.

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos del trabajo de campo de la investigación, cuyo objetivo general ha sido indagar acerca de las intervenciones pedagógicas inclusivas por parte de docentes de nivel primario para estudiantes con TEA y el conocimiento e implementación del enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en estas intervenciones, que les permitan desarrollar aprendizajes significativos. Los hallazgos presentados se derivan del análisis de las respuestas proporcionadas por 14 docentes de nivel primario de instituciones educativas de la ciudad de Paraná. Todos los participantes son de género femenino y tienen edades que oscilan entre 26 a 50 años.

En esta investigación el instrumento de recolección de datos fue una entrevista dirigida. Dichas entrevistas fueron aplicadas, en su mayoría, de manera presencial, y solo dos se respondieron de forma virtual. Se ha empleado un enfoque de análisis cualitativo para examinar la información, construyendo categorías y subcategorías que permiten organizar e interpretar los datos relevantes.

1. TABLA 1. CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS.

UNA EXPLORACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA ESTUDIANTES CON TEA EN PARANÁ	
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Inclusión educativa	-Definición -Colaboradores -Facilitadores -Barreras
TEA	-Conocimiento -Formación específica -Intervenciones específicas
Intervenciones pedagógicas y DUA	-Conocimiento -Estrategias

Percepciones, sentires y formación	<ul style="list-style-type: none"> -Percepciones sobre la inclusión -Sentires -Formación en inclusión educativa
------------------------------------	--

4.1. INCLUSIÓN EDUCATIVA.

4.1.1. DEFINICIÓN.

En esta categoría se hizo hincapié en la pregunta sobre qué entienden las entrevistadas por Inclusión educativa. La mayoría de las docentes considera que es un proceso fundamental, cuyo objetivo es garantizar que todos los niños, independientemente de sus capacidades, tengan acceso a las mismas oportunidades y derechos en el entorno escolar.

A través de diversas preguntas, se evidenció un consenso sobre la inclusión como un compromiso para evitar la exclusión y permitir que todos los estudiantes participen activamente de la vida escolar. Sin embargo, aunque se busca proporcionar igualdad de oportunidades, una de las entrevistadas señala que *“es difícil esa inclusión, porque muchas veces parece que es inclusión, pero se terminan haciendo actividades diferentes para ellos, y eso sería exclusión”* (Entrevistada 4). Esta afirmación refleja un conocimiento erróneo sobre la inclusión y su implicancia, mostrando que a menudo se crean actividades diferenciadas que pueden resultar en una exclusión encubierta por las características mismas de la actividad o la forma de presentación. Esta situación evidencia que las estructuras educativas actuales no están completamente preparadas para una inclusión efectiva.

Otro aspecto relevante que surge de las respuestas es la importancia de reconocer las necesidades individuales de cada niño. Las educadoras enfatizan que es fundamental adaptar la enseñanza a estas necesidades, entendiendo que la inclusión no puede ser un proceso uniforme. Sin embargo, muchas de ellas señalan que carecen de la formación necesaria para aplicar estrategias inclusivas en el aula, lo que limita la efectividad de sus esfuerzos. A pesar de que la mayoría destaca su trabajo en escuelas inclusivas que apoyan y

acompañan los procesos y trayectorias de los estudiantes, también manifiestan sentir una sobrecarga de responsabilidades.

Una entrevistada menciona: *“Sí, sobre todo cuando son muchos estudiantes en el curso”*, lo que refleja la dificultad de manejar aulas numerosas. Otra señala que no lo ve como una carga, sino como *“una planificación continua y mucha atención”* (Entrevistada 6), subrayando la necesidad de estar constantemente adaptando las estrategias. Una docente con mayor antigüedad en trabajar con niños con TEA comenta: *“Sí, creo que sí, lleva más tiempo en las planificaciones, pensar en las estrategias en cómo dárselas”* (Entrevistada 5). Finalmente, otra entrevistada reconoce que *“es doble trabajo, demanda mucho”*, especialmente cuando trabaja en dos escuelas de doble turno, lo que conlleva una mayor carga de planificación y responsabilidad. Estas experiencias reflejan la frustración y el agotamiento que sienten al intentar implementar propuestas que no siempre resultan efectivas.

No obstante, algunas docentes ven esta carga adicional más como una necesidad de planificación continua y atención diferenciada, lo que sugiere que, aunque la inclusión requiere más esfuerzo, también es parte integral de la labor docente. La flexibilidad en la práctica docente es fundamental, ya que implica realizar adecuaciones específicas y personalizadas para cada niño.

4.1.2. COLABORADORES.

La mayoría de las entrevistadas enfatiza que mantener un diálogo constante es fundamental para el éxito de las actividades educativas. En cuanto a la metodología de trabajo con los acompañantes pedagógicos, destacan la importancia del diálogo constante para anticipar las necesidades de los estudiantes y adaptar enfoques pedagógicos. Sin embargo, surgen diferencias en las experiencias con estos acompañantes. Por ejemplo, una docente menciona que *“este nene tiene acompañante terapéutico y ella no ha demostrado sentarse a tratar de ayudarlo a hacer las actividades”* (Entrevistada 3), lo que sugiere dificultades de comunicación que pueden limitar la efectividad del apoyo. Otra entrevistada también señala que *“con su acompañante terapéutica no he podido establecer comunicación”* (Entrevistada 1), lo que

refleja una barrera en la colaboración. En contraste, algunas docentes destacan relaciones positivas con las acompañantes. Una menciona: *“Tengo buen vínculo con las acompañantes, tanto terapéutica como pedagógica; yo les anticipo y les comento cómo son las actividades”* (Entrevistada 2), lo que facilita la adaptación de las estrategias.

En general, las docentes destacan la importancia de la colaboración interdisciplinaria, considerándola esencial para abordar las necesidades específicas de cada niño, incluyendo el apoyo del equipo directivo y de las familias para lograr avances significativos en inclusión. Recalcan lo fundamental que es la comunicación constante entre todos los involucrados, permitiendo un intercambio de experiencias y estrategias que benefician tanto a los estudiantes como a los educadores.

4.1.2. FACILITADORES.

En relación al uso de estrategias pedagógicas acordes a las necesidades del alumnado para lograr una verdadera inclusión, se observa que la mayoría de las entrevistadas creen que las estrategias pueden ser efectivas, aunque su éxito depende de varios factores. Un punto en común entre las docentes es la afirmación de que la inclusión es posible, siempre y cuando se tomen en cuenta las necesidades específicas de cada estudiante. Como señaló una docente: *“La inclusión es posible, pero no se trata de aplicar recetas, sino de ver qué necesita cada chico en particular”* (Entrevistada 3).

Sin embargo, también se identifican diferencias significativas en las opiniones sobre la efectividad de las estrategias. Algunas docentes expresan que, a pesar de sus esfuerzos, las características particulares del autismo de ciertos estudiantes pueden dificultar su inclusión plena en el aula. Una entrevistada manifestó: *“El autismo es muy diverso; lo que funciona con uno no siempre funciona con otro”* (Entrevistada 5). En este sentido, se mencionan problemas como la sobrepoblación en las aulas y la falta de recursos, lo cual limita la capacidad de los docentes para aplicar estrategias adecuadas de manera efectiva: *“Con treinta alumnos es imposible dedicar el tiempo que cada uno requiere”* (Entrevistada 2).

Además, hay quienes señalan que la modificación de actividades, aunque sea necesaria, puede llevar a la exclusión del estudiante, ya que se crean diferencias que pueden ser perjudiciales para su integración social. Una docente indicó: *“Si lo aparto a hacer algo distinto, los demás notan esa diferencia y termina quedando solo”* (Entrevistada 4). Esto pone de manifiesto la tensión que existe entre adaptar el contenido y mantener un entorno inclusivo.

Se observa una fuerte coincidencia en la importancia del vínculo y la relación entre los estudiantes, docentes y otros actores involucrados. Algunas de las entrevistadas destacan que el apoyo de los compañeros es crucial, ya que fomenta un ambiente de inclusión donde los estudiantes no son marginados debido a sus diferencias: *“Cuando los compañeros lo invitan a participar, la inclusión se da de manera natural”* (Entrevistada 1).

Asimismo, otras docentes subrayan la relevancia de contar con un equipo directivo que apoye la inclusión y la disposición de las familias para colaborar. Como sostuvo una entrevistada: *“Si la dirección no acompaña y la familia no se compromete, los avances son mínimos”* (Entrevistada 6). Otras respuestas enfatizan que la preparación profesional y el deseo de aprender son fundamentales para implementar prácticas efectivas: *“La capacitación docente y las ganas de innovar son la base para lograr la inclusión”* (Entrevistada 5).

4.1.3. BARRERAS.

Acerca de los factores que afectan la inclusión dentro del ámbito escolar, se reveló una variedad de elementos que pueden clasificarse en factores intrínsecos al niño, ambientales y relacionados con la disposición y preparación de los docentes.

Entre los factores intrínsecos al niño, se destacan sus características individuales y la falta de comunicación. Una entrevistada menciona que *“los factores dependen del niño y del grado de autismo que tenga y de lo que tolera o no”* (Entrevistada 4), lo que implica que el comportamiento y la tolerancia ante ciertas situaciones son determinantes en el proceso de inclusión. Otra agrega que *“las características de la niña y el contexto familiar”* son cruciales, ya que, a pesar de los esfuerzos de la escuela, *“no ha funcionado”* en algunos casos.

(Entrevistada 2). Varias de ellas mencionan la importancia de entender las particularidades del estudiante y cómo éstas pueden afectar su interacción y participación en el aula.

En cuanto a los factores ambientales, se señala que *“la disposición de las aulas, el tamaño, el mobiliario no es adecuado para los niños con autismo”* (Entrevistada 6) y que *“no hay salas de tranquilidad”* (Entrevistada 3), lo que se presenta como una barrera significativa. La falta de adaptaciones físicas, como baños accesibles y áreas de recreo adecuadas, también se menciona como un impedimento. Además, el elevado número de estudiantes y la falta de personal de apoyo son obstáculos que afectan la capacidad del docente para brindar atención personalizada. Una entrevistada destaca que *“la cantidad de alumnos dentro del aula”* dificulta el apoyo individual (Entrevistada 2), mientras que otra menciona que *“la cantidad de chicos en el aula”* y *“el tipo de compañeros que le toque”* son factores críticos (Entrevistada 5).

Asimismo, la disposición y formación del personal docente se identifican como factores cruciales. Se menciona que *“la resistencia de los docentes”* y *“la predisposición de la maestra y directivos”* pueden influir en la inclusión (Entrevistada 3). Una docente señala que *“la apertura del docente que esté a cargo, sobre todo si son docentes más adultos”*, es fundamental para el éxito del proceso (Entrevistada 5). Además, el desconocimiento y la falta de flexibilidad en la mentalidad de algunos docentes y directivos fueron identificados como barreras importantes. Una entrevistada expresa que algunos adultos *“no comprenden que el niño con inclusión es un niño igual que el resto”* (Entrevistada 1), lo que dificulta la implementación de estrategias inclusivas y su aceptación.

Asimismo, se menciona el contexto familiar como un factor que puede facilitar o dificultar la inclusión educativa, sugiriendo que el apoyo en casa es crucial. Una docente enfatiza que *“si la familia no se compromete, los avances son mínimos”* (Entrevistada 6). Finalmente, se reconoce que la falta de formación y la escasez de recursos y materiales adecuados en las aulas agravan estos desafíos, dificultando el cumplimiento de las normativas sobre inclusión y generando tensiones en la práctica educativa.

4.2. TEA.

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a las docentes en relación a su conocimiento sobre el autismo, así como su formación y estrategias puntuales para la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). A continuación, se detallan las principales categorías emergentes del análisis, que reflejan la diversidad de opiniones y experiencias de las participantes.

4.2.1. CONOCIMIENTO SOBRE EL AUTISMO.

Las docentes manifestaron una variedad de niveles de conocimiento sobre el autismo, que oscilaron desde un conocimiento bajo hasta un conocimiento promedio-alto. Según las entrevistas, se observó que aproximadamente la mitad de las docentes considera que su conocimiento sobre el autismo es bajo. Una de ellas comentó: *“Yo diría que es bajo todavía, porque cada niño con autismo es totalmente diferente”* (Entrevistada 4). Otra señaló: *“Tengo un conocimiento bajo, aprendo de lo que veo más que por formación”* (Entrevistada 3).

Algunas educadoras reportan poseer un conocimiento que oscila entre promedio y alto, sustentado en experiencias personales y en la búsqueda activa de información sobre el tema. Por ejemplo, una docente expresó: *“Yo creo que promedio para alto, porque al tener una hija con autismo me fui informando y aplicando lo que aprendía”* (Entrevistada 5). Otra agregó: *“Cuando supe que iba a tener un niño con autismo, me pasé horas investigando en la computadora”* (Entrevistada 2).

Sin embargo, la mayoría indica un nivel de conocimiento bajo, lo cual se atribuye a experiencias limitadas y a la falta de formación específica en el área. Una entrevistada lo resumió así: *“Cuando yo me recibí no existía esa preparación; fue en la marcha que fuimos aprendiendo”* (Entrevistada 6).

Un aspecto recurrente en las respuestas de las entrevistadas es la ausencia de capacitación formal en el tema de autismo. Varias manifiestan no haber recibido una formación adecuada, lo que limita su capacidad para atender las necesidades específicas de los estudiantes con TEA. En palabras de una

docente: *“En la facultad solo tuvimos un taller, pero nada más”* (Entrevistada 3). Otra declaró: *“Yo capacitación no, pero siempre me tocaron casos complicados y tuve que arreglármelas”* (Entrevistada 2). Este déficit en la capacitación se presenta como un obstáculo significativo para la inclusión y el apoyo efectivo a estos estudiantes en el entorno escolar.

A pesar de las limitaciones mencionadas, es destacable que varias docentes reconocen la diversidad existente dentro del espectro autista y la singularidad de cada niño. Este reconocimiento sugiere una comprensión más matizada del autismo, lo que podría ser un punto de partida para la implementación de estrategias educativas más inclusivas y efectivas. Una entrevistada lo expresó de manera clara: *“Hay tanta diversidad, todos los chicos con autismo son totalmente diferentes”* (Entrevistada 4).

4.2.2. FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN ESPECÍFICA.

Al consultar sobre el marco legal que sustenta las prácticas con estudiantes con TEA, las respuestas revelan un bajo nivel de conocimiento entre las docentes acerca de dicho marco, expresando en varios casos un total desconocimiento de leyes y resoluciones. Una docente comentó: *“No conozco ninguna normativa en su totalidad”* (Entrevistada 4), mientras que otra señaló: *“Sé que existe la resolución 3750 y la 4475, pero lo supe porque me lo mencionaron, no porque haya tenido formación”* (Entrevistada 2). En general, la información proviene de directivos o de acompañantes, y no de instancias formales de capacitación.

La falta de formación específica sobre el autismo fue un tema recurrente entre las docentes entrevistadas. La mayoría coincidió en que no han recibido capacitación formal sobre TEA, lo que limita su capacidad para abordar las necesidades de los estudiantes. Una entrevistada reconoció: *“Yo capacitación no, pero siempre me han tocado todos los casos complicados”* (Entrevistada 2). Otra señaló: *“En la facultad solo tuvimos un taller, pero nada más”* (Entrevistada 3).

Varias docentes hicieron hincapié en su deseo de recibir más preparación, sugiriendo que la capacitación sobre TEA no se aborda de manera integral en su formación, reforzando la idea de la necesidad de un aprendizaje continuo y de recursos actualizados. Una de ellas expresó: *“Necesitamos más capacitaciones, y que lleguen a las escuelas; sería genial que se trabajara en los días institucionales”* (Entrevistada 5).

En general, se observa que la mayoría de las entrevistadas reporta un nivel de formación limitado o inexistente, expresando claramente que no han recibido formación específica sobre autismo. Solo un pequeño grupo menciona haber participado en capacitaciones, aunque estas suelen ser generales y no específicamente enfocadas en el autismo. Una docente comentó: *“Hice un curso de autismo hace poco, y ahí entendí por qué hacía lo que hacía”* (Entrevistada 3).

Ante estas carencias, algunas docentes han buscado aprender de manera autodidacta o a través de la experiencia práctica. Como explicó una entrevistada: *“Cuando supe que iba a tener un niño con autismo, me pasé horas investigando en la computadora porque no había nada”* (Entrevistada 2). Otras valoran positivamente las capacitaciones que sí han recibido, indicando que les han ayudado a entender mejor las dinámicas del aula.

4.2.3. ESTRATEGIAS INCLUSIVAS.

En cuanto a las estrategias implementadas para asegurar la participación y el aprendizaje significativo de los estudiantes con TEA, una docente menciona que utiliza *“mucho material concreto, imágenes y explicación individual”* (Entrevistada 2). Otra menciona que adapta las actividades a los intereses del niño, como llevar libros para regular su comportamiento. La organización del aula también es importante; una docente explica que necesita *“cierta estructura”* y que el desorden puede dificultar el aprendizaje: *“los bancos tienen que estar de cierta forma, todos los días igual”* (Entrevistada 6).

Flexibilizar el acceso a las actividades es clave. Una educadora destaca que usa soportes visuales y ajusta las expectativas: *“Si lo legible para él es la imprenta, escribimos en imprenta”* (Entrevistada 5). Además, la anticipación de

cambios en la rutina ayuda a que el estudiante se sienta cómodo. Otra docente menciona que, durante el primer mes, se adapta la planificación: “Elaboré la planificación acorde, con lo más cercano a lo que ellos podían trabajar” (Entrevistada 3).

Además, se observó que algunas docentes utilizan la figura del acompañante como un recurso clave para promover la participación de los estudiantes con TEA, no solo para facilitar la comprensión de las consignas, sino también para brindar un sentido de seguridad que promueve la participación de los estudiantes. Una docente señala: “*La acompañante es fundamental para que el niño pueda seguir las actividades*” (Entrevistada 6). Sin embargo, se observa que la participación de los estudiantes con TEA puede ser inconsistente, dependiendo de su estado emocional y de la naturaleza de la actividad.

Por ejemplo, algunos estudiantes logran realizar exposiciones o participar en actividades grupales de manera exitosa, mientras que otros enfrentan desafíos significativos que limitan su participación, como puede ser la falta de lenguaje. Una docente explica: “*Él no tiene dificultades en aprender, pero su comunicación es limitada*” (Entrevistada 4). Además, se registra que muchas docentes están dispuestas a modificar las actividades en tiempo real si notan que un alumno no está comprendiendo la consigna o está teniendo dificultades. Una entrevistada menciona: “*Si algo no quiere hacer, tengo que cambiar la consigna*” (Entrevistada 3). Otras docentes se centran en la negociación de las actividades, adaptándolas según el estado emocional del estudiante. Este enfoque flexible y adaptativo es clave para fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo y efectivo.

4.3. INTERVENCIONES PEDAGÓGICAS Y DUA.

4.3.1. CONOCIMIENTO.

En este apartado, las docentes revelan una falta significativa de conocimiento sobre el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA); la totalidad expresó no tener conocimiento sobre el tema. Solo dos mencionan haberlo escuchado en algún momento, como una de las docentes que dice: “Lo

escuché, en 2021, en una de las capacitaciones virtuales, pero después anduve buscando y quedó ahí” (Entrevistada 6). Otra entrevistada también indica: “No, si lo conozco, pero no lo hemos profundizado; yo creo que eso lo necesitaríamos nosotros” (Entrevistada 4). Esta falta de familiaridad sugiere una necesidad urgente de capacitación en DUA para mejorar la inclusión en el aula.

En general, las entrevistadas mencionan no haber participado en instancias de formación continua relacionadas con prácticas inclusivas y el enfoque del DUA. Una docente expresó: “*No hemos tenido formación específica sobre TEA y DUA, lo que limita nuestra capacidad de atender a estos estudiantes*” (Entrevistada 5). A pesar de la falta formal de conocimiento sobre el DUA, las docentes han desarrollado diversas estrategias en el aula. Varias de ellas mencionan la necesidad de personalizar las actividades, teniendo en cuenta las particularidades de cada niño. El establecimiento de vínculos significativos y la adaptación en tiempo real de las tareas son prácticas que se destacan en sus respuestas.

Este enfoque flexible y adaptativo es clave para fomentar un ambiente de aprendizaje inclusivo y efectivo, a pesar de la falta de formación formal. La experiencia práctica y el deseo de aprender son elementos que emergen como herramientas importantes para las docentes en su labor cotidiana. Una de ellas afirma: “Voy aprendiendo en el día a día; siempre hay algo nuevo que descubrir” (Entrevistada 3).

4.3.2. ESTRATEGIAS.

Las estrategias que utilizan las docentes para atender la diversidad del alumnado son variadas. Muchas de ellas optan por materiales visuales y concretos, como pictogramas y recursos tangibles, incluyendo letras ampliadas, rompecabezas, números en goma eva y tapitas. Una entrevistada comentó: “*Siempre usamos material concreto, muchas imágenes, letras más grandes, tapitas para armar palabras*” (Entrevistada 2). Otras respuestas mencionan la importancia del diálogo con el niño y con el grupo, el sostenimiento de la rutina, la anticipación de actividades, así como la necesidad de adaptar las consignas en el momento. En este sentido, una docente señaló: “*Las adecuaciones las*

hago previas y en el momento, porque si algo no quiere hacer tengo que cambiar la consigna” (Entrevistada 3).

Muchas docentes aluden a la necesidad de adaptar los recursos a las preferencias y necesidades de los estudiantes. También se aprecia una variabilidad en las preferencias respecto a los tipos de recursos utilizados. Por ejemplo, una entrevistada indicó: *“Los videos no funcionan porque hay demasiados distractores, se altera; en cambio, lo trabajamos con imágenes”* (Entrevistada 6). Sin embargo, otra docente mencionó: *“Con algunos chicos los videos ayudan muchísimo a captar la atención”* (Entrevistada 5).

La mayoría de las docentes confirman que realizan evaluaciones adecuadas para atender las necesidades de los estudiantes con TEA. Coinciden en que las evaluaciones deben adaptarse a las capacidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante. Una entrevistada explicó: *“La evaluación es el día a día; si hoy le tomo lo de la semana pasada, no puede, porque depende del registro del momento”* (Entrevistada 3). Otras destacan la importancia de dividir las evaluaciones y brindar tiempo extra: *“Se amplían las fotocopias, se usan imágenes y se le da más tiempo para que pueda resolver”* (Entrevistada 5).

Varias docentes mencionan la planificación previa y el envío de los contenidos a las familias con anticipación, lo que permite que los estudiantes estén preparados. En cuanto a las consideraciones sobre sensibilidades sensoriales, la mayoría reconoce su impacto y resalta la importancia de dar espacio y tiempo a los niños. Una docente explicó: *“Él necesitaba que todos los días el aula estuviera igual, con la misma rutina, porque cualquier cambio lo alteraba”* (Entrevistada 6).

Existen diferencias en cómo algunas docentes perciben estas sensibilidades como barreras. Mientras que una entrevistada sostuvo: *“Ella necesita silencio, pero a veces pone videos de niños gritando, es incierto qué tolera y qué no”* (Entrevistada 3), la mayoría enfatizó la necesidad de modificar el ambiente: *“Yo llego temprano y acomodo todo antes, porque si muevo los bancos él se altera”* (Entrevistada 6).

En relación a estrategias frente a conductas desafiantes o dificultades de autorregulación, varias educadoras mencionaron la importancia de crear un ambiente tranquilo. Una de ellas expresó: *“En el momento en el que él se altera, lo único que hago es acariciarlo y estar ahí, y él se tranquiliza”* (Entrevistada 2). También se observa variabilidad en el uso de estrategias: una docente señaló que marca límites con firmeza diciendo *“No, eso no se hace”* (Entrevistada 3), mientras que otra explicó: *“Lo sacamos afuera, damos una vuelta y practicamos respiración para volver a la calma”* (Entrevistada 6).

Asimismo, algunas enfatizan la anticipación como clave para evitar crisis, mientras otras se centran en intervenciones durante la crisis. La utilización de herramientas específicas para la autorregulación también fue mencionada, como indicó una docente: *“Hay chicos que se regulan con libros o con dibujos, otros necesitan caminar un rato para poder volver a la actividad”* (Entrevistada 5). Esto refleja la diversidad en las estrategias aplicadas, siempre vinculadas a las características individuales y los intereses de cada estudiante.

4.4. PERCEPCIONES, SENTIRES Y FORMACIÓN.

En este apartado se han identificado diversas subcategorías que reflejan las percepciones y experiencias de las educadoras respecto a la capacitación, el proceso de inclusión y el marco legal que sustenta estas prácticas educativas.

4.4.1. PERCEPCIONES SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA.

La mayoría de las entrevistadas enfatiza que la inclusión no solo es necesaria, sino esencial para el desarrollo social y académico de estos niños. Una docente sostiene que *“es necesario que haya profesionales que lo preparen y lo encaucen en la vida real”* (Entrevistada 1), mientras que otra amplía esta perspectiva al señalar que la inclusión *“no es estar en el grado sentado, sino hacerlo partícipe de todos los momentos que van sucediendo en la escuela”* (Entrevistada 2).

No obstante, las educadoras reconocen que este proceso conlleva desafíos significativos. Algunas mencionan las dificultades que implica atender a un niño con TEA sin descuidar al resto del grupo. Una de ellas indica que *“atendés uno*

o atendés otro, por ahí se dificulta en el total" (Entrevistada 1). En este sentido, la percepción de sobrecarga o frustración aparece vinculada más a la falta de herramientas que a la disposición personal: *"no tanto sobrecarga, pero sí frustración"* (Entrevistada 1).

Las opiniones también divergen respecto de cómo influye el grado de autismo en la capacidad de inclusión. Para algunas, ciertos niños pueden integrarse más fácilmente que otros, mientras que otras docentes destacan que el éxito depende del acompañamiento institucional y familiar. Como afirma una entrevistada: *"los compañeros... lo ayudan a contar, lo apoyan un montón, no hacen la diferencia. Por ser tan chiquitos, la verdad que re bien"*(Entrevistada 1).

En relación con la aceptación por parte de la comunidad educativa, varias docentes coinciden en que se observan avances, aunque también subsisten resistencias. Una educadora sostiene que *"los compañeros... lo aceptan porque creen que es uno más"* (Entrevistada 2), mientras que otra puntualiza que, si bien hay predisposición aún persisten actitudes de rechazo: *"si vos no tenés la predisposición para atenderlo, toda la escuela va a estar en contra"* (Entrevistada 3). Sin embargo, también reconocen que este acompañamiento debe ser consciente y no impuesto. Otras opiniones reflejan una percepción negativa sobre la aceptación en general, indicando que aún hay resistencia hacia lo diferente y que la aceptación varía considerablemente entre diferentes instituciones. Esto sugiere que, aunque en ciertas escuelas puede haber avances, en otras persisten actitudes de rechazo o incertidumbre frente a los procesos de inclusión.

Algo interesante a destacar entre los comentarios es que muchos reportan un aumento en su confianza y una percepción más positiva del proceso a medida que adquieren experiencia. Además, hay un consenso sobre la importancia del vínculo entre el docente y el estudiante, así como entre el estudiante y sus compañeros. Algunos comentarios destacan que la aceptación por parte de los compañeros puede marcar una gran diferencia en la experiencia de inclusión.

Las respuestas también muestran diferencias significativas en la forma en que las docentes perciben la inclusión. Algunas expresan escepticismo sobre la

capacidad de algunos niños con TEA para integrarse adecuadamente en una escuela común, sugiriendo que podría no ser beneficioso para ellos ni para sus compañeros. Esta percepción resalta la necesidad de evaluación individualizada antes de la inclusión.

Al invitarlas a agregar comentarios o experiencias, una de las similitudes en los aportes es el reconocimiento de que el proceso de inclusión es complejo y en evolución. Algunas entrevistadas destacan la necesidad de una mayor concientización en la sociedad sobre la discapacidad y la importancia de acompañar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Esta idea se complementa con la opinión de que la inclusión debe ser real y respetar los tiempos de aprendizaje de cada alumno. También coinciden en que la comunicación y el trabajo en equipo son fundamentales para el éxito de la inclusión, así como resaltan la importancia de los acompañantes y la colaboración entre docentes y especialistas para brindar un apoyo integral a los estudiantes.

Asimismo, una de las entrevistadas expresa la carga emocional y el estrés que puede generar la inclusión, indicando que no todos los docentes se sienten preparados para afrontar estos desafíos.

4.4.2. SENTIRES.

Ante la pregunta sobre cómo fue enfrentar su primer contacto con estudiantes con discapacidad, la mayoría de las entrevistadas coincide en que sintieron incertidumbre y temor. Una de ellas relata: *“Primero, con miedo. Me preguntaba cómo llegar a tener vínculo con él y después, qué es lo que necesita”* (Entrevistada 1). De modo similar, otra recuerda que su experiencia inicial fue *“abrumadora... porque creo que fue uno de los primeros casos que hubo en la escuela”* (Entrevistada 2). Recalcan que el inicio en este ámbito está marcado por una sensación de ansiedad y falta de preparación.

Esta experiencia de temor inicial parece ser común en la mayoría de ellas. Sin embargo se transforma con la práctica y el acompañamiento. Una docente comparte: *“con el tiempo logran adaptarse y sentirse más cómodas en su rol”* (Entrevista 3).

Las entrevistadas también señalaron las emociones asociadas a la frustración, la angustia y el cansancio emocional. Una maestra afirma: *“hoy te decía que en determinadas situaciones uno se frustra por no poder ayudarlos, no tener el conocimiento necesario o cómo lograr que el niño llegue al contenido”* (Entrevista 1). Otra relata con crudeza el impacto emocional de las crisis en el aula: *“hay situaciones con esta nena que son muy complejas y angustian... uno dice, qué pasará el día de mañana”* (Entrevista 3).

Este proceso de adaptación implica la búsqueda activa de estrategias y recursos que les permitan abordar las necesidades específicas de cada estudiante. También mencionan la importancia del acompañamiento, ya sea de otros docentes o especialistas.

Específicamente, en procesos inclusivos de estudiantes con autismo, las entrevistadas coinciden en que sintieron frustración y miedo al comienzo frente a sus primeros estudiantes con este diagnóstico. Algunas de ellas mencionan que al inicio sintieron ansiedad y dudas sobre cómo actuar; además, resaltan la importancia de establecer un vínculo con los estudiantes, considerando que la creación de una relación de confianza es fundamental para el éxito de la inclusión.

Las respuestas también muestran diferencias significativas en las experiencias de las docentes. Por un lado, algunas indican que no han tenido estudiantes con discapacidad durante su formación, mientras que otras han tenido múltiples experiencias con diferentes diagnósticos.

4.4.3. FORMACIÓN EN INCLUSIÓN EDUCATIVA.

Aquí las entrevistadas coinciden en que la formación recibida es insuficiente y que la capacitación en este ámbito es un proceso continuo y necesario. Varias docentes expresan que las formaciones ofrecidas no cubren las necesidades reales que enfrentan en el aula, indicando una desconexión entre teoría y práctica. Una de ellas señaló: *“Muchas de las capacitaciones son muy ideales, pero en el aula es otra realidad”* (Entrevistada 4). Otra agregó: *“En la facultad solo tuvimos un taller, pero nada más”* (Entrevistada 3). A pesar de haber adquirido experiencias valiosas, destacan que siempre hay nuevos conceptos y

técnicas por aprender, aunque las capacitaciones disponibles suelen ser costosas o escasas, lo que limita su acceso.

Ante la pregunta sobre sus percepciones en relación al interés del docente en formarse y capacitarse, existe un interés entre los educadores por mejorar su formación en inclusión, especialmente entre quienes enfrentan situaciones concretas en sus aulas. Una docente explicó: *“La capacitación constante es la clave; sin formación no podemos acompañar bien”* (Entrevistada 2). Otra reforzó esta idea al señalar: *“Yo creo que en su mayoría sí, porque es el desafío, siempre buscamos la manera”* (Entrevistada 5).

Una diferencia notable se observa en la percepción de las docentes más antiguas. Algunas sugieren que existe una mayor resistencia al cambio entre quienes tienen más trayectoria, quienes a menudo presentan dificultades para adaptarse a nuevas estrategias y enfoques: *“Hay una resistencia a veces de decir ‘no, yo no puedo, yo no sé’, pero si estás en el momento lo podés lograr”* (Entrevistada 4).

Respecto al conocimiento del marco legal que encuadra los procesos inclusivos, las entrevistadas mencionan la Resolución N° 3750, reconocida como fundamental en la implementación de los Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI). Una docente expresó: *“Sé que está la 3750 de los PPI y la 4475, pero lo supe porque me lo mencionaron, no porque haya tenido formación”* (Entrevistada 2). Otras afirmaron haber accedido a la normativa a través de directivos o acompañantes, lo que sugiere que, aunque se reconoce la existencia de un marco legal, su comprensión y aplicación no son uniformes.

En cuanto a la formación durante la carrera, la mayoría coincidió en que no recibieron capacitación formal vinculada a la inclusión, lo que evidencia una carencia estructural en los programas académicos. Una docente señaló: *“Cuando yo me recibí no existía esa preparación; fue en la marcha que fuimos aprendiendo”* (Entrevistada 6). Otra comentó: *“Yo tenía una materia en segundo año, pero era teórica, no daba herramientas para el aula”* (Entrevistada 5).

A pesar de la falta generalizada de formación específica, algunas docentes destacaron que a lo largo de su carrera fueron adquiriendo conocimientos mediante la experiencia o la autoformación. Como explicó una entrevistada: *“Cuando me dijeron que iba a tener un niño con autismo, pasé horas investigando porque no había nada”* (Entrevistada 2). Esto refleja que, aunque el sistema educativo no provea instancias suficientes, muchas se adaptan buscando capacitaciones externas o recurriendo a la práctica cotidiana. Sin embargo, este esfuerzo resulta insuficiente y subraya la necesidad de integrar efectivamente la inclusión en los planes de estudio de la formación docente.

La mayoría de las entrevistadas indica no haber recibido formación específica sobre autismo desde sus instituciones. Otras mencionan haber realizado capacitaciones particulares, lo que muestra una fuerte dependencia de la iniciativa personal. Una docente comentó: *“Hace poco hice un curso de autismo y ahí entendí el porqué de muchas conductas”* (Entrevistada 3). Por otro lado, quienes sí recibieron capacitación resaltaron su importancia para comprender mejor las experiencias de los estudiantes con autismo y aplicar estrategias pertinentes.

Una tendencia común entre las entrevistadas es la falta de apoyo institucional para acceder a capacitaciones, dado que estas dependen casi exclusivamente de la iniciativa individual y no son promovidas de manera sistemática por las instituciones educativas. Una docente lo expresó claramente: *“Me encantaría que en los días institucionales se dedicara una hora a capacitarnos en inclusión”* (Entrevistada 5).

Finalmente, la totalidad de las entrevistadas señaló no conocer otro enfoque, salvo una excepción: *“Yo me formé en SAAC, un sistema de comunicación aumentativo y alternativo”* (Entrevistada 1). Esto evidencia la ausencia de propuestas amplias y diversificadas dentro de la formación docente en inclusión.

CAPÍTULO V

V. DISCUSIÓN, CONCLUSIÓN, LIMITACIONES, RECOMENDACIONES.

5.1. DISCUSIÓN.

Desde el inicio de esta investigación, se planteó como objetivo general explicitar las intervenciones pedagógicas inclusivas para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que les permitan desarrollar aprendizajes significativos, así como indagar sobre el conocimiento e implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) por parte de docentes de nivel primario en instituciones educativas de la ciudad de Paraná. Los hallazgos obtenidos a través de las entrevistas con las docentes evidencian un compromiso significativo hacia la inclusión, así como una diversidad de estrategias empleadas para facilitar el aprendizaje de estos estudiantes.

Las docentes reportaron el uso de materiales concretos y pictogramas como herramientas clave para facilitar la comprensión y participación de los estudiantes. En este sentido, Toledo (2020) enfatiza que la implementación de herramientas adecuadas es crucial para el abordaje efectivo de estudiantes con TEA en el aula. Este enfoque también se alinea con lo planteado por Borsani (2020), quien sostiene que los recursos visuales son fundamentales para atender las necesidades de estos estudiantes. La adaptación de los materiales, que incluye la simplificación de tareas, permite que los estudiantes se involucren activamente en el proceso educativo, aunque a veces a un nivel diferente que el de sus compañeros. Este hallazgo se apoya en las teorías de Ainscow y Booth (2000), quienes enfatizan la importancia de ajustar las prácticas educativas a las necesidades individuales, sugiriendo que la individualización es clave para el éxito en la inclusión.

El papel del acompañante educativo también fue destacado como un recurso invaluable. Las docentes mencionaron que este apoyo no solo facilita la comprensión de las consignas, sino que también proporciona un sentido de seguridad fundamental para fomentar la participación de los estudiantes. Bertagno (2021) resalta la importancia de contar con personal capacitado que

pueda acompañar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, evidenciando que el apoyo adecuado puede mejorar significativamente la experiencia educativa de los estudiantes con TEA.

Sin embargo, las docentes también señalaron que la participación de los estudiantes con TEA puede ser inconsistente, dependiendo de su estado emocional y de la naturaleza de la actividad. Este aspecto resalta la necesidad de atención individualizada y flexible. Ainscow y Booth (2000) subrayan que la educación inclusiva debe reconocer las variaciones en el comportamiento y las capacidades de los estudiantes, lo que requiere un enfoque dinámico y adaptativo en la enseñanza.

Un patrón común en las estrategias docentes fue la realización de adaptaciones tanto previas como en el momento de la actividad. La planificación anticipada y la disposición para modificar las actividades en tiempo real demuestran un enfoque reflexivo y sensible hacia las necesidades de los estudiantes. La utilización de materiales visuales y la negociación de las actividades en función del estado emocional del estudiante son prácticas que evidencian un compromiso con la inclusión y el aprendizaje significativo.

Dentro de los objetivos específicos, se propuso dar a conocer comportamientos, desafíos y fortalezas que poseen los niños con TEA, explorar el conocimiento de los docentes respecto al TEA y su inclusión, así como generar reflexión en los docentes sobre sus percepciones, sentires y formación que permitan repensar lo que implica hoy en día una educación inclusiva de calidad. Resulta fundamental resaltar que la mayoría de los docentes expresaron no haber recibido capacitación por parte de las instituciones sobre estas problemáticas, lo que coincide con lo señalado por varios autores que advierten sobre la falta de formación específica en el ámbito de la educación inclusiva (Borsani, 2018; Simari Bertagno, 2021).

Bertagno (2021) sostiene que la inclusión educativa se ve influenciada por diversos factores, entre los que destacan la formación docente y la colaboración entre los diferentes actores educativos. En las entrevistas, las docentes manifestaron que, aunque se esfuerzan por implementar prácticas inclusivas,

muchas veces se sienten limitadas por la falta de capacitación específica, lo cual les genera incertidumbre e inseguridad en sus prácticas. Esta percepción resuena con la afirmación de Simari Bertagno (2021) sobre la necesidad de capacitación continua para que los docentes puedan abordar efectivamente la diversidad en el aula.

Además, el compromiso de los educadores es fundamental para transformar la práctica pedagógica y garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, tengan la oportunidad de participar en el entorno escolar. Sin embargo, los esfuerzos de inclusión se ven obstaculizados por la falta de apoyo institucional, la escasez de recursos y la ausencia de formación específica en el ámbito del TEA. Esta situación pone de manifiesto una desconexión entre los discursos institucionales sobre inclusión y las realidades que enfrentan los educadores en el aula. Como señala Borsani (2020), la escuela a menudo se encuentra en un "vacío institucional", carente de recursos reales y simbólicos, lo que impacta negativamente en el bienestar y la motivación de los docentes.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) emerge como una respuesta fundamental a estas barreras. Su enfoque propone un cambio de paradigma donde el entorno educativo debe ser diseñado para la diversidad inherente a la condición humana. Esto implica una planificación curricular que ofrezca múltiples opciones para que el aprendizaje sea universal y accesible para todos. La falta de conocimiento sobre el DUA y las características del TEA resalta una necesidad crítica de desarrollo profesional que debe ser atendida.

5.2. CONCLUSIÓN.

La presente investigación ha examinado las intervenciones pedagógicas inclusivas implementadas por docentes de nivel primario para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), así como la aplicación del enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). A partir de las preguntas iniciales, se concluye que, aunque los docentes poseen herramientas pedagógicas adaptadas que permiten la aprehensión de los contenidos por parte de los

estudiantes en procesos de inclusión educativa, su conocimiento sobre el TEA y las estrategias inclusivas necesarias es, en gran medida, limitado.

Las docentes han mostrado una disposición notable para adaptar sus prácticas educativas; sin embargo, esta adaptabilidad varía considerablemente según su formación, experiencia y el contexto escolar en el que se desempeñan. A pesar de que algunas educadoras utilizan materiales concretos y recursos como pictogramas, muchos de ellos no están plenamente conscientes de que estas estrategias forman parte del marco del DUA. Esta falta de conexión entre la teoría y la práctica resalta una formación insuficiente en cuanto a los principios del DUA, lo que limita la creación de entornos de aprendizajes accesibles y efectivos para todos los estudiantes.

La inclusión educativa de estudiantes con TEA es un proceso complejo que requiere un enfoque multidimensional. Los esfuerzos de inclusión se ven obstaculizados por la falta de apoyo institucional, la escasez de recursos y la ausencia de formación específica en el ámbito del TEA. Esta situación pone de manifiesto una desconexión entre los discursos institucionales sobre inclusión y las realidades que enfrentan los educadores en el aula. La frustración generada por estas condiciones compromete la calidad del acompañamiento a los estudiantes con TEA y también impacta negativamente en el bienestar y la motivación de los docentes.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) emerge como una respuesta fundamental frente a estas barreras. Sin embargo, se evidencia un conocimiento limitado por parte de las docentes respecto de este enfoque, lo que dificulta su implementación efectiva en las prácticas cotidianas. El DUA propone un cambio de paradigma en el cual el entorno educativo debe diseñarse considerando la diversidad inherente a la condición humana. Esto requiere una planificación curricular que ofrezca múltiples opciones, garantizando que el aprendizaje sea universal y accesible para todos.

En definitiva, para avanzar hacia prácticas pedagógicas inclusivas efectivas, es crucial fortalecer la formación docente, promoviendo un conocimiento profundo del DUA y del TEA. Este proceso debe ir acompañado de

un cambio cultural en las instituciones educativas que fomente la colaboración entre docentes, familias y profesionales. La voz de los educadores, como agentes de cambio, debe ser escuchada y respaldada por políticas educativas que reconozcan y valoren la singularidad de cada estudiante. Solo así se podrá garantizar el derecho a una educación accesible y equitativa, convirtiendo la inclusión educativa en una realidad palpable y efectiva.

5.3. LIMITACIONES.

La presente investigación presenta varias limitaciones que deben ser consideradas al interpretar sus hallazgos y conclusiones. Estas limitaciones pueden influir en la generalización de los resultados y en la profundidad de la comprensión del fenómeno estudiado.

En primer lugar, una de las principales limitaciones es la escasa información y el desconocimiento generalizado de los docentes respecto al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Aunque este enfoque es fundamental en el ámbito educativo inclusivo, la mayoría de los educadores participantes reportaron un escaso conocimiento acerca de sus principios y estrategias. Este hallazgo subraya la necesidad de una mayor formación en DUA.

Otra limitación significativa se relaciona con el instrumento de recolección de datos utilizado en el estudio. Este fue de elaboración propia, en respuesta a la falta de instrumentos validados específicamente para el contexto de investigación. Al ser un instrumento de auto-reporte, existe el riesgo de respuestas sesgadas debido a la deseabilidad social, lo que podría afectar la interpretación de los resultados.

Además, el número reducido de entrevistas realizadas constituye otra limitación importante. Debido a restricciones de tiempo, solo se pudo llevar a cabo un número limitado de aplicaciones en el estudio. Esto puede haber influido en la profundidad y variedad de los datos recopilados, así como en la

representación de las experiencias de los docentes en relación con la inclusión de estudiantes con TEA.

Por último, en algunas entrevistas, las respuestas breves y la falta de profundidad de ciertos docentes limitaron la capacidad de obtener una comprensión más rica de sus experiencias y percepciones hacia los estudiantes con TEA. Esta situación puede haber restringido la posibilidad de captar la complejidad de la inclusión educativa y las estrategias implementadas en el aula.

En conclusión, estas limitaciones deben ser consideradas al evaluar los resultados de la investigación y sugieren la necesidad de realizar estudios futuros que aborden estas cuestiones, así como de profundizar en la formación docente y en la inclusión de diferentes perspectivas en el proceso educativo.

5.4. RECOMENDACIONES.

A partir del análisis del proceso de investigación, de los hallazgos obtenidos y de las limitaciones identificadas, se proponen a continuación diversas recomendaciones que podrían resultar útiles tanto para futuras investigaciones como para la práctica profesional en el ámbito de la psicopedagogía y la educación inclusiva.

5.4.1. PARA FUTURAS INVESTIGACIONES:

1. **Incluir la perspectiva de acompañantes pedagógicos:** Sería enriquecedor incorporar la mirada y postura de los acompañantes pedagógicos en investigaciones futuras, dado que son quienes interactúan directamente con los estudiantes con TEA durante gran parte del tiempo escolar. Su experiencia puede proporcionar valiosos insights sobre la efectividad de las estrategias inclusivas y las dinámicas en el aula. Igualmente, se observa que hay escasas exploraciones sobre el rol de estos profesionales, lo que limita la comprensión de su impacto en la inclusión educativa.

2. **Estudios sobre políticas públicas:** Promover el desarrollo de investigaciones que evalúen el impacto de políticas públicas en la esfera educativa, enfocándose en la revisión y el fortalecimiento de los planes de estudio en los programas de formación de docentes. Esto contribuirá a mejorar la calidad de la educación en las aulas y a garantizar que los futuros educadores estén preparados para atender la diversidad.
3. **Evaluación de programas de formación:** Realizar estudios que analicen la efectividad de programas de formación y capacitación en inclusión para docentes, examinando su impacto en la práctica educativa. La investigación a largo plazo permitirá observar la evolución de estas prácticas inclusivas y su efecto en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.
4. **Exploración de experiencias de familias:** Incluir la perspectiva de las familias de estudiantes con TEA en estudios futuros, ya que sus experiencias y desafíos diarios pueden enriquecer la comprensión del proceso inclusivo y proporcionar un contexto más amplio para las intervenciones educativas.
5. **Investigación sobre la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA):** Se sugiere investigar la aplicación del DUA en grupos hoy considerados neurodiversos, abarcando cualquier curso o grado de educación inicial, primaria o secundaria. Esta investigación debería atender tanto a quienes son considerados neurotípicos como a aquellos que son neurodivergentes, lo que representa un paso más hacia la inclusión.

5.4.2. PARA LA PRÁCTICA PROFESIONAL:

1. **Promover formación continua:** Buscar oportunidades de formación continua en relación con el TEA, la educación inclusiva y el DUA. Esto permitirá a los psicopedagogos y docentes mantenerse actualizados y preparados para proporcionar orientación y capacitación en el contexto educativo, asegurando que las estrategias adoptadas sean efectivas y pertinentes.

2. **Fomentar el trabajo interdisciplinario:** Establecer un trabajo colaborativo entre docentes, directivos, equipos externos, familias y acompañantes pedagógicos. La implementación de estrategias conjuntas puede facilitar la creación de un ambiente educativo seguro y enriquecedor para los estudiantes con TEA, promoviendo su inclusión y bienestar.
3. **Capacitación sobre diversidad y estrategias inclusivas:** Brindar capacitación al personal docente acerca de la diversidad del alumnado, el Diseño Universal para el Aprendizaje, así como estrategias inclusivas específicas para el manejo de las características del TEA. Esto mejorará la inclusión y el apoyo proporcionado a estos estudiantes, permitiendo una atención más efectiva a sus necesidades.
4. **Realizar talleres y espacios de intercambio:** Organizar charlas, talleres y espacios de intercambio entre estudiantes, docentes y la comunidad educativa en general sobre las problemáticas relacionadas con el TEA, la inclusión y el Diseño Universal para el Aprendizaje. Esto fomentará la participación de todos los actores del sistema educativo en la resolución de situaciones conflictivas y promoverá una cultura de aceptación y respeto.
5. **Promover la implementación de métodos de enseñanza variados.** Implementar métodos de enseñanza que integren diferentes estilos de aprendizaje (visual, auditivo, kinestésico) para facilitar la comprensión de los contenidos por parte de todos los estudiantes. Esto permitirá atender la diversidad en el aula y mejorar la participación activa de los estudiantes.
6. **Diseñar espacios de regulación emocional:** Crear espacios dentro del aula que permitan a los estudiantes con TEA retirarse y regularse cuando se sientan abrumados. Estos espacios pueden contribuir a la autorregulación emocional y al bienestar general del estudiante, favoreciendo un ambiente de aprendizaje más positivo.
7. **Incorporar estrategias de intervención temprana:** Implementar programas de intervención temprana que identifiquen y aborden las

necesidades educativas de los estudiantes con TEA desde una edad temprana. La detección y el apoyo tempranos pueden mejorar significativamente los resultados académicos y sociales.

8. **Promover la autoeficacia y la autoadvocacia:** Fomentar en los estudiantes con TEA habilidades de autoeficacia y autoadvocacia, enseñándoles a reconocer sus fortalezas y a abogar por sus propias necesidades. Esto empodera a los estudiantes y les ayuda a desarrollar un sentido de pertenencia y confianza en sí mismos.

La implementación de estas recomendaciones no solo contribuirá a mejorar la calidad de la educación inclusiva, sino que también fomentará un entorno de aprendizaje más equitativo y accesible para todos los estudiantes. Es fundamental que la comunidad educativa trabaje en conjunto para garantizar que cada niño, independientemente de sus necesidades, tenga la oportunidad de desarrollarse plenamente y alcanzar su máximo potencial.

**“Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos
fuegos iguales...” decía Galeano.**

**Quizá se trate entonces de andar entre lo humano descubriendo el brillo
de cada quien, en su diversidad, en su peculiar manera de estar en el
mundo, en su toque “raro” o especial... El brillo en lo propio del sujeto,
de cada sujeto.**

Y admirarnos sinceramente por la riqueza de tantas diferencias.

**No simplemente aceptando sino aun agradeciendo lo diverso, que nos
convoca a desechar patrones, a crear, a construir nuevos lazos.**

Quizá de algo de eso se trate la inclusión.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Agencia Nacional de Discapacidad. (s.f.). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva en relación a las personas con discapacidad orientada a la comunidad educativa*. Presidencia de la Nación.
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* [PDF]. SERBIULA. https://sid-inico.usal.es/docs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Ainscow, M. (2005). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas para el cambio? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: The role of school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 8(3), 201–213.
- Aizencang, N., Arrúe, C., Bendersky, B., Cárdenas, H., Fernández Zalazar, D., Gómez, L., Valdez, D. (Comps.). (2016). *Diversidad y construcción de aprendizajes: Hacia una escuela inclusiva*. Noveduc.
- Alba Pastor, C., Sánchez, J. M., Zubillaga, A. (2014). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Amaya Gómez, L. D., López Teatino, L. P., Sabogal Arias, E. J. (2019). Trastorno del espectro autista en el proceso de inclusión. <http://hdl.handle.net/11371/2498>
- Anijovich, R. (2004). La diversidad en el aula: Un desafío para la educación. *Revista de Educación Inclusiva*.
- Anijovich, R. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad: El trabajo en aulas heterogéneas*. Fondo de Cultura Económica.
- Anijovich, R. (2014). Aulas heterogéneas: Un modelo inclusivo. *Educación Inclusiva*, 6(1), 45–60.

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós.
- Anijovich, R. (s.f.). *Todos pueden aprender*.
- Anijovich, R., Mora, S. (2004). El docente reflexivo: Clave para la innovación. En *Jornadas pedagógicas*. Universidad de Palermo.
- Argentino, R. (2022). La representación social de la discapacidad y su incidencia en las prácticas de enseñanza: Barreras de accesibilidad e inclusión educativa [Tesis de grado, Universidad Nacional de Rosario]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Rosario. <https://rehip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/e2955d04-7d47-42d9-8b2a-0d7dbc823e4d/content>
- Artigas-Pallares, J., Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567–587. <https://doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5ª ed.).
- Attwood, T. (2009). *Síndrome de Asperger: Una guía para padres y profesionales*. Paidós.
- Boggino, N., & Boggino, P. (2013). *Pensar una escuela accesible para todos*. Ediciones Homo Sapiens.
- Borsani, M. J. (2007/2010). *Integración educativa, diversidad y discapacidad en la escuela plural* (2ª reimp.). Novedades Educativas.
- Borsani, M. J. (2015). *La convivencia en la escuela inclusiva*. Editorial Noveduc.
- Borsani, M. J. (2018). *De la integración educativa a la educación inclusiva: De la opción al derecho*. Homo Sapiens Ediciones.
- Borsani, M. J. (2019). *¿Cómo trabajar con alumnos con dificultades de aprendizaje?* Bonum.

- Borsani, M. J. (2020). *Aulas inclusivas: Teorías en acto*. Homo Sapiens Ediciones.
- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*.
<https://udlguidelines.cast.org>
- Coll, C. (2010). *La educación inclusiva: Un reto para el siglo XXI*. Editorial Graó.
- Connell, R. W. (2009). La justicia curricular. *LLP, Laboratorio de Políticas Públicas*, 6(27).
- Connell, R. W. (2010). *Understanding gender*. Cambridge University Press.
- Consejo Federal de Educación. (2016). *Resolución N° 311/16. Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad*.
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf
- Corso, S. (2010). *El malestar docente*. Novedades Educativas.
- Corso, S. (2010). *Más allá del malestar docente: La construcción de relaciones significativas en el aula*. Revista de Educación.
- Daymut, J. A. (2010). *Habilidades de atención conjunta y el niño con autismo*. Super Duper Publications.
<https://www.studocu.com/ec/document/universidad-tecnologica-israel/educacion-cultural-y-estetica/super-duper-handly-handouts-habilidades-d/65016352>
- De la Iglesia Gutiérrez, M. Olivar Parra, J. S. (2007). *Autismo y Síndrome de Asperger. Trastornos del Espectro Autista de Alto Funcionamiento. Guía para educadores y familiares*. Ediciones Ciencias de la Educación Preescolar Especial (CEPE), Madrid.
- De la Vega, J. A. R. (2016). *Autismos. Estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo*. Paidós.

- Donato, R., Kurlat, M., Padín, C., Rusler, V. (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos: Estudio de casos en regiones de Argentina*. UNICEF.
- Echavarría Grajales, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131004014002/art.CarlosV.Echavarria.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Escorza Rodríguez, O., Torres Juárez, A. (2013). *La integración educativa de niños con trastorno del espectro autista*. Secretaría de Educación Pública, Pachuca, México.
- Escudero, J. M. (2009). *La educación inclusiva como desafío*. Ediciones Octaedro.
- Fombonne, E. (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric Research*, 65, 591–598.
- García Tabuena, P. (2016). Trastorno del espectro autista (TEA). *Anuario del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Calatayud*, 22, 149–162.
- Grañana, N. (2014). *Manual de intervención para trastornos del espectro autista*. Paidós.
- Hill, E. L. (2004). Evaluating the theory of executive dysfunction in autism. *Developmental Review*, 24, 189–233. <http://dx.doi.org/10.1203/PDR.0b013e31819e7203>
- Kanner, L. (1971). *Follow-up study of eleven autistic children originally reported in 1943*. http://www.neurodiversity.com/library_kanner_1971.pdf

Kaplan, C. (2022). La inclusión como herramienta de justicia social. *Revista de Estudios Sociológicos*.

Kaplan, C. V. (2022). *La inteligencia escolarizada*. Miño y Dávila.

Levin, E. (2019) Discapacidad: clínica y educación: los niños del otro espejo. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Levin, E. (2019) Autismos y espectros al acecho: la experiencia infantil en peligro de extinción. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Lewin, L. (2018). *La diversidad en el aula: Un enfoque inclusivo*. Editorial Universitaria.

Lewin, L. (2018). *La escuela que viene*. Santillana.

Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). *Boletín Oficial de la República Argentina*.

Ley Nacional de Trastorno del Espectro Autista N° 27.043. (2019). *Boletín Oficial de la República Argentina*.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-777-2019-331886>

Mancho, M. M. (2020). *La inclusión escolar de personas con discapacidad: Análisis de su presencia en la formación docente de nivel inicial y primario de la provincia de Córdoba* [Tesis de grado, Universidad Católica de Córdoba]. <http://bibliotecadigital.ucc.edu.ar/>

Marchesi, A., Tedesco, J. C., Coll, C. (Coords.). (2009). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI); Fundación Santillana.

Marchesi, A., colaboradores. (2009). La educación inclusiva en el contexto escolar. *Revista de Didáctica*.

- McNally, S., Sweeney, M. R., Keenan, L., Lynam, A. M., Ramsbottom, C., Radhakrishnan, A. (2025). *Autism-friendly schools: Including the voices of autistic students in primary and post-primary education in Ireland*. Dublin City University.
- Meyer, A., Rose, D. H., Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST. <https://www.cast.org/products-services/resources/udl-theory-and-practice>
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1993). *Ley Federal de Educación*. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf
- Moliner, M. (2008). *Diccionario de uso del español* (1ª ed.). Editorial Gredos.
- Morilla Portela, P., Álvarez Guardia, M. J. (2024). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA), versión 3.0*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org>
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós.
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Naciones Unidas. (2013). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad*. En Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Comisión de

Derechos Humanos de las Naciones Unidas.
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. IMSERSO.

Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/

Organización Mundial de la Salud. (2023). *Autismo*.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca – Grupo CERMI.

Pastor, C., et al. (2011). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*.
https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

Pujol, M. L. (2016). *Diversidad y convivencia en el aula*. Editorial Octaedro.

Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular: Un apoyo para el docente. *Telos*, 19(1), 81–102.

Real Academia Española. (2020). *Discapacidad*. En *Diccionario de la lengua española*. (23.ª ed.). <https://dle.rae.es/discapacidad>

Recursos DUA. (2022) ¿Qué es DUA? <https://www.recursosdua.com/que-es-dua>

Resolución CFE N° 311/16. Consejo Federal de Educación. (2016, 15 de diciembre). *Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad*. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf

Rivière, A., Martos, J. (2001). *El niño pequeño con autismo*. IMSERSO.

- Rivière, A., Martos, J. (Eds.). (1997). *El tratamiento del autismo: Nuevas perspectivas*. IMSERSO-APNA.
- Rocha, M. (2022). *La convivencia como base de la inclusión escolar: Lo social como punto de fuga entre lo educativo y lo terapéutico*. Homo Sapiens Ediciones.
- Rocha, M. D. (2017). *Discapacidad: Pensamientos y aportes de un psicoanalista*. Laborde Libros.
- Romero, R., Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, 10(33), 347–356. <https://doi.org/10.17533/udea.edu.nov.33.10>
- Rose, D. H., Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2006). *A practical reader in universal design for learning*. Harvard Education Press
- Ruiz Vallejos, N. (2016). Un acercamiento al alumnado autista. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(4), 84-98. Dialnet-UnAcercamientoAlAlumnadoAutista-6941127.pdf
- Sanjurjo, L. (2022). *La construcción de una práctica reflexiva* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Z9644HoBD3s>
- Savater, F. (2006). *Ética para Amador*. Editorial Santillana.
- Schneider, J. (2017). Estilos de aprendizaje y autismo. *Boletín Redipe*, 6(11), 57–64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6275729>
- Schujman, G. (2015). *¿Para qué sirve la escuela?* Granica.

- Schujman, G. (2015). Reflexión y práctica docente en la inclusión. *Revista de Educación*.
- Silberkasten, M. (2014). *La construcción imaginaria de la discapacidad* (2.^a ed. ampliada). Topía Editorial.
- Simari Bertagno, M. V. (2021). *El desafío de la inclusión educativa: Análisis de los factores que obstaculizan y/o facilitan la educación inclusiva: Una mirada desde los docentes y la familia* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12460>
- Skljar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad: Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41). <https://doi.org/10.17533/udea.edpe.n41a06>
- Skljar, C. (2017). *¿Y si el otro no estuviera ahí?: Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.
- Skljar, C. (2017). *Experiencia y alteridad en la educación*. Editorial Universitaria.
- Skljar, C., Gentili, P., Stubrin, M. (2008). El derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes con discapacidades. *Revista Novedades Educativas*.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Toledo, G. R. M. (2020). *Aportes de herramientas para el abordaje de niños/as con TEA: Hacia una educación inclusiva en el nivel primario* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Córdoba]. Repositorio Institucional de la UCC.
- Toledo, G. R. M. (2020). *Aportes de herramientas para el abordaje de niños/as con TEA: Hacia una educación inclusiva en el nivel primario* [Tesis de grado, Universidad Católica de Córdoba]. Repositorio Digital de Tesis y Disertaciones.

https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/PAUCC_a969c27b6e3ae05e34e1f0ddf7c72737

Tortosa, F. (2008). *Intervención educativa en el alumnado con trastornos del espectro autista*.

<http://www.psie.cop.es/uploads/murcia/Intervenci%C3%B3n%20TEA.pdf>

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

UNESCO. (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva: Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>

UNESCO. (2008). *Revista trimestral de educación comparada: Educación inclusiva*.

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en educación*.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>

UNESCO. (s.f.). *Desglosar el objetivo de desarrollo sostenible 4: Educación 2030*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300s.pdf>

Valdez, D. (2009). *Ayudas para aprender: Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Paidós.

Valdez, D. (2019). *Autismo. Cómo crear contextos amigables*. Paidós.

Valencia, L. (2018). Breve historia de las personas con discapacidad: De la opresión a la lucha por sus derechos. *Revista Española de Discapacidad*, 8(1), 285–286.

- Waisburg, C. G., Cadaveiras, M. (2014). *Autismo: Guía para padres y profesionales*. Paidós.
- Wehmeyer, M. L. (2009). *Promoting self-determination in students with intellectual and developmental disabilities*. Guilford Press.
- Wing, L., Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11–29.
- 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. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i4.296

ANEXOS

VII. ANEXOS.

6.1. SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR ENTREVISTAS.



Sres. Autoridades:

Tenemos el agrado de dirigirnos a Uds. a efectos de solicitarles tengan a bien permitirnos la posibilidad de realizar entrevistas a docentes de escuelas primarias para el trabajo final de tesis. Dichas instituciones son del área de Paraná y sus alrededores.

La dirección del mismo está a cargo de la Lic. Petric, Natalia, lleva como título “UNA EXPLORACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESTUDIANTES CON TEA EN PARANÁ” y corresponde a la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía que se dicta en esta Facultad.

Esta solicitud cuenta con el aval de la directora de la Carrera de Lic. en Psicopedagogía Lic. Mariana Suárez y de la directora del trabajo final antes mencionada, y la codirectora Barrios, Viviana.

Esperando que el pedido tenga una acogida favorable, les saludamos cordialmente.



Bouvet, Delfina

DNI 40.161.099



María del Rosario Unrein

DNI 34.586.375

6.2. SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA LAS INSTITUCIONES ESCOLARES.



Sres. Autoridades

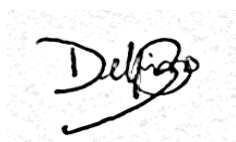
Presente

Como estudiantes universitarias, tenemos el agrado de dirigirnos a Uds. a efectos de solicitarles tengan a bien permitirnos la posibilidad de realizar entrevistas a docentes de su institución para el trabajo final de tesis. Las instituciones seleccionadas son del área de Paraná y sus alrededores.

La dirección del mismo está a cargo de la Lic. Petric, Natalia, lleva como título **“UNA EXPLORACION SOBRE LA EDUCACION INCLUSIVA DE ESTUDIANTES CON TEA EN PARANÁ”** y corresponde a la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía que se dicta en esta Facultad.

Esta solicitud cuenta con el aval de la Directora de la Carrera de Lic. en Psicopedagogía Lic. Mariana Suárez y de la directora del trabajo final antes mencionada y la co-directora Barrios, Viviana.

Esperando que el pedido tenga una acogida favorable, les saludamos cordialmente.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Delfina', is placed over a light blue, textured rectangular background.

Bouvet, Delfina

DNI 40.161.099

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'M. R. Unrein', is placed over a light blue, textured rectangular background.

María del Rosario Unrein

DNI 34.586.375

6.3. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL PARTICIPANTE.



Firmo en conformidad de responder la entrevista sobre la temática Intervenciones docentes en estudiantes con TEA. Estoy en conocimiento de que los datos tendrán un tratamiento absolutamente anónimo y confidencial. Los datos obtenidos serán utilizados con fines exclusivamente de investigación, en el marco del Trabajo Final de Carrera, titulado “UNA EXPLORACION SOBRE LA EDUCACION INCLUSIVA DE ESTUDIANTES CON TEA EN PARANÁ.”, llevada a cabo por las alumnas Bouvet, Delfina y Unrein, María del Rosario de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina.

FIRMA.....

DATOS DE CONTACTO.....

6.4. MODELO DE ENTREVISTA.

Instrumento de recolección de datos: Entrevista.

Fecha:

Datos generales

1. Escuela:

2. Grado:

3. Gestión: Pública/ Privada

4. Género:

5. Edad:

6. Título:

7. En su carrera ¿recibió formación específica en cuanto a inclusión escolar de personas con discapacidad?

8. Durante sus prácticas docentes ¿ha tenido estudiantes con discapacidad? Si la respuesta es afirmativa, en esa situación ¿cómo se sintió?

Concepciones sobre inclusión educativa:

9. ¿Qué entiende usted por inclusión educativa?

10. ¿Considera relevante brindar una educación inclusiva a los estudiantes con TEA? ¿Por qué?

11. ¿Considera que trabajas en una escuela inclusiva?

12. ¿Cree que la inclusión implica una sobrecarga de responsabilidades anexas (mayor cuidado al estudiante, doble planificación, conocimientos más específicos)?

Conocimientos sobre autismo, inclusión y DUA:

13. ¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre el autismo y sus características? NULO, BAJO, PROMEDIO, ALTO.

14. ¿Conoce el marco legal que sustenta las prácticas pedagógicas inclusivas para lograr trayectorias exitosas en los estudiantes? ¿Y específicamente en aquellos con TEA? Mencíonelo.

15. ¿Ha recibido formación específica sobre inclusión escolar de personas con discapacidad, particularmente en relación al autismo?

16. ¿Está familiarizado/a con el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)? ¿Conoce sus principios?

17. ¿Ha participado en instancias de formación continua relacionadas con prácticas docentes inclusivas y el enfoque del DUA?

18. ¿Conoce algún otro enfoque?

Prácticas pedagógicas inclusivas:

19. ¿Cuáles son las estrategias que implementa en el aula para atender la diversidad del alumnado, incluyendo a los estudiantes con autismo?

20. ¿Cómo se asegura la participación plena y el aprendizaje significativo de los estudiantes con TEA en su clase?

21. ¿Realiza adaptaciones en las actividades en clase para el niño con TEA? ¿Previamente o en el momento de presentarlas? Mencione algunas.

22. ¿Utiliza estrategias pedagógicas basadas en el enfoque del DUA para promover la inclusión de los estudiantes con autismo? ¿De qué manera?

23. ¿Implementa sistemas alternativos de comunicación, como pictogramas o aplicaciones de comunicación por imágenes? ¿Cómo fomenta la comunicación y la interacción social?

24. Utiliza recursos didácticos para enseñar a los estudiantes con TEA, como, por ejemplo: letras ampliadas, videos, audios, materiales en relieve de texturas, ¿textos alternativos?

25. ¿Utiliza material concreto, como por ejemplo apoyos visuales, láminas y carteles?

26. ¿Ha realizado evaluaciones diferenciadas o adecuado su planificación para atender a las necesidades de estos estudiantes?

27. ¿Qué consideraciones tienes en cuenta en relación con las sensibilidades sensoriales?

28. ¿Conoce y/o utiliza alguna estrategia ante conductas desafiantes o las dificultades de autorregulación de niños con TEA? ¿Cuál/es?

Abordajes para la inclusión de niños con autismo:

29. ¿Cómo es su metodología de trabajo con los acompañantes pedagógicos para lograr un trayecto integrado de los estudiantes con autismo?

30. ¿Cuáles cree usted que son los factores que afectan la inclusión del alumno con autismo en el ámbito escolar?

31. ¿Cree que, si el docente utiliza estrategias pedagógicas acordes a las necesidades del alumnado con autismo, será efectiva la inclusión? ¿Durante su carrera ha tenido otros estudiantes con discapacidad específicamente con autismo o no?

Experiencia y colaboración en la inclusión:

32. ¿Ha trabajado en conjunto con otros actores para la inclusión de un niño con discapacidad? Marque todas las opciones que correspondan:

- Trabajé solo/a.
- Trabajé de manera interdisciplinaria con colegas.
- Trabajé en conjunto con la docente de apoyo.
- Trabajé con el equipo directivo.
- Trabajé en conjunto con la familia.
- Trabajé con el equipo de profesionales externos del estudiante.
- Trabajé con el centro de rehabilitación donde asiste el estudiante.

Facilitadores y barreras de la inclusión:

33. Según su experiencia, ¿qué factores facilitan el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula?

34. ¿Con qué dificultades se enfrenta para la inclusión de estudiantes con autismo en su práctica docente?

Formación y necesidades de capacitación:

35. ¿Recurrió a instancias de formación continua para obtener herramientas para el abordaje de prácticas docentes inclusivas?

36. ¿Considera que cuenta con la capacitación suficiente para enseñar en entornos diversos e inclusivos, especialmente en relación al autismo?

37. ¿Qué sugeriría para mejorar los procesos de inclusión escolar desde la formación docente?

38. ¿Considera usted que en general los docentes están interesados en profundizar la formación en inclusión escolar de personas con discapacidad?

39. ¿Cree que hay aceptación en general por parte de la comunidad educativa ante los procesos de inclusión?

40. ¿Qué percepciones o sentires tiene respecto a la inclusión de los niños con TEA dentro del ámbito educativo, según su experiencia?

Ideas adicionales:

41. Comparta cualquier otra experiencia, idea o comentario que considere importante para enriquecer esta investigación.

TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS APLICADAS.

Entrevista N°1.

Datos generales

1. **Grado:** 1°
2. **Gestión:** Pública
3. **Género:** Femenino
4. **Edad:** 45
5. **Título:** Profesora de Educación Primaria.
6. **En su carrera ¿recibió formación específica en cuanto a inclusión escolar de personas con discapacidad?** No.
7. **Durante sus prácticas docentes ¿ha tenido estudiantes con discapacidad?** Este año recién.

Si la respuesta es afirmativa, en esa situación ¿cómo se sintió? Primero, con miedo. Me preguntaba cómo llegar a tener vínculo con él y después, qué es lo que necesita.

Concepciones sobre inclusión educativa:

8. **¿Qué entiende usted por inclusión educativa?** Yo creo que, como dice la palabra, es incluir; pero por ahí hay cuestiones en que a veces parece que se está incluyendo y se está excluyendo.
9. **¿Considera relevante brindar una educación inclusiva a los estudiantes con TEA? ¿Por qué?** Sí, lo considero necesario, en el sentido de que él tenga un apoyo con los profesionales que estén preparados y que haga su participación en la escuela para que tenga una inclusión, pero es necesario que haya profesionales que lo preparen y lo encaucen en la vida real.
10. **¿Considera que trabajas en una escuela inclusiva?** Sí.
11. **¿Cree que la inclusión implica una sobrecarga de responsabilidades anexas (mayor cuidado al estudiante, doble planificación, conocimientos más específicos)?** La responsabilidad que uno toma es para llegar a esos objetivos que uno tiene, por ahí te genera frustración traer una propuesta y ver que no, traes otra y ves que no, eso genera frustración. No tanto sobrecarga, pero sí frustración.

Conocimientos sobre autismo, inclusión y DUA:

12. **¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre el autismo y sus características?** NULO, BAJO, PROMEDIO, ALTO. Debe ser bajo. Yo trato de investigar, buscar sobre el autismo, porque ninguno es igual a otro, hay diferentes niveles.
13. **¿Conoce el marco legal que sustenta las prácticas pedagógicas inclusivas para lograr trayectorias exitosas en los estudiantes? ¿Y específicamente en aquellos con TEA? Mencionalo.** Está la resolución, pero no la sé, bien, bien no la conozco. Nosotros trabajamos con la MOI, nos apoyamos en ella.
14. **¿Ha recibido formación específica sobre inclusión escolar de personas con discapacidad, particularmente en relación al autismo?** He ido a capacitaciones para conocer del tema, pero muy básico, de pocas horas. Fui a una capacitación donde había chicos con autismo ya adultos y ellos explicaban cómo se sentían y cómo fue su trayecto.
15. **¿Está familiarizado/a con el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)? ¿Conoce sus principios?** La verdad que no.
16. **¿Ha participado en instancias de formación continua relacionadas con prácticas docentes inclusivas y el enfoque del DUA?** No.
17. **¿Conoce algún otro enfoque?** No.

Prácticas pedagógicas inclusivas:

18. **¿Cuáles son las estrategias que implementa en el aula para atender la diversidad del alumnado, incluyendo a los estudiantes con autismo?** Bueno, en este caso que tengo todavía no ha podido realizar una actividad en conjunto, si bien tiene que ser bien individualizada porque no tenemos un diálogo, dice palabras sueltas actualmente; al principio

nada. Le cuesta sentarse a realizar las actividades, si uno le insiste se pone nervioso y busca golpear o pellizcar. Ahora pellizca un poquito. Se integra con sus compañeros pero en el hacer actividades, no.

19. **¿Cómo se asegura la participación plena y el aprendizaje significativo de los estudiantes con TEA en su clase?** Dándole distintas estrategias, sobre todo material concreto. Él no tiene motricidad fina, no escribe.
20. **¿Realiza adaptaciones en las actividades en clase para el niño con TEA? ¿Previamente o en el momento de presentarlas? Mencione algunas.** Sí, se las doy en el momento. Él tiene una acompañante y las anticipaciones se las hace ella, le presenta las actividades, pero por el momento no se ha tenido éxito en la incorporación de contenidos.
21. **¿Utiliza estrategias pedagógicas basadas en el enfoque del DUA para promover la inclusión de los estudiantes con autismo? ¿De qué manera?** No.
22. **¿Implementa sistemas alternativos de comunicación, como pictogramas o aplicaciones de comunicación por imágenes? ¿Cómo fomenta la comunicación y la interacción social?** Yo al inicio le traía la consigna hecha con pictogramas, pero como no hubo buenos resultados, directamente traje material concreto, más grande, tapitas o letras para armar su nombre, porque aún no se ha logrado que arme su nombre.
23. **Utiliza recursos didácticos para enseñar a los estudiantes con TEA, como, por ejemplo: letras ampliadas, videos, audios, materiales en relieve de texturas, ¿textos alternativos?** Sí. Videos y audios con él no, porque se siente molesto, le cuesta el espacio, por ejemplo, él no puede hacer el recreo con el resto o estar en biblioteca.
24. **¿Utiliza material concreto, como por ejemplo apoyos visuales, láminas y carteles?** Sí, en el aula tenemos los números, las letras. Él cuenta hasta el 10 pero no responde a que le pidan que ponga una cantidad.
25. **¿Ha realizado evaluaciones diferenciadas o adecuado su planificación para atender a las necesidades de estos estudiantes?** Sí, se hace el PPI.
26. **¿Qué consideraciones tienes en cuenta en relación con las sensibilidades sensoriales?** Bueno, por ejemplo en su caso, para el recreo hay un patiecito arriba, él no baja, pasa el recreo ahí. En el aula se mantiene la puerta cerrada porque él la utiliza como un límite, si te la olvidas abierta, él mismo la cierra.
27. **¿Conoce y/o utiliza alguna estrategia ante conductas desafiantes o las dificultades de autorregulación de niños con TEA? ¿Cuál/es?** En el momento que él se altera, yo lo único que hago es acariciarlo y estar ahí con él, se tranquiliza así.

Abordajes para la inclusión de niños con autismo:

28. **¿Cómo es su metodología de trabajo con los acompañantes pedagógicos para lograr un trayecto integrado de los estudiantes con autismo?** Él tiene acompañante terapéutico. Pero no hay, o sea, yo a ella le hago las actividades y en el tiempito que puedo dejar al resto que también me necesita, me acerco. Pero ella no ha demostrado el sentarse, el intentar hacer actividades con él, no hay acompañamiento en ese sentido. Y muchos de los ataques de él son hacia ella.
29. **¿Cuáles cree usted que son los factores que afectan la inclusión del alumno con autismo en el ámbito escolar?** Y los factores creo que dependen del niño y el grado de autismo que tenga, lo que tolera o no. En este caso creo que hay muchas cosas que se modifican por él, porque él se altera mucho y la pasa mal.
30. **¿Cree que, si el docente utiliza estrategias pedagógicas acordes a las necesidades del alumnado con autismo, será efectiva la inclusión.** El docente siempre trata de modificar y adecuar pero a veces, ya al modificar un contenido se marcan las diferencias y ya no lo estás incluyendo. ? **¿Durante su carrera ha tenido otros estudiantes con discapacidad específicamente con autismo o no?** No, éste es el primero.

Experiencia y colaboración en la inclusión:

31. **¿Ha trabajado en conjunto con otros actores para la inclusión de un niño con discapacidad? Marque todas las opciones que correspondan:**

- 6.3. Trabajé solo/a.
 - 6.4. Trabajé de manera interdisciplinaria con colegas.
 - 6.5. Trabajé en conjunto con la docente de apoyo.
 - 6.6. Trabajé con el equipo directivo. X
 - 6.7. Trabajé en conjunto con la familia. X
 - 6.8. Trabajé con el equipo de profesionales externos del estudiante.
 - 6.9. Trabajé con el centro de rehabilitación donde asiste el estudiante.
 - VII. **Facilitadores y barreras de la inclusión:**
32. Según su experiencia, ¿qué factores facilitan el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula? Sus compañeros, ellos siempre están, por ahí yo hago la explicación y ellos se acercan y lo ayudan a contar, lo apoyan un montón, no hacen la diferencia. Por ser tan chiquitos, la verdad que re bien.
33. ¿Con qué dificultades se enfrenta para la inclusión de estudiantes con autismo en su práctica docente? Más de las que nombré, no encuentro otras.

Formación y necesidades de capacitación:

- 34. ¿Recurrió a instancias de formación continua para obtener herramientas para el abordaje de prácticas docentes inclusivas? Sí, de manera particular.
- 35. ¿Considera que cuenta con la capacitación suficiente para enseñar en entornos diversos e inclusivos, especialmente en relación al autismo? No, no. Creo que uno desconoce muchas cosas y el ritmo de la escuela también no te lleva a poder sentarte. Creo que atendés uno o atendés otro, por ahí se dificulta con el total. Y más con estas características, si hablara o escribiera, tal vez sería otra cosa.
- 36. ¿Qué sugeriría para mejorar los procesos de inclusión escolar desde la formación docente? El docente debería tener herramientas y conocer sobre el tema, la formación ya debería ser de primaria y de especial en paralelo por la cantidad de casos que hay.
- 37. ¿Considera usted que en general los docentes están interesados en profundizar la formación en inclusión escolar de personas con discapacidad? No puedo hablar en general, pero a mí en particular sí me gustaría conocer para poder ayudar a esos niños.
- 38. ¿Cree que hay aceptación en general por parte de la comunidad educativa ante los procesos de inclusión? Sí, sí.
- 39. ¿Qué percepciones o sentires tiene respecto a la inclusión de los niños con TEA dentro del ámbito educativo, según su experiencia? Hoy te decía que en determinadas situaciones uno se frustra por no poder ayudarlos, no tener el conocimiento necesario o cómo lograr que el niño, en este caso, llegue al contenido. Ha logrado muchas cosas en el tema de vínculos, hábitos, eso sí, pero faltaría el tema del contenido y eso por ahí a uno lo frustra.

Entrevista N° 2

Datos generales

- 1. **Grado:** (vicedirectora)
- 2. **Gestión:** Pública
- 3. **Género:** f
- 4. **Edad:** 53
- 5. **Título:** Profesora de enseñanza primaria
- 6. **En su carrera ¿recibió formación específica en cuanto a inclusión escolar de personas con discapacidad?** No, formación no
- 7. **Durante sus prácticas docentes ¿ha tenido estudiantes con discapacidad?**
Si la respuesta es afirmativa, en esa situación ¿cómo se sintió? Si tuve, en primer lugar, fue abrumador porque creo que fue uno de los primeros casos que hubo en la escuela, así como bien marcados, sin acompañante, fue en el año de la pandemia. Si bien yo los primeros días no hice el paro, que eso fue lo que me permitió conocer esos 15 días un primer grado, fue un primer grado armado, justo estaba ese niño, esos 15 días me sirvieron a mí para conocerlos a ellos,

poder interactuar y que ellos me conocieran a mí, durante la pandemia directamente los perdí a ellos por más que yo le mandaba actividades, actividades de jardín para que ellos hicieran y que me mandaran fotos y nunca recibí un resultado, en agosto se hace la reunión con el SAIE virtual, me contacte con la mama que sí que lo iba a llevar a los profesionales, nunca hizo nada en los 2 años que yo lo tuve al nene, nunca consiguieron acompañante teniendo obra social, siempre ponía excusas, la mama se le pedía papeles y nunca, ahora el nene esta con desvió de trayectoria, se desvió la trayectoria a una escuela especial.

Concepciones sobre inclusión educativa:

8. **¿Qué entiende usted por inclusión educativa?** Inclusión educativa no es estar en el grado sentado, sino hacerlo participe de todos los momentos que van sucediendo en la escuela, ya sea un acto, una salida, a veces si no se puede como este niño, pero habría que probar con un acompañante pedagógico que lo pueda ir acompañando en su trayectoria. Yo hace un mes que estoy en la vicedirección por eso no sabía que era un acompañante terapéutico.

9. **¿Considera relevante brindar una educación inclusiva a los estudiantes con TEA? ¿Por qué?** Si, si porque ósea si bien, ya de chiquitos los vamos acostumbrando de que hay un mundo distinto, que hay distintos tipos de personalidad o de que tienen distintas dificultades, tanto física como mental que no todos somos iguales, que no todos podemos pensar de la misma manera

10. **¿Considera que trabajas en una escuela inclusiva?** No sé si inclusiva, pero se está en procesos de inclusión sí.

11. **¿Cree que la inclusión implica una sobrecarga de responsabilidades anexas (mayor cuidado al estudiante, doble planificación, conocimientos más específicos)?** Si, si es muy, si hay muchos, así como contaba la seño, si porque a la tarde hay un niño que tiene autismo, esta con todos los profesionales, viene las 5 horas, trabaja con el acompañante pedagógico y va a la par o trata de ir a la par de sus compañeros.

Conocimientos sobre autismo, inclusión y DUA:

12. **¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre el autismo y sus características?** NULO BAJO, PROMEDIO, ALTO. Yo creo que promedio porque cuando a mí me dijeron que este niño iba a ingresar allá en el 2020 yo empecé a investigar, fueron muchas horas de estar sentada en la computadora investigando, porque no había nada, no salía nada tampoco como para que los docentes pudiéramos hacer alguna capacitación en servicio, sobre autismo, o no solo autismo sino todas las otras particularidades que se presentan en el aula, no es solo autismo, sino tenes a otro nene que no habla que vendría a ser mutismo selectivo que habla con algunos, todas estas particularidades que también tendrían que capacitarnos no solo sobre el autismo .

13. **¿Conoce el marco legal que sustenta las prácticas pedagógicas inclusivas para lograr trayectorias exitosas en los estudiantes? ¿Y específicamente en aquellos con TEA? Mencionalo.** Si la resolución 3750 que es la de los PPI y hay otra que es la 4475 que habla sobre cómo trabajar con los niños en inclusión. Especifico de tea no conozco.

14. **¿Ha recibido formación específica sobre inclusión escolar de personas con discapacidad, particularmente en relación al autismo?** No

15. **¿Está familiarizado/a con el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)? ¿Conoce sus principios?** Lo escuché, en el 2021 en una de las capacitaciones virtual, lo escuché, pero después anduve buscando y quedo ahí, yo sé que lo tengo anotado, pero...

16. **¿Ha participado en instancias de formación continua relacionadas con prácticas docentes inclusivas y el enfoque del DUA?** No se si bien especifico no, lo habían nombrado nomas, me acuerdo que lo tengo anotado

17. **¿Conoce algún otro enfoque?** No creo yo que no. Más que el común de la escuela no

Prácticas pedagógicas inclusivas:

18. ¿Cuáles son las estrategias que implementa en el aula para atender la diversidad del alumnado, incluyendo a los estudiantes con autismo? Bueno cuando yo tuve a este niño específicamente de autismo, era algo que yo le hacía venir a la mama unos días antes, porque esa época se firmaba el consentimiento si los chicos no tenían fiebre antes del covid, yo le hice venir a la mama con el niño para que volver a entablar relación porque él nunca se conectó, ósea no hubo ese vínculo ese ida y vuelta que hubiese sido, entonces yo agarre, hablaba con la mama y de paso le iba tocando despacito la cabeza y así fue, medio como que él se iba, pero fue como un primer paso, después, primero empezó así con el horario reducido hasta que hizo un brote, no lloro pero grito toda la mañana, y me dijo la mama porque no me lo dijiste, si el nene no se quería ir, si yo te lo daba en ese momento de crisis el cada vez que quisiera irse a su casa iba a gritar, y le digo vos te quieres ir a tu casa. No. Al otro día intento querer llorar de esa misma forma y le digo vos quieres ir a tu casa, no me dijo, bueno entonces no lloremos más y ahí fui, entonces como yo hice ahí para que el empezara a trabajar números, letras. Le traje una pizarra blanca en tamaño de una hoja y le di eso y los fibrones a ver qué era lo que él me dibujaba, hace lo que vos quieras. Entonces me dibujo en ese momento los amorrus, pero a partir de eso yo le fui enseñando letras y números a partir de ese juego, hasta que llego a mitad de año, que iba a terminar 2do ya habíamos sacado los amorrus, medianamente armaba algunas palabras, escribía algún número, pero nunca pudo pasar de esa etapa así, de ese momento.

19. ¿Cómo asegura la participación plena y el aprendizaje significativo de los estudiantes con TEA en su clase? Y dándole. Tratando de dar, si bien no igual, pero por ejemplo si a uno le doy numeración a él también, pero más chica de acuerdo a su necesidad.

20. ¿Realiza adaptaciones en las actividades en clase para el niño con TEA? ¿Previamente o en el momento de presentarlas? Mencione algunas. Si, depende lo que esté dando y depende como este el niño, concentrado si está haciendo se sigue trabajando. Por ejemplo, ya te dije de los números, la parte de lengua también siempre se trabajó con letras más grandes, armar oraciones bueno nosotros trabajábamos con tapitas de laboratorio que son un poquito más grandes, entonces empezábamos a armar palabras, mientras los otros escribían oraciones sencillas, después le empezamos agregar las tapitas, pero con los artículos

21. ¿Utiliza estrategias pedagógicas basadas en el enfoque del DUA para promover la inclusión de los estudiantes con autismo? ¿De qué manera? No.

22. ¿Implementa sistemas alternativos de comunicación, como pictogramas o aplicaciones de comunicación por imágenes? ¿Cómo fomenta la comunicación y la interacción social? Si se intentó hacer eso, pero no huno resultados. La interacción social: Bueno justamente este niño el vínculo lo había hecho conmigo nomas, entonces nosotros llevábamos el registro, un cuaderno aparte, entonces siempre tenía que firmarlo la vice, entonces que hacíamos primero lo acompañaba yo y después ya lo empezaba a mandar con los compañeritos que vengan hacer el vínculo con la vice porque yo siempre decía, si yo no puedo venir quien es el otro de la escuela o llega a pasar algo quien es el otro referente como para acompañarlo.

23. ¿Utiliza recursos didácticos para enseñar a los estudiantes con TEA, como, por ejemplo: letras ampliadas, videos, audios, materiales en relieve de texturas, ¿textos alternativos? Sí, sí, eso lo hice el año pasado con el niño que vino, que está integrado viene 3 días acá y 3 a la escuela Hellen Keller, se trabajó todo lo que es táctil, goma eva, mientras yo le daba eso al niño, me acuerdo de una actividad que fue hacer un corazón con papel, hacer bolitas de papel con papel de diario, para que él vaya agarrando fuerza en la mano, porque no tiene fuerza en la manito entonces mientras el hacía eso, los demás hacían, si él trabajaba el corazón bueno le hacía el mismo corazón, pero más chiquito para que vaya agarrando la motricidad fina más chiquito con papel crepe todo alrededor, después si hacíamos collares de fideos. También todos hacíamos collares de fideos creo que eso también favorece a la inclusión si uno hace una cosa que sea para todos igual. Un día jugábamos todos con masa.

24. ¿Utiliza material concreto, como por ejemplo apoyos visuales láminas, carteles? Si eso si

25. **¿Ha realizado evaluaciones diferenciadas o adecuado su planificación para atender a las necesidades de estos estudiantes?** No yo no, tuve primero y segundo así que por lo general no tomaba.

26. **¿Qué consideraciones tienes en cuenta en relación con las sensibilidades sensoriales?** Bueno en este niño que yo te digo que tuve en la pandemia, la siempre venía vestida con la misma ropa y las mismas zapatillas por más que le quedaban chicas y las mismas medias no había forma de que la mamá lo pudiera cambiar de ropa, por esta cuestión de la sensibilidad que tenía. Y la selectividad también.

27. **¿Conoce y/o utiliza alguna estrategia ante conductas desafiantes o las dificultades de autorregulación de niños con TEA? ¿Cuál/es?** Y alguna debo conocer, pero en este momento no me acuerdo.

Abordajes para la inclusión de niños con autismo:

28. **¿Cómo es su metodología de trabajo con los acompañantes pedagógicos para lograr un trayecto integrado de los estudiantes con autismo?** Bueno con esta TO no hay un, no puedo entablar, no eh podido entablar relación con la chica, cuando tuve a mateo no tuvo acompañante, siempre estuve yo con él, los compañeros muy compañeros con él, siempre lo ayudaban. tenía un niño que siempre que terminaba las actividades iba y lo ayudaba, como que también lo ayudaba a regularse y a estar tranquilo en el aula. Se sentaba con él.

29. **¿Cuáles cree usted que son los factores que afectan la inclusión del alumno con autismo en el ámbito escolar?** Y Sería la disposición de las aulas, hay aulas grandes y chiquitas, creo que eso también el inmobiliario no es el adecuado para los niños con autismo, no hay salas esas de tranquilidad, pero esas salas de tranquilidad también hay que saber cómo utilizarlas porque no todos pueden ir a esa sala.

30. **¿Cree que, si el docente utiliza estrategias pedagógicas acordes a las necesidades del alumnado con autismo, será efectiva la inclusión?** Si

Experiencia y colaboración en la inclusión:

31. **¿Ha trabajado en conjunto con otros actores para la inclusión de un niño con discapacidad? Marque todas las opciones que correspondan:**

- Trabajé solo/a.
- Trabajé de manera interdisciplinaria con colegas.
- **Trabajé en conjunto con la docente de apoyo.**
- **Trabajé con el equipo directivo.**
- **Trabajé en conjunto con la familia.**
- Trabajé con el equipo de profesionales externo del estudiante.
- **Trabajé con el centro de rehabilitación donde asiste el estudiante.**

Facilitadores y barreras de la inclusión:

32. **Según su experiencia, ¿qué factores facilitan el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula?** El vínculo con sus compañeros con sus pares, porque justamente si nosotros lo llevamos a una escuela especial nunca se van a favorecer la inclusión, entonces así si porque los chicos aprenden que hay otros con otras problemáticas, con otras capacidades

33. **¿Con qué dificultades se enfrenta para la inclusión de estudiantes con autismo en su práctica docente?** La falta de capacitación destinada para los docentes

Formación y necesidades de capacitación:

34. **¿Recurrió a instancias de formación continua para obtener herramientas para el abordaje de prácticas docentes inclusivas?** Si

35. **¿Considera que cuenta con la capacitación suficiente para enseñar en entornos diversos e inclusivos, especialmente en relación al autismo?** Yo capacitación no, pero a mí siempre me han tocado todos los casos así medios complicados

36. **¿Qué sugeriría para mejorar los procesos de inclusión escolar desde la formación docente?** Que a los nuevos maestros ya que vengan con esa formación o una idea de lo que puede llegar a encontrarse hoy en día en las aulas, no solo los niños que formamos que son todos iguales, incluir la formación desde la currícula.

37. **¿Considera usted que en general los docentes están interesados en profundizar la formación en inclusión escolar de personas con discapacidad?** Yo creo que hay 2 posturas los que tienen, que tienen que, si o si buscar información y los otros que no tienen, entonces no tienen el interés de buscar formaciones.

38. **¿Cree que hay aceptación en general por parte de la comunidad educativa ante los procesos de inclusión?** Si

39. **¿Qué percepciones o sentires tiene respecto a la inclusión de los niños con TEA dentro del ámbito educativo, según su experiencia?** Los compañeros yo creo que ellos los aceptan porque ellos creen que es uno más, por eso ellos los ayudan, cuando viene el niño este que viene en sillas de rueda, por eso están las rampas, y ellos lo salen a recibir, llega la hora del recreo y todos los compañeros vienen y lo saludan, creo que ellos también lo aceptan. Yo primero el primer año que no sabíamos que, desde la escuela se hizo un montón, no teníamos respuesta de la mama, la directora se fue a la casa busco, la acompaño el grupo de neuro ciencia de acá de san Benito, le brindaron un montón de herramientas, pero la mama no supo aprovechar dejo muy solo a ese niño y a mí me daba lástima porque perdió una oportunidad, si bien no hablaba, pero tenía potencial para poder seguir.

Entrevista N° 3

Datos generales

1. **Grado:** 5to grado

2. **Gestión:** Pública/ Privada

3. **Género:** f

4. **Edad:** 33

5. **Título:** Profesora de educación primaria

6. **En su carrera ¿recibió formación específica en cuanto a inclusión escolar de personas con discapacidad?** Poco y nada, en materia de la facultad digamos, pero no práctica, teórico y simple

7. **Durante sus prácticas docentes ¿ha tenido estudiantes con discapacidad?** Si la respuesta es afirmativa, en esa situación ¿cómo se sintió? No

Concepciones sobre inclusión educativa:

8. **¿Qué entiende usted por inclusión educativa?** Tengo que pensar, me parece que es incluir al niño dentro de la propuesta y dentro del grupo, pero atendiendo las necesidades

9. **¿Considera relevante brindar una educación inclusiva a los estudiantes con TEA? ¿Por qué?** Si porque primero hay que conocer, yo la verdad que es la primera vez que tengo una nena con el grado de autismo que tiene, yo trabajo en otra escuela también a la tarde, pero no es nada que ver, es autista también el nene, pero el tema de ahora, es que primero me llevo todo un recorrido conocer a la nena hasta que pude planificar algo simple y de ahí ir planificando el día a día, según los intereses, si nombra algún animalito, si nombra algún lugar. Pero por ahí se torna difícil por las características mismas de lo conductual más que nada.

10. **¿Considera que trabajas en una escuela inclusiva?** Si

11. **¿Cree que la inclusión implica una sobrecarga de responsabilidades anexas (mayor cuidado al estudiante, doble planificación, conocimientos más específicos)?** No sé si es una carga pero depende de la complejidad del niño, en este caso no quiere entrar al aula entonces ella está en una sala sola, es que yo me vaya con ella un ratito y que alguien del equipo directivo vaya al aula con los demás chicos, ella tiene una acompañante pero es, salir no encontrarla en la sala y recorrer toda la escuela para ver donde está, no está ella en el aula en este momento porque no quiere entrar de ningún modo, no sé si es una sobre carga, es una planificación continua, planificación, atención. No lo veo como una sobre carga, pero si lo veo como estar atenta al 100 x 100.

Conocimientos sobre autismo, inclusión y DUA:

12. **¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre el autismo y sus características?** NULO, BAJO, PROMEDIO O ALTO: bajo, digamos aprendo de lo que veo no porque tenga una formación

13. **¿Conoce el marco legal que sustenta las prácticas pedagógicas inclusivas para lograr trayectorias exitosas en los estudiantes? ¿Y específicamente en aquellos con TEA? Menciónelo.** Poco y nada y estoy conociendo ahora digamos, por ejemplo, de los contenidos, la nena viene de una repitencia y estamos evaluando, sé que hay una determinada cantidad de contenidos que ella tiene que acreditar para pasar al secundario y este año recién lo sé, pero justamente porque este año tengo a esta nena si no lo conocía. Específicamente de tea no conoce.

14. **¿Ha recibido formación específica sobre inclusión escolar de personas con discapacidad, particularmente en relación al autismo?** Si hace poco, que digamos que ahí fui entendiendo a esto es lo que estoy haciendo, esto, vamos por buen camino

15. **¿Está familiarizado/a con el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)? ¿Conoce sus principios?** No

16. **¿Ha participado en instancias de formación continua relacionadas con prácticas docentes inclusivas y el enfoque del DUA?** No

17. **¿Conoce algún otro enfoque?** No sabría decirte ahora

Prácticas pedagógicas inclusivas:

18. **¿Cuáles son las estrategias que implementa en el aula para atender la diversidad del alumnado, incluyendo a los estudiantes con autismo?** Eh bueno es difícil porque no está en el aula, pero, estrategia es el tema de como se le presentan las consignas, tenerla en otra aula, respetar sus espacios, ella dice descanso, por ahí tiene esto de que sale corriendo, se encierra en un lugar entonces vos tenés que esperar un ratito a que ella quiera volver, si quiere descansar son fotocopias digamos de animalitos que tiene que armar, pintar, esas cosas que la relajan. También tiene pictograma, si y bueno las planificaciones del día a día. Según lo que a ella le interesa, y de las 5 actividades que hice, ver cuál es la que puede hacer, que quiere hacer.

19. **¿Cómo asegura la participación plena y el aprendizaje significativo de los estudiantes con TEA en su clase?** Las estrategias que explico anteriormente.

20. **¿Realiza adaptaciones en las actividades en clase para el niño con TEA? ¿Previamente o en el momento de presentarlas? Mencione algunas.** Si porque está en un 5to grado con contenidos de 2do 3ro. Las adecuaciones las hago previas y en el momento porque si algo no lo quiso hacer directamente tengo que cambiar la consigna y modificar, pero eso digamos cuando estoy yo, porque al no poder estar en el aula, estoy unas rato nomas, el otro rato lo pasa la MOI un ratito o esta con la acompañante, entonces lo que es el registro de ella, tiene un cuadernito, donde tienen que escribir como resuelve. La acompañante psicopedagógica todo detalla, pero la acompañante terapéutica no, entonces es como que, armamos esto de que conmigo se presenta el tema, se trabaja con mayor complejidad y con la chica terapéutico algo simple, porque no hay un registro de como ella puede actuar. En cambio, con la acompañante pedagógica si, ella puede continuar porque está formada para eso.

21. **¿Utiliza estrategias pedagógicas basadas en el enfoque del DUA para promover la inclusión de los estudiantes con autismo? ¿De qué manera?** No

22. **¿Implementa sistemas alternativos de comunicación, como pictogramas o aplicaciones de comunicación por imágenes? ¿Cómo fomenta la comunicación y la interacción social?** Si, y es continuo es muy difícil porque hoy te registra y mañana no te registra, ve un niño y dispara, con sus compañeros es totalmente nulo y si por ahí se relaciona con alguien es con un golpe así que ósea que no.

23. **¿Utiliza recursos didácticos para enseñar a los estudiantes con TEA, como, por ejemplo: letras ampliadas, videos, audios, materiales en relieve de texturas, ¿textos alternativos?** Si, si, rompecabezas y todas esas cosas.

24. **¿Utiliza material concreto, como por ejemplo apoyos visuales láminas, carteles?** Si, si, láminas en este caso no porque las rompe, lo que ella tiene por ahí de material concreto son: tapitas, palitos, trabaja con números los tiene en un cartoncito o los va armando, pero laminas así en grande no por la situación de ella digamos.

25. **¿Ha realizado evaluaciones diferenciadas o adecuado su planificación para atender a las necesidades de estos estudiantes?** Y la evaluación es el día a día, yo si le presenté hoy una evaluación de lo que trabaje la semana pasada no lo puede hacer porque es el registro del momento, por eso estoy yo, y estoy viendo y voy yendo y viniendo, y con las chicas cuando esta la acompañante hacemos una actividad de repaso del mapa que digamos hace 2 semanas, pero es la interacción en el momento, evaluación permanente digamos.

26. **¿Qué consideraciones tienes en cuenta en relación con las sensibilidades sensoriales?** Y ella por empezar trae auriculares no sé cómo es que se llaman y es el tema de los ruidos pero también es muy complejo porque ella te dice, no ruido, no niños gritando pero después ves que toma el celular y busca niños gritando y se pone a escucharlos, entonces es muy incierto que tolera y que no tolera o si es un total manejo de la situación, pero si necesita el silencio o ella empieza a decir que , o de golpe empieza a gritar y uno le dice mira no hay niños gritando, sos vos la que está gritando.

27. **¿Conoce y/o utiliza alguna estrategia ante conductas desafiantes o las dificultades de autorregulación de niños con TEA? ¿Cuál/es?** Conocer no, pero implementar. Ella lo que tiene que te agarra la mano y te rasguña y en ese momento es agarrarla también a ella así suave y decirle duele, eso te duele, es como frenarla desde ahí. Ya cuando viene con las manos es porque viene a rasguñar, y ahí ya decirle NO eso no se hace, conmigo ha sido muy poco si ha atacado mucho a las acompañantes Yo también es como que no me dejo y no sé si mi voz tiene algo, pero es como que, hasta ahí, marcando el límite sin maltrato ni nada por supuesto

Abordajes para la inclusión de niños con autismo:

28. **¿Cómo es su metodología de trabajo con los acompañantes pedagógicos para lograr un trayecto integrado de los estudiantes con autismo?** Y con las chicas, la acompañante pedagógica empezó a principio de año y bueno a ella capaz que un día antes le voy anticipando, y con la chica la acompañante terapéutica empezó hace poco porque la nena venia 3 días a la semana. Es anticiparle antes a ella, es por ahí comentarles como son las actividades, pero manejamos ese tipo de vínculo.

29. **¿Cuáles cree usted que son los factores que afectan la inclusión del alumno con autismo en el ámbito escolar?** En la escuela no sé, es ella porque acá la escuela a puesto de todo, un aula para ella, porque en realidad a principio de año ella estuvo adentro del aula, todo marzo el paso perfecto. Pero hizo un click y no quiso volver entonces presentar la actividad para que pinte adentro del aula no, rompecabezas no, que busque el cuaderno al menos pero no, espera en la puerta, una caja de contención creo que se llama que la busque, y no, espera en la puerta. O sea que se han hecho muchas cosas y no, es ella digamos. No sé si es la característica de ella o quizás también atravesada por el contexto familiar, porque muy complejo también, padres separados, peleándose todo el tiempo, juez de por medio. Pero la escuela ha hecho de todo, no se ahora como seguiremos con esto

30. **¿Cree que, si el docente utiliza estrategias pedagógicas acordes a las necesidades del alumnado con autismo, será efectiva la inclusión?** Sí, es más el grupo, ella creo que viene hace 2 años porque también es repitente, y el grupo del año pasado soporto muchísimas cosas, era levantarse pasar y pegarles y este año ellos ya estaban preparados, ya saben que se acerca la niña, yo les pido que, si ella viene al aula silencio absoluto, ya la ven que viene caminando y ya están en silencio. Y por ahí te dicen no porque nos puede golpear, no sabemos si eso puede pasar, pero ellos como que están alerta y acompañan en eso.

31. **¿Durante su carrera ha tenido estudiantes con discapacidad especialmente con tea?** No, en la formación no, pero acá desde que empecé a trabajar si, ella acá y otro nene en la otra escuela, pero es más pedagógico ósea leve. **¿COMO SE HA SENTIDO EN ESTA**

SITUACION? Y mira hay situaciones con esta nena que son muy complejas y angustian, que uno, no me ha rayado todavía, tengo todavía la lastimadura, pero es hasta el punto de decir hoy que hacemos, como seguimos, si no quiere entrar al aula, hoy una crisis, encerrada en un patiecito no quería salir de ahí, llovía. Entonces ahí uno dice que hago, como hacemos porque si no quiere entrar al aula, vine acá a dirección a decir que ella estaba en una crisis que no quería entrar al aula que no sabíamos que hacer, ve la puerta y dispara para afuera, entonces hay situaciones que sí que angustian y que uno dice que pasara el día de mañana, pero el día de mañana viene tranquila no pasa nada, entonces es difícil

Experiencia y colaboración en la inclusión:

32. **¿Ha trabajado en conjunto con otros actores para la inclusión de un niño con discapacidad? Marque todas las opciones que correspondan:**

- Trabajé solo/a.
- **Trabajé de manera interdisciplinaria con colegas.**
- **Trabajé en conjunto con la docente de apoyo.**
- **Trabajé con el equipo directivo.**
- **Trabajé en conjunto con la familia.** (la familia desde los dos lados, está la mama que no quiere reconocer lo que pasa y bueno)
- **Trabajé con el equipo de profesionales externo del estudiante.**
- Trabajé con el centro de rehabilitación donde asiste el estudiante.

Facilitadores y barreras de la inclusión:

33. **Según su experiencia, ¿qué factores facilitan el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula?** Y es el estar con ella, el vínculo presencial digamos y es el día a día, porque si hubo una semana que no vino a clases al otro día una aparece rayada entera, si es el vínculo día a día si yo estoy ahí ella hace las cosas, pero por ejemplo los 80 primeros minutos estuvo con una de las acompañantes y fue correrla por todos lados fui yo la senté y hicimos las cosas. Pero ya les digo es muy difícil y más con la familia que espera que pase, y no se sabe si va a pasar.

34. **¿Con qué dificultades se enfrenta para la inclusión de estudiantes con autismo en su práctica docente?** Si es la familia más que nada, la postura de la familia

Formación y necesidades de capacitación:

35. **¿Recurrió a instancias de formación continua para obtener herramientas para el abordaje de prácticas docentes inclusivas?** Si hace poco hice un curso de autismo que es donde aparecieron todas estas cosas que ahí entendí el porqué.

36. **¿Considera que cuenta con la capacitación suficiente para enseñar en entornos diversos e inclusivos, especialmente en relación al autismo?** Y voy aprendiendo en el día a día, ósea evidentemente las cosas que eh hecho la han hecho avanzar muchísimo porque de no querer trabajar con los números hasta llegar al 1000 habido cambio y sin formación mía digamos, es más cuestiones que por eso les digo es conocerla, es hacer a un lado las cuestiones que decían por ejemplo del año pasado, que golpeaba que hacía esto y aquello y es de ahí ir presentando y viendo, si pudo con esto avanzamos, si no pudo retrocedemos.

37. **¿Qué sugeriría para mejorar los procesos de inclusión escolar desde la formación docente?** Y tener capacitaciones o una preparación, por todo lo que hay hoy en día, porque antes no se veía, pero hoy en día tenés niños con inclusión en la escuela, así como escuelas que no los quieren recibir. Eso tendría que ser algo integral. En la facultad solo tuvimos un taller, pero nada más.

38. **¿Considera usted que en general los docentes están interesados en profundizar la formación en inclusión escolar de personas con discapacidad?** No creo que todos, no creo que todos lo aceptan, lo aceptan obligados digamos

39. **¿Cree que hay aceptación en general por parte de la comunidad educativa ante los procesos de inclusión?** No sé si aceptación me parece que es más la predisposición, creo que es eso, de estar predispuestos a que se logren avances no a quedarse siempre en lo mismo.

40. **¿Qué percepciones o sentires tiene respecto a la inclusión de los niños con TEA dentro del ámbito educativo, según su experiencia?** Acá se respetan los chicos, se acompañan pero por ahí está el comentario del otro, yo creo que si vos no Tenes la predisposición para atenderlo y toda la escuela va a estar en contra, en mi caso bueno yo sé que ella viene de situaciones complejas, conflictivas donde no se ha podido trabajar, donde el año pasado se la sacaba directamente a los tirones del aula porque se ponía agresiva, se ponía a golpear pero no sé cómo la docente trabajaba en ese momento, conmigo ha sido solamente 2 rayones nada más, pero ya les digo no sé si mi voz tiene algo que ver, si mi presencia, o mi insistencia también en que haga las cosas y en premiar porque están los premios también. Y sin conocerme también porque el año pasado ella me veía nomas, pero no trataba, ahora ella me reconoce, me llama. Pero esta ese tema que no va al aula. Creo que la predisposición del docente es fundamental, más allá del conocimiento porque no podés conocer nada como yo.

Ideas adicionales:

41. **Comparta cualquier otra experiencia, idea o comentario que considere importante para enriquecer esta investigación.** No sé, yo les digo es difícil, no sé si todos los casos serán iguales pero esta nena, y con una mamá complicada.

Entrevista N°4

Datos generales

1. **Grado:** 3er grado

2. **Gestión:** Pública/ Privada

3. **Género:** f

4. **Edad:** 39

5. **Título:** profesora en GB1 GB2 con orientación

6. **En su carrera ¿recibió formación específica en cuanto a inclusión escolar de personas con discapacidad?** No específico

7. **Durante sus prácticas docentes ¿ha tenido estudiantes con discapacidad? Si la respuesta es afirmativa, en esa situación ¿cómo se sintió?** Y la primera vez no sabía bien cómo iba actuar, especialmente el año pasado, no hace 2 años, que me toco un niño que entro, pero no conocíamos bien sus características, porque nosotras siempre hablamos mucho de un grado a otro, entonces vamos conociéndonos, acá la escuela es chica y nos vamos comunicando, entonces esa vez sí que me toco, es como que tenía muchas dudas de cómo podría llegar hacer, pero bueno, esa incertidumbre.

Concepciones sobre inclusión educativa:

8. **¿Qué entiende usted por inclusión educativa?** Para mi es que tengan los mismos derechos y las mismas oportunidades que los demás, diríamos "normales" pero no ósea. Si es difícil, esa inclusión es difícil porque muchas veces parece que es una inclusión para mí, pero terminamos haciendo cosas totalmente diferentes con ellos y no termina siendo el trabajo específico el chico, que este con todo el grupo.

9. **¿Considera relevante brindar una educación inclusiva a los estudiantes con TEA? ¿Por qué?** Si sí, la verdad que sí. Porque muchas veces se ve esa relación que pueden llegar a tener, no solamente en cuanto al aprendizaje sino también en cuanto a su relación con los compañeros, la sociabilización que tienen con los chicos.

10. **¿Considera que trabajas en una escuela inclusiva?** Si totalmente

11. **¿Cree que la inclusión implica una sobrecarga de responsabilidades anexas (mayor cuidado al estudiante, doble planificación, conocimientos más específicos)?** Totalmente, si eso sí.

Conocimientos sobre autismo, inclusión y DUA:

12. **¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre el autismo y sus características?** NULO BAJO, PROMEDIO, ALTO: yo diría que es bajo, hemos hecho capacitaciones, pero hay tanta diversidad, hay chicos con autismo, pero todos son totalmente diferentes que yo creo que es bajo todavía

13. **¿Conoce el marco legal que sustenta las prácticas pedagógicas inclusivas para lograr trayectorias exitosas en los estudiantes? ¿Y específicamente en aquellos con TEA? Menciónelo.** He no en su totalidad, no. No conoce ninguna normativa.

14. **¿Ha recibido formación específica sobre inclusión escolar de personas con discapacidad, particularmente en relación al autismo?** Eh hecho cursos, pero solamente eso

15. **¿Está familiarizado/a con el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)? ¿Conoce sus principios?** No

16. **¿Ha participado en instancias de formación continua relacionadas con prácticas docentes inclusivas y el enfoque del DUA?** no

17. **¿Conoce algún otro enfoque?** No

Prácticas pedagógicas inclusivas:

18. **¿Cuáles son las estrategias que implementa en el aula para atender la diversidad del alumnado, incluyendo a los estudiantes con autismo?** Y las estrategias son muy variadas, no se ahora qué, pero mucho material concreto trabajando con ellos, muchas imágenes, la atención siempre muy personalizada con ellos, para el resto es la explicación y con ellos sí o si tenés que estar trabajando personalmente y la explicación individual y varias veces, por ahí lo hace el acompañante y otras veces lo podemos hacer nosotras.

19. **¿Cómo asegura la participación plena y el aprendizaje significativo de los estudiantes con TEA en su clase?** Oralmente, y se los hace participar de la clase, bueno ahora el caso que tengo, él quiere participar si bien sus aportes no son acordes a lo que se está hablando, pero el siempre participa y se ha visto que se relaciona mucho más con sus compañeros así que eso también ayuda a su participación en el aula.

20. **¿Realiza adaptaciones en las actividades en clase para el niño con TEA? ¿Previamente o en el momento de presentarlas? Mencione algunas.** Sí, siempre las hago previamente o una adaptación y en el momento a veces hay que hacer una re adaptación entonces eso también, se hacen las 2 cosas. Ahora en 3ro es más fácil las adaptaciones, si como decimos se usa muchas imágenes, el copiado por ejemplo del pizarrón no se da, si no que se especifica más en que él pueda resolver la actividad, pero por ahí me ha pasado en otros años, que el 4to o 5to las adaptaciones son muchas más significativas en cuanto a los contenidos, que hay que bajarlos. Pero en el primer ciclo por la experiencia que tengo este poquito tiempo es un poco más flexible en eso.

21. **¿Utiliza estrategias pedagógicas basadas en el enfoque del DUA para promover la inclusión de los estudiantes con autismo? ¿De qué manera?** no

22. **¿Implementa sistemas alternativos de comunicación, como pictogramas o aplicaciones de comunicación por imágenes? ¿Cómo fomenta la comunicación y la interacción social?** Eh si lo eh hecho este año no ha sido, pero si lo eh trabajado con otro nene. Mucha anticipación con ellos. Y ellos, ósea hablando sobre el tema con los chicos cuando él no está presente se ha hablado, y si tratando de que se vayan conociendo, con algunas propuestas de trabajo en grupo entonces ahí puede participar.

23. **¿Utiliza recursos didácticos para enseñar a los estudiantes con TEA, como, por ejemplo: letras ampliadas, videos, audios, materiales en relieve de texturas, ¿textos alternativos?** Si eso sí, laminas, apoyos visuales. Ahora que estamos con la división también hay distintos trabajos, bien visual para ellos, para que puedan entender.

24. **¿Utiliza material concreto, como por ejemplo apoyos visuales láminas, carteles?** Sí, si.

25. **¿Ha realizado evaluaciones diferenciadas o adecuado su planificación para atender a las necesidades de estos estudiantes?** Si

26. **¿Qué consideraciones tienes en cuenta en relación con las sensibilidades sensoriales?** Si hay mucho ruido se les pide a ellos que lo puedan expresar y salen del aula eso sí, pero en este caso no las tiene, a veces se ha tapado un poco los oídos.

27. **¿Conoce y/o utiliza alguna estrategia ante conductas desafiantes o las dificultades de autorregulación de niños con TEA? ¿Cuál/es?** Este año no tengo ese desafío

Abordajes para la inclusión de niños con autismo:

28. **¿Cómo es su metodología de trabajo con los acompañantes pedagógicos para lograr un trayecto integrado de los estudiantes con autismo?** En este caso tiene acompañante, yo presento la actividad y el acompañante refuerza la explicación y lo acompaña en la resolución de las actividades, pero siempre soy yo la que presenta la actividad, la referente. Igual no viene todos los días, viene 2 veces por semana la acompañante.

29. **¿Cuáles cree usted que son los factores que afectan la inclusión del alumno con autismo en el ámbito escolar?** Hoy en día lo que observo es la atención de ellos como un obstáculo porque al ser tantos, uno no le puede prestar esta atención específica entonces y como no tienen el acompañante todo el día y todo el tiempo, por ahí se ve la atención de estos niños.

30. **¿Cree que, si el docente utiliza estrategias pedagógicas acordes a las necesidades del alumnado con autismo, será efectiva la inclusión?** Yo digo que sí, si, eh tenidos casos que sí.

Experiencia y colaboración en la inclusión:

31. **¿Ha trabajado en conjunto con otros actores para la inclusión de un niño con discapacidad? Marque todas las opciones que correspondan:**

- Trabajé solo/a.
- **Trabajé de manera interdisciplinaria con colegas.**
- **Trabajé en conjunto con la docente de apoyo.**
- **Trabajé con el equipo directivo.**
- **Trabajé en conjunto con la familia.**
- **Trabajé con el equipo de profesionales externo del estudiante.**
- Trabajé con el centro de rehabilitación donde asiste el estudiante.

Facilitadores y barreras de la inclusión:

32. **Según su experiencia, ¿qué factores facilitan el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula?** El sentirme acompañada, porque si no sé si podría todo el tiempo estar así, se necesita ese apoyo y todo es, es una escuela en donde todos hablamos, como todas tenemos algún chico, vamos hablando y teniendo como una red de apoyo, con otras escuelas también, trabajan en otras escuelas también y traen sus experiencias eso siempre.

33. **¿Con qué dificultades se enfrenta para la inclusión de estudiantes con autismo en su práctica docente?** Por ahí, no sé si sería una dificultad, pero, por ahí la familia es algo que uno quiere hablar y ve avances y ve, pero como que la familia quiere mucho más a veces no quieren ver lo que realmente está pasando o ven otra cosa y eso, es como que todo cae sobre nosotras, pero hacemos lo que podemos y todo lo posible y vemos los esfuerzos, esfuerzo del nene y todo pero a veces no alcanza.

Formación y necesidades de capacitación:

34. **¿Recurrió a instancias de formación continua para obtener herramientas para el abordaje de prácticas docentes inclusivas? Si**

35. **¿Considera que cuenta con la capacitación suficiente para enseñar en entornos diversos e inclusivos, especialmente en relación al autismo?** Eh no, y muchas de las capacitaciones es muy ideal también, lo que se plantea y vas con la realidad que tenés en el aula y no te saben tampoco responder o te dicen con normativas, pero en el aula estas ahí y no puedes, es otra realidad.

36. **¿Qué sugeriría para mejorar los procesos de inclusión escolar desde la formación docente?** Y que se trabaje más, se hable más sobre la inclusión y realmente sea una inclusión efectiva que igual tampoco es fácil, porque también son muchos chicos en eso también, y ver. Pero eso no sería para la formación, pero si tener un lineamiento que sea que diga, no puede continuar en esta escuela, que este, que diga y que no solamente dependa de la familia por ahí, porque hoy en día pasa eso. Porque de verdad nosotras hacemos todo lo posible, pero

hay momentos en los que vemos que no avanza y te preguntas, que estoy haciendo, si mi tarea es enseñarle y no está aprendiendo entonces también tener esa posibilidad de que tengan otra opción, pero bueno.

37. **¿Considera usted que en general los docentes están interesados en profundizar la formación en inclusión escolar de personas con discapacidad?** Interesados sí, pero también nos asusta mucho, estamos como, cada día se ve más y como que hay una resistencia a veces de decir no yo no puedo, yo no sé, pero si estas en el momento lo podés lograr. Hay interés, por una parte, pero por el otro no.

38. **¿Cree que hay aceptación en general por parte de la comunidad educativa ante los procesos de inclusión?** Si, acá sí, totalmente.

39. **¿Qué percepciones o sentires tiene respecto a la inclusión de los niños con TEA dentro del ámbito educativo, según su experiencia?** Y yo la verdad que la primera inclusión que tuve, fue una experiencia que me costó muchísimo al principio poder entender, poder llegar a trabajar con 32 chicos y el, en un momento. Pero verlo hoy en 5to grado y viendo todo el avance es muy gratificante, yo lo veo y es grande y este cada vez más tiempo, venia por 2 3 horas y ahora ya está más. Ya no es mi alumno, pero yo lo veo y para mí es un logro porque estuvimos 2 años juntos, la verdad que se puede se puede. Es una experiencia que se puede.

Ideas adicionales:

40. **Comparta cualquier otra experiencia, idea o comentario que considere importante para enriquecer esta investigación.**

Entrevista N° 5

Datos generales

1. **Grado:** 5to grado

2. **Gestión:** Pública/ Privada

3. **Género:** F

4. **Edad:**46

5. **Título:** profesorado de primero y segundo ciclo GB

6. **En su carrera ¿recibió formación específica en cuanto a inclusión escolar de personas con discapacidad?** Tenía una materia en 2do creo que era

7. **Durante sus prácticas docentes ¿ha tenido estudiantes con discapacidad? Si la respuesta es afirmativa, en esa situación ¿cómo se sintió?** Ahora sí sí, en publica y en la privada. Me eh sentido bien, me gustan los desafíos así que bien.

Concepciones sobre inclusión educativa:

8. **¿Qué entiende usted por inclusión educativa?** Que el niño reciba lo mismo que el grupo, las mismas oportunidades.

9. **¿Considera relevante brindar una educación inclusiva a los estudiantes con TEA? ¿Por qué?** Sí, porque necesitan, yo tengo una hija con autismo así que, hace poco recibimos el diagnostico porque tiene asperger, pero bueno lo pensamos desde antes, ósea sin querer estábamos trabajando en casa que por eso no se le noto cosas, que seguramente lo que soy docente entonces eso hizo que en casa yo la tratara como un, y no me diera cuenta digamos, que usara las estrategias de la escuela para la casa. Recién a los 11 años bueno ya, como que nos dimos cuenta que necesitábamos un especialista, para mí era algo diario, cuando empecé a trabajar con chicos con autismo me di cuenta que mi hija presentaba cosas similares, ahí me di cuenta yo, como se chupaba la remera, ella se regulaba.

10. **¿Considera que trabajas en una escuela inclusiva?** Si

11. **¿Cree que la inclusión implica una sobrecarga de responsabilidades anexas (mayor cuidado al estudiante, doble planificación, conocimientos más específicos)?** Si yo creo que sí, me pasa que me lleva más tiempo en las planificaciones, porque uno planifica para 30 niños y después tengo 2 planificaciones apartes, donde tengo que buscar otras estrategias si bien hay chicos que son solo de acceso, y después otras planificaciones que me llevan tiempo, mucho tiempo, por ejemplo son actividades que hay que pensarlas

directamente para ese niño y uno tiene que buscar la estrategia de cómo darla, como va a reaccionar, tengo esta reacción, que hasta mi hija la hace que es primero sacarte, no, no, no eso no y después tal vez tengo otro que no que El si la recibe, y distintos contenidos, ósea los 2 tienen TEA para uno se planifica una cosa y para el otro otra y lleva mucho tiempo, yo no sé si es normal que te lleve mucho tiempo, pero a mí me lleva mucho tiempo, por ejemplo personalmente siento eso. Después del cuidado acá no porque ellos están con acompañantes viste, lo que si el progreso se ve y eso es lo que a uno hace que le ponga muchas pilas digamos.

Conocimientos sobre autismo, inclusión y DUA:

12. ¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre el autismo y sus características?

NULO BAJO, PROMEDIO O ALTO: En este momento yo diría Promedio para alto, porque ya te digo por mi hija, si bien yo había, ósea yo empecé a trabajar este año acá con ese grupo, yo trabajaba solo en publica, pero cada vez que me daban un DX, un niño con DX yo buscaba como, ósea que característica tiene, como ayudarlo y siempre pidiendo a los profesionales que nos brinden sugerencias, que vengan, acá vienen si no es por video llamada y eso ayuda un montón.

13. ¿Conoce el marco legal que sustenta las prácticas pedagógicas inclusivas para lograr trayectorias exitosas en los estudiantes? Bueno eso lo hemos leído porque por ahí nuestros directivos nos mandan, pero por ahí así, por ser te digo tal no. Pero si hemos leído resúmenes de esto y todas esas cosas de esa manera. ¿Y específicamente en aquellos con TEA? Menciónelo. No de TEA no.

14. ¿Ha recibido formación específica sobre inclusión escolar de personas con discapacidad, particularmente en relación al autismo? No eh ido porque incluso la neuróloga me invito, que me invito por lo de mi hija, pero no eh ido, no eh tenido la oportunidad de ir.

15. ¿Está familiarizado/a con el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)? ¿Conoce sus principios? No

16. ¿Ha participado en instancias de formación continua relacionadas con prácticas docentes inclusivas y el enfoque del DUA? No

17. ¿Conoce algún otro enfoque? No así específico no, yo leo mucho, pero uno puntual no.

Prácticas pedagógicas inclusivas:

18. ¿Cuáles son las estrategias que implementa en el aula para atender la diversidad del alumnado, incluyendo a los estudiantes con autismo? Bueno lo que a mí me ha funcionado un montón son estas regulaciones para ellos por ejemplo, me ha pasado que por ejemplo hay un niño que se regulaba con libros, entonces por ejemplo hago la actividad termino y leo un libro, me ha pasado también que por ejemplo una nena no hablaba entonces la idea era ponerle a alguien que si hable, por eso termine la actividad habla con la compañera, otro q le gusta dibujar y bueno dibuja porque lo tranquiliza. También vemos este año que la copia, antes no copiaba ahora copia porque la copia lo tranquiliza, hace que él pueda después poder leer su escritura es como que va sobre la marcha digamos lo que uno va haciendo también por ejemplo: Una de las nenas que se juntaba muy poquito con sus compañeras y entonces empezamos a buscar a alguien q pueda ayudarla y sentarse al lado no que este sola con la acompañante sino alguien al lado y tratar que ella también pueda respetarla, porque por ahí con los pellizcones y eso, se quieren ir entonces es como buscar, bueno ahora la nena se quiso ir de ahí pero buscamos otra que pueda. Decíamos cambiarlas por semanas para que ella pueda y vaya hablando, pero la idea es si ella no, que hable. Hay una que dibuja demasiado bueno no, que no se quede con el dibujo nomas, sino que charle con el compañero y así entonces de las dos partes se complementan. Y en el patio también tenemos como reglas digamos una de las nenas, bueno no jugas con tus compañeras después buscas a tu prima pero el primer recreo jugas con tus compañeras, es así uno va negociando todo el tiempo y los compañeros yo lo que veo es que, son súper respetuosos en eso digamos, se le escapa una mala palabra ya como que miran bueno, es como que lo entienden o ellos mismos, por ejemplo si uno de los nenes están saltando, ellos ponen la mano para que lo saluden depende su regulación. Porque hay uno que se para y salta, tiene que pararse un ratito caminar y volver. Ellos hacen la idea de que ya no esté saliendo

afuera entonces regulándose así, ellos lo ayudan digamos que ponen todo de su parte. Por ahí somos los adultos los que miramos mal. A mí me comentaba la acompañante de Benjamín que ahora lo tengo en 5to, que el cuándo empezó era como que a veces tenía ataques que había que sacar a todos los chicos del aula para que se tranquilizara y ahora no, fueron sumando de a poquito, así que empezó poquitas horas y ahora viene 3 horas por día y esta, al igual que cuando vamos a misa él está, el reza, a veces está hablando todo el tiempo porque necesita eso, pero los compañeros siguen, no es que se dan vuelta a mirar o algo, nada, nada. Ya saben que ese es Benja.

19. ¿Cómo asegura la participación plena y el aprendizaje significativo de los estudiantes con TEA en su clase? Bueno nosotros lo que nos pasa con, bueno Benja y yo tengo 2, es que participen por ahí, especial el acompañante, bueno por ahí hay respuestas lo va charlando y el responde, bueno, asegurarnos que el también responda ósea por ahí es poco pero bueno responde, cuando es una situación en grupo. Después individualmente ósea, e presentamos, yo le presento algunos textos que son muy largos yo se los presento en imprenta mayúsculas más de acceso, dárselo de a poco y por ejemplo las actividades, se amplían las fotocopias pero en eso tratamos de que sean más imágenes, las evaluaciones también, las trabajamos con imágenes, con respuestas posibles, con... y el desde la oralidad trabaja poco pero tratamos de que el también este en las charlas, digamos en la parte oral lo que se trabaja, que el también participe.

20. ¿Realiza adaptaciones en las actividades en clase para el niño con TEA? ¿Previamente o en el momento de presentarlas? Mencione algunas. Si, es previa y por ahí se van cambiando, lo que me pasa es que por ahí yo veo no, esto lo puedo dar más, necesito meterle más imágenes, necesito complementar, volverlo a intentar de otra manera, eh se van cambiando yo le voy por ahí diciendo a la acompañante mira, tenía esto de hace rato pero veo que ya lo rechaza tanto, porque una de las niñas rechaza mucho cuando ya ve que es algo nuevo, en un momento intentaba pellizcar entonces buscar una manera de ir anticipando esto, a veces lo charlo con todo el grupo, por ejemplo, la tabla del 2 la vamos a trabajar con fracciones, y ella, estábamos con multiplicaciones del 2 y ella también y repasamos la tabla todos, para que ella vea también que todo el grupo está trabajando la tabla del 2, para que no sienta hay yo estoy nomas con la del 2 y los otros están con la, ya saben multiplicar en grande, eso le facilita a ella para decir a los otros están trabajando lo mismo entonces yo también voy a trabajar, por eso necesita eso de ir, más allá de que este planificado con tiempo, ir cambiando algunas cosas.

21. ¿Utiliza estrategias pedagógicas basadas en el enfoque del DUA para promover la inclusión de los estudiantes con autismo? ¿De qué manera? No

22. ¿Implementa sistemas alternativos de comunicación, como pictogramas o aplicaciones de comunicación por imágenes? ¿Cómo fomenta la comunicación y la interacción social? Trabajamos mucho con imágenes si, con el resto no, porque la lectura, queremos que logre la lectura y la comprensión, pero si con imágenes todo.

23. ¿Utiliza recursos didácticos para enseñar a los estudiantes con TEA, como, por ejemplo: letras ampliadas, videos, audios, materiales en relieve de texturas, ¿textos alternativos? Si todo eso, si eso le ayuda un montón las láminas veo que le ayuda un montón, solo que ahora nos cambiamos de aula por unos días, y ahí se nota la diferencia porque estaba todo ahí digamos.

24. ¿Utiliza material concreto, como por ejemplo apoyos visuales láminas, carteles? Si, si.

25. ¿Ha realizado evaluaciones diferenciadas o adecuado su planificación para atender a las necesidades de estos estudiantes? Si

26. ¿Qué consideraciones tienes en cuenta en relación con las sensibilidades sensoriales? Darles tiempo, permitirles moverse, que caminen y demás.

27. ¿Conoce y/o utiliza alguna estrategia ante conductas desafiantes o las dificultades de autorregulación de niños con TEA? ¿Cuál/es? Nosotros lo que hemos hablado por ejemplo con la niña es trabajar con anticipación, más la anticipación que otra cosa

y usar las mismas imágenes de los demás las que se usan para el grupo, cosa que ella ya está más grande y se da cuenta de que las actividades son diferentes entonces tratar de que ella se sienta bien y vaya viendo como el grupo, entonces lo que acordamos todas estas sugerencias hablando con el equipo

Abordajes para la inclusión de niños con autismo:

28. ¿Cómo es su metodología de trabajo con los acompañantes pedagógicos para lograr un trayecto integrado de los estudiantes con autismo? Yo en este momento tengo 2, bueno yo le explico por ejemplo y la acompañante va viendo porque en cuanto a la resistencia y eso, ahora yo trato porque antes era como que en realidad le hace más resistencia a su acompañante porque la tiene todo el día entonces como también eso, entonces ahora que hago, le explico y ella va ayudándola a resolver, a fijarse si copio, que le falta. Pero ella presenta más resistencia con la acompañante, por ahí yo la miro y le digo que pasa. Después con Benja no, porque Benja escucha más a su acompañante que a mí, por ejemplo, pero yo tengo que estar, ósea me tiene que tomar como docente entonces ahí es al revés, se resiste más a mi explicación que su acompañante, incluso creo que a su acompañante le hace más caso que a la familia. Es una figura muy importante y creo que es una persona muy importante en cuanto a los aprendizajes de Benja, porque ella le dice algo, como ella lo conoce, hace años que lo tiene, por eso ella le dice no hoy no vamos a ir a la casa de la abuela si no terminamos esto o no vamos hacer tal cosa, y también a tener el contacto permanente con los padres, conoce que está pasando. Yo la verdad que me saco el sombrero, le dije yo ayer porque tuvimos una convivencia y estaban todos impresionados porque él estaba sentado como 2 horas, cantando, escuchando que cantaban, por ahí hablaba, pero sus avances son enormes.

29. ¿Cuáles cree usted que son los factores que afectan la inclusión del alumno con autismo en el ámbito escolar? Yo creo que a veces, yo creo que por ahí como docentes nos resistimos, no lo hablo por mí pero yo creo que hay todavía una resistencia por esto de tener que planificar aparte, buscar estrategias porque no todos los niños van como todos digamos y estar siempre tratando de renovar, renovar las maneras digamos, yo creo que es eso y por ahí los espacios también donde son muchos chicos, yo veo la diferencia entre un aula con 20 15, incluso con 15 me ha pasado de una escuela a otra donde hay menos, por ejemplo algunos chicos se han ido a otra escuela donde son 12 y se les hace más fácil para ellos, menos ruidos, incluso en la otra escuela se nota mucho cuando llega un grupo y cuando entra otro. Para mí eso les afecta un montón también, los espacios y bueno la predisposición del docente, también de los directivos. Yo eh tenido muy buenos directivos han buscado, se han movido a la par nuestra manera, formas por ejemplo de decir no vamos a cambiar el aula o vamos avisar cuando falta un docente para que ese niño sepa, los días que tienen educación física o arte y faltan los profes avisarles con tiempo a ellos que no van a tener yo creo que eso les afecta un montón ósea les favorece o los pone peor. Por ejemplo, que un compañero entre y diga no tenemos ed física y ellos no sepan chau ahí la tarde se perdió, en cambio con la anticipación no, los directivos se comprometen si por lo menos en las 2 escuelas donde eh estado.

30. ¿Cree que, si el docente utiliza estrategias pedagógicas acordes a las necesidades del alumnado con autismo, será efectiva la inclusión? Yo creo que si en cuanto a bueno según por mí, por mi hija dentro del espectro digamos creo que sí, siempre y cuando sea favorable para el niño porque si es un autismo muy agudo, si el niño por ejemplo no resiste adentro del aula con 30 niños, uno tiene que buscar una escuela donde haya menos me parece a mí, ósea donde le favorezca del resto yo creo que si uno ve que está a gusto, que puede entrar bien que está bien con sus compañeros, ahí yo creo que sí, que depende de nosotros, eso sí depende de nosotros lo digo porque por ahí, si el niño por ejemplo no puede ingresar al aula acá se busca la manera de que vaya progresando, obvio que sus progresos son diferentes al resto pero bueno ósea se busca la manera. No sé si todas las escuelas harían eso porque demanda más.

Experiencia y colaboración en la inclusión:

31. **¿Ha trabajado en conjunto con otros actores para la inclusión de un niño con discapacidad? Marque todas las opciones que correspondan:**

- Trabajé solo/a.
- **Trabajé de manera interdisciplinaria con colegas.**
- **Trabajé en conjunto con la docente de apoyo.**
- **Trabajé con el equipo directivo.**
- **Trabajé en conjunto con la familia.**
- **Trabajé con el equipo de profesionales externo del estudiante.**
- Trabajé con el centro de rehabilitación donde asiste el estudiante.

Facilitadores y barreras de la inclusión:

32. **Según su experiencia, ¿qué factores facilitan el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula?** Yo diría que uno ve las prácticas de otra manera me parece igual que por ejemplo todo esto de que uno ve que los niños, ellos son como el ejemplo digamos de lo que antes no se veía, porque antes yo, bueno yo vivo en un pueblo en donde cualquier niño con discapacidad iba a la esc 14 que es la Montessori, ósea cualquiera hasta a uno de mis hermanos lo quisieron mandar porque repetía 3 veces primer grado, por eso vengo de un pueblo donde es muy discriminador ósea en ese sentido es como que esto es, favorece un montón la inclusión a mí me favoreció por mi hija porque si bien es diferente cuando le tocan a uno, pero creo que haberlo pasado, ósea tener chicos que necesitan, ósea pueden lograr lo que el resto sino que necesitas ir por otro camino pero en ese sentido a mí me favoreció un montón y en mis practicas también ni hablar, también como que no solo esa estrategia la uso con él también la uso con el resto, y está buenísimo, ósea prácticamente me enseñó a ver otros caminos

33. **¿Con qué dificultades se enfrenta para la inclusión de estudiantes con autismo en su práctica docente?** Y yo por ahí la dificultad que veo es cuando uno, tal vez me pasa a mi como mama, pero bueno, lo veo como docente y trato de no caer en esa, que creo que cuando nos dan un dx la exigencia como que cae un poco yo por ejemplo digo si yo quiero que a mi hija con tea la traten igual que yo en casa, con los límites, por eso tengo que tener la misma mirada. Si yo quiero que la traten como todo el resto yo tengo que exigirlo en mi casa también eso, yo creo que hoy en día veo por ejemplo lo miro de esa manera por ahí digo no la dejo todo el día con el celular o no se quiere bañar bueno, pero trato que no, si hay que ponerle horario le ponemos horarios porque en la escuela también va a tenerlos ósea no es solo en la escuela sino también en casa, tener el mismo discurso y ser coherentes en la familia y la escuela. El respeto también, por ejemplo, igual, aunque le lleve más tiempo o aunque no lo haga de la misma manera no importa pero igual el mismo discurso siempre.

Formación y necesidades de capacitación:

34. **¿Recurrió a instancias de formación continua para obtener herramientas para el abordaje de prácticas docentes inclusivas?** No hecho, solamente con lecturas por ahí eh hecho sugerencias, ósea eh pedido sugerencias a MOI y a la neuróloga que atiende a mi nena, pero digamos no puedo ir por ahí se me complica con los horarios.

35. **¿Considera que cuenta con la capacitación suficiente para enseñar en entornos diversos e inclusivos, especialmente en relación al autismo?** **Yo creo que necesitamos todos los docentes necesitamos algo más, necesitamos porque por ahí uno escucha ´por ahí como que estaría bueno la verdad, de personas que por ejemplo como neurólogas otras especialistas que nos ayuden.**

36. **¿Qué sugeriría para mejorar los procesos de inclusión escolar desde la formación docente?** Mas capacitaciones y que lleguen a las escuelas a mi me encantaría, los días institucionales que una hora se tuviera para eso estaría, pero genial

37. **¿Considera usted que en general los docentes están interesados en profundizar la formación en inclusión escolar de personas con discapacidad?** Yo creo que si en su mayoría si porque es el desafío ya que te digo bueno lo hago bien, busco la manera, pero siempre esperamos en la escuela nosotros es difícil salir a buscar, porque por ahí son caros, son en horarios de trabajo.

38. **¿Cree que hay aceptación en general por parte de la comunidad educativa ante los procesos de inclusión?** Creo que hay escuelas que si y en otras no, en esta sí.

39. **¿Qué percepciones o sentires tiene respecto a la inclusión de los niños con TEA dentro del ámbito educativo, según su experiencia?** A mí lo que me hizo sentir es como qué bueno que lo estén haciendo digamos y que cada vez, yo creo que cada vez hay más chicos con autismo creo es más que incluso a veces no nos damos cuenta y creo que la escuela está cada vez más abierta a eso si no en todas hay instituciones que todavía le cuesta porque saben que va hacer un desafío en cuanto a todo entonces es como que por ahí se resisten que no debería pasar, a mí me gusta esto de que se pueda ver ahora.

Ideas adicionales:

40. **Comparta cualquier otra experiencia, idea o comentario que considere importante para enriquecer esta investigación.** Yo creo que no ya está todo dicho y creo que bueno al ser docente nos permite un montón de cosas a mí por ejemplo en casa mis hijas van por el mismo camino, se dan cuenta de muchas cosas, por ejemplo, mami porque ese niño no habla y ahí me dicen.

Entrevista N°6

Datos generales

1- **Grado:** 3ro

2- **Gestión:** Pública/ Privada

3- **Género:** F

4- **Edad:** 44

5- **Título:** Profesora GB1 GB2

6- **En su carrera ¿recibió formación específica en cuanto a inclusión escolar de personas con discapacidad?** Cuando yo me recibí no existía todavía eso, había una diferencia y una brecha bastante enorme con los chicos con capacidades especiales o inclusión iban a la escuela especial, así que fue en la marcha no en la carrera sino en la marcha que fuimos aprendiendo, cursos, en la misma institución educativa, las psicopedagogas que nos han tocado en las escuelas nos han ido ayudando no ha sido un trabajo fácil porque no estamos preparados nos hemos ido preparando en el correr del tiempo. (la verdad que yo desconozco si las chicas nuevas vienen con esa preparación o no, pero en nuestra época hace 22 años atrás cuando yo me recibí no teníamos una formación, incluso en todas las escuelas que pase en los primeros años no tuve ningún chico, fueron estos últimos 10 años que ido recibiendo y un poquito menos diría yo 8 años que ha sido con mayor fuerza digamos, yo creo que en todos los grados hay un niño con inclusión uno o dos, este año tengo 2)

7- **Durante sus prácticas docentes ¿ha tenido estudiantes con discapacidad? Si la respuesta es afirmativa, en esa situación ¿cómo se sintió?** No cuando hice las practicas no, no me toco, en las escuelas ninguna. Actualmente como docente sí.

Concepciones sobre inclusión educativa:

8- **¿Qué entiende usted por inclusión educativa?** Darles las mismas oportunidades a todos los chicos, sin importar con que capacidad viene a la escuela, o como le llaman por ahí capacidades diferentes tienen que tener las mismas oportunidades yo creo que se apunta a eso, que tengan las mismas oportunidades.

9- **¿Considera relevante brindar una educación inclusiva a los estudiantes con TEA? ¿Por qué?** Si totalmente, les abrimos otras puertas si no quedarían encerrados en otras instituciones y no conocerían otros niños, yo creo que lo que más fallan ellos es en las relaciones sociales y es la escuela donde ellos pueden convivir el día a día con otros chicos de su misma edad y un poco más grande.

10- **¿Considera que trabajas en una escuela inclusiva?** Si totalmente

11- **¿Cree que la inclusión implica una sobrecarga de responsabilidades anexas (mayor cuidado al estudiante, doble planificación, conocimientos más**

específicos)? Y si en ese caso sí, pero no sé si uno lo toma desde eso, uno tiene que prepararse porque son chicos que hay que buscarles la vuelta, no aprenden de la misma forma, pero yo creo que hoy ninguno, hoy tengo aulas súper heterogéneas y ningún nene, yo te puedo asegurar que de los que tengo acá ninguno aprende de la misma manera que otro y con todos uno busca una estrategia diferente.

Conocimientos sobre autismo, inclusión y DUA:

12- ¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre el autismo y sus características? NULO BAJO, **PROMEDIO**, ¿ALTO? Promedio y va para alto, porque me eh tenido que, voy aprendiendo porque pregunto, hay una chica que lo acompaña al niño que tengo y bueno yo por ahí cosas que no se le pregunto, también es psicopedagoga y bueno pregunto, le pido, todo.

13- ¿Conoce el marco legal que sustenta las prácticas pedagógicas inclusivas para lograr trayectorias exitosas en los estudiantes? ¿Y específicamente en aquellos con TEA? Menciónelo. Si la trabajamos en la escuela la hemos trabajado hace poquito la volvimos a retomar por cuestiones que necesitábamos, si acá se trabaja mucho. ¿Específicamente de autismo? Creo que la última ahora no me acuerdo el número, había una resolución que trataba de los chicos que estuvimos trabajando un día de lluvia ahora no me acuerdo el número de la resolución, que hablaba de inclusión y demás, que creo que hasta me la dio la chica que esta de acompañante.

14- ¿Ha recibido formación específica sobre inclusión escolar de personas con discapacidad, particularmente en relación al autismo? Nosotros sí hemos recibido no, así específico de algo no, en la escuela se hace como en general, por ahí lo hacemos los días institucionales que viene alguna resolución, algún trabajo, hacemos por ahí los días de lluvia lo aprovechamos para ese tipo de cosas porque hay muchos niños incluidos en esta escuela, entonces por ahí trabajamos esos temas, pero no un curso específico digamos desde la institución, lo hemos hecho los docentes fuera de la institución.

15- ¿Está familiarizado/a con el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)? ¿Conoce sus principios? No tanto, no les voy a mentir, pero no, si lo conozco, pero no lo hemos profundizado digamos, yo creo que eso lo necesitaríamos nosotros.

16- ¿Ha participado en instancias de formación continua relacionadas con prácticas docentes inclusivas y el enfoque del DUA? No sobre eso nada, nada chicas.

17- ¿Conoce algún otro enfoque? No específico no, trabajamos toda la por ahí las resoluciones que nos mandan el consejo, pero en general, no así en particular, la verdad que no.

Prácticas pedagógicas inclusivas:

18- ¿Cuáles son las estrategias que implementa en el aula para atender la diversidad del alumnado, incluyendo a los estudiantes con autismo? La ubicación tratamos de porque por ahí necesita cierta estructura que sea, como decirte, que no esté desordenado, que todos los días este más o menos igual, los bancos tienen que estar de cierta forma todos los días igual, específicamente el niño con autismo necesita que sea todos los días como la misma rutina, la estructura, que siempre él se siente en el mismo lugar, que los compañeritos logren respetarles ese espacio y bueno después todo tipo de estrategias que tienen que ver a la hora de desarrollar una clase uno tiene que hablar en cierto tono para que preste atención, muchas veces, hablar cerca de él, no por ahí en el lugar viste que nos corresponde siempre a los docentes que es la mitad del aula, bueno yo por ahí doy la clase más cerca de los chicos que me necesitan y todos los demás por ahí se dan vuelta y después de todo tipo, todo lo que tenga que ver digamos a la hora del desarrollo que uno le acerca otro tipo de material, tanto sea gráfico, siempre son más grandes, el tamaño de letra también todo ese tipo de cosas que la utilizamos.

19- ¿Cómo asegura la participación plena y el aprendizaje significativo de los estudiantes con TEA en su clase? Y vos los tenes que hablar todo el tiempo, yo todas las clases que desarrollamos, siempre hacemos pasar al pizarrón o preguntamos, repreguntas digamos de textos y se lo llama y se trata de que pueda participar, no solo en las actividades de acá, si no también cuando hacemos los actos escolares, también ha participado de los actos.

20- ¿Realiza adaptaciones en las actividades en clase para el niño con TEA? ¿Previamente o en el momento de presentarlas? Mencione algunas. Sí, realizo de todo tipo, porque lo hacemos previamente en la planificación, hacemos una planificación paralela digamos con los contenidos que nosotros tenemos establecidos en su PPI pero también en el momento que lo estamos dando, por que por ahí dimos la actividad no funciona y tenemos que buscarle otra vuelta de, así que también se hace en el momento, de las 2 formas. Por ejemplo: estamos dando por ahí lo que es la numeración algo que le cuesta mucho porque los chicos por ahí lo que es el lugar posicional de los números quizás lo trajimos de una manera que veníamos trabajando digamos por los colores y ese día no funciona, por que por ahí le buscamos un color a cada número a los 1 los dieces y los cienes y ya tenemos que trabajar con una grilla porque ese día está más disperso, distinto, yo tengo que ir día a día, no es algo que vos pueda programar y eso va a salir así esto se va a dar así, es mentira es el día a día y es como vino ese niño ese día.

21- ¿Utiliza estrategias pedagógicas basadas en el enfoque del DUA para promover la inclusión de los estudiantes con autismo? ¿De qué manera? No.

22- ¿Implementa sistemas alternativos de comunicación, como pictogramas o aplicaciones de comunicación por imágenes? No lo hacía, pero la chica que esta como acompañante me lo sugirió y lo empezamos hacer, más lo hicimos porque yo hace 2 años que estoy con él, empezamos el año pasado por que era mucho más, costaba tenerlo en el aula y ella me decía que por ahí con tipos de dibujos era más fácil atraer su atención que por ahí uno le escriba en el pizarrón, por ahí resultaba y por ahí no resultaba, pero si lo hemos ocupado ¿Cómo fomenta la comunicación y la interacción social? Si con el sí y mucho.

23- ¿Utiliza recursos didácticos para enseñar a los estudiantes con TEA, como, por ejemplo: letras ampliadas, videos, audios, materiales en relieve de texturas, ¿textos alternativos? Si todo, videos tienen que ser dentro del aula porque no sé por qué motivo el en biblioteca o donde hay mucho espacio, donde vamos todos no nos ha funcionado nunca, nunca hemos podido lograr que el mire un video con los compañeros, es como que le altera el momento o lo distraen, hay muchos distractores entonces por ahí lo que es video que los otros chicos, lo vemos todos juntos, quizás lo vemos con los 2 grupos, él lo ve solo. No hemos podido eso que él conoce el lugar, nosotros lo hemos llevado, pero es como que hay demasiado distractores entonces como que no, no lo hemos logrado.

24- ¿Utiliza material concreto, como por ejemplo apoyos visuales láminas, carteles? Sí, sí, muchísimo.

25- ¿Ha realizado evaluaciones diferenciadas o adecuado su planificación para atender a las necesidades de estos estudiantes? Sí, sí.

26- ¿Qué consideraciones tienes en cuenta en relación con las sensibilidades sensoriales? Vos sabes que dentro de lo que conozco de otros años, él es el que menos ha tenido problemas con ruidos y sonidos que por ahí dispersa más. Acompaña mucho el grupo que es muy tranquilo y eso facilita las cuestiones, por ahí si el movimiento mucho de los bancos, por eso yo vengo un poco más temprano y acomodo todo antes de que lleguen porque el que yo mueva mucho los bancos o esas cosas lo alteran o por ejemplo en música los sonidos tienen que ser por ahí más suaves, el no golpeteo porque eso lo altera digamos.

27- ¿Conoce y/o utiliza alguna estrategia ante conductas desafiantes o las dificultades de autorregulación de niños con TEA? ¿Cuál/es? Hay eso es tan difícil chicas yo tuve unos episodios y son complicados por que llevarlo a la calma es muy difícil, nosotros siempre lo sacamos de este ambiente por que por ahí surge de que el se pone como violento y por ahí los chicos se asustan, por eso lo sacamos afuera del aula, damos una vuelta por la escuela, le hemos enseñado respiración, relajación, momentos que re bien y logramos volver a la calma y volvemos al aula y otros momentos que tenemos que llamar a los papas porque no hubo ni una ni otra, ni hasta cambiando de persona digamos, que yo no este, porque por ahí él está re contenido y por ahí no me quiere a mí tampoco, viste que tiene sus momentos. Depende cual sea también que tan altos sea ese momento, digamos de crisis.

Abordajes para la inclusión de niños con autismo:

28- ¿Cómo es su metodología de trabajo con los acompañantes pedagógicos para lograr un trayecto integrado de los estudiantes con autismo? Ah no re bien, trabajamos muy bien, yo la planificación digamos siempre la miramos juntas para que si ella por ahí tiene alguna idea, sugerencia que nos pueda servir para mejorar su proceso yo estoy muy abierta a eso, no tengo ningún drama, si hay que cambiar algo ella por ahí me sugiere lo cambiamos, lo modificamos ósea buscamos que sea lo mejor, porque por ahí como digo yo nosotras no estamos, si bien nos hemos ido preparando estos últimos años, ustedes por ahí tienen otros conocimientos y nos ayuda para bien, para mi es una gran ayuda, en el aula es una gran ayuda.

29- ¿Cuáles cree usted que son los factores que afectan la inclusión del alumno con autismo en el ámbito escolar? Que son grupos numerosos de que depende también la cuestión edilicia, porque no es la voluntad de los docentes, por ahí también el edificio donde está , la cantidad de alumnos, el tipo de alumnos que toca viste que también influye que ese niño pueda ser incluido dentro del grupo o no, eh tenido la suerte, porque el niño que tengo está rehaciendo y los dos grupitos que le ha tocado ha sido suerte de que se han podido digamos integrar sin ningún problema pero puedo suceder de que por ahí también hay un grupo más revoltoso y es más difícil por ahí la inclusión, por ahí son ese tipo de cuestiones o edilicias o de grupo, no tanto por ahí de la cuestión docente porque creo que todos los maestros hoy por hoy están dispuestos digamos a continuar si bien no es fácil uno trata de hacer lo mejor.

30- ¿Cree que, si el docente utiliza estrategias pedagógicas acordes a las necesidades del alumnado con autismo, será efectiva la inclusión? Yo creo que sí, totalmente, cuando, por lo que yo conozco o me han contado las chicas hay diferentes tipos no de autismo, yo creo que cuando es muy alto digamos es más difícil para el docente digamos llevar a cabo digamos la inclusión y que sea exitosa, cuando es leve digamos o media es más fácil digamos, porque hay formas de llevarlo si bien no es algo fácil, no es algo que se logra de un día para otro quizás no sea el mismo tiempo de escolaridad que los otros niños, si no respetar su tiempo, yo creo que si no se nosotros acá hemos llevado a cabo, han logrado alfabetizarse y hasta participar como te digo de una clase, un acto, con mucho esfuerzo pero se puede, te digo con mucho porque no es tan fácil .

31- ¿Ha tenido a lo largo de su carrera docente otros alumnos con discapacidad y especialmente con autismo o este sería el primero? No este no sería el primero, me eh sentido, y ha sido aprendizaje, errores, aprendizajes, uno sentir culpa porque a veces las cosas no salen bien, o han pasado episodios, digamos de todo tipo con sus crisis que no las puede controlar y yo creo que es un aprendizaje, creo que este año aprendí de los años anteriores ha mejorado mucho la situación de, digamos que uno ya sabe cómo controlar, que hacer, eh aprendido y creo que estoy en aprendizaje hasta que me jubile.

Experiencia y colaboración en la inclusión:

33- ¿Ha trabajado en conjunto con otros actores para la inclusión de un niño con discapacidad? Marque todas las opciones que correspondan:

- Trabajé solo/a.
- Trabajé de manera interdisciplinaria con colegas.
- Trabajé en conjunto con la docente de apoyo.
- Trabajé con el equipo directivo. (creo que es fundamental, yo creo que eso es fundamental para que las cosas salgan bien, vamos todos para el mismo lado)
- Trabajé en conjunto con la familia. (es fundamental, si el chico esta solo no tiene un equipo detrás yo creo que, cuando uno tiene un hijo con alguna discapacidad, uno tiene que poner todo un equipo, porque uno solo como papas se siente superado frente a diferentes circunstancias, ni hablar los docentes)
- Trabajé con el equipo de profesionales externo del estudiante.
- Trabajé con el centro de rehabilitación donde asiste el estudiante.

Facilitadores y barreras de la inclusión:

34-Según su experiencia, ¿qué factores facilitan el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula? Y cuando nos dan el apoyo necesario, todo lo que es curso, que uno pueda aprender

a sobrellevar toda esas situaciones porque uno no se preparó, yo siempre digo es muy diferente, porque uno hizo la carrera de docente y era muy estructurado, era para un niño tipo en aquel momento no, era para un niño tipo o dos o tres casos diferentes y hoy hay un abanico de niños diferentes todos con sus particularidades sus formas de aprender diferente y yo creo que facilita el hecho de tener diferentes cursos o charlas como con profesionales que nos ayuden a encaminar la situación porque nosotros hoy solos, solos no sé si podríamos.

35. ¿Con qué dificultades se enfrenta para la inclusión de estudiantes con autismo en su práctica docente? Y soy muy positiva no sé, pero bueno lo que yo te marcaba hoy esto de que depende del grupo que les toque, porque tiene mucho que ver parece una tontera en el fondo pero tiene mucho que ver por qué facilita mucho, y que tenga alguien que lo acompañe, cuando no lo tiene se dificulta mucho en la práctica diaria porque todos son chiquitos más un 3er grado todos necesitan a la maestra y si vos tenés un niño que necesita un poquito más de ayuda se complica, por ahí puede ser eso un obstáculo, el estar por ahí solo, que por ahí pasa, porque yo en esta aula tengo 2 y uno si tiene su acompañante y el otro no tiene, y yo le eh enseñado a los demás a esperar, les digo cuando ustedes me ven trabajando y entonces ellos tienen que ir aprendiendo digamos a esperar, porque si no imposible. La acompañante viene en el horario que la mutual le paga, digamos ella viene de 13 a 15 hs, ellos hacen hasta las 18hs y el hace hasta las 16:30 a veces hasta las 17hs si no se da ninguna situación, se queda solito hasta esa hora, nunca ha hecho hasta las 18hs, pero hemos logrado que este un poco más y casi todo el año lo hemos logrado salvo ciertas circunstancias. La otra niña si se queda hasta las 18hs.

Formación y necesidades de capacitación:

36. ¿Recurrió a instancias de formación continua para obtener herramientas para el abordaje de prácticas docentes inclusivas? Si

37- ¿Considera que cuenta con la capacitación suficiente para enseñar en entornos diversos e inclusivos, especialmente en relación al autismo? Bueno suficiente nunca, es más les va a pasar a ustedes cuando empiecen, toda la vida. Mira yo tengo años ya en la carrera y todos los días aprendo algo nuevo, ósea que creo que me voy a terminar jubilando y algo nuevo seguro aprenderé en el camino.

38- ¿Qué sugeriría para mejorar los procesos de inclusión escolar desde la formación docente? Yo creo que tiene que haber dentro de la curricula una materia específica para que las chicas puedan lograr cuando llegan al aula como desenvolverse, no aprender en el camino, cursos, yo creo que en la formación docente tiene que haber ciertas prácticas digamos para que, y practicas digamos para poder estar con un chico, no que uno venga a dar clase y de repente no sepas, porque nos pasó a todos digamos, si yo creo que sí.

39- ¿Considera usted que en general los docentes están interesados en profundizar la formación en inclusión escolar de personas con discapacidad? Sí, siempre va a ver una resistencia porque venimos, sobre todo los más grandes, porque venimos de otra generación totalmente distinta y nos hemos adaptado a todos los cambios de la educación, yo cuando empecé se aprendía de una forma y eso ha ido cambiando entonces hay cierta resistencia y la va a ver siempre, pero creo que todos están dispuestos a aprender porque es nuestro trabajo y la profesión que hemos elegido.

40- ¿Cree que hay aceptación en general por parte de la comunidad educativa ante los procesos de inclusión? Si hoy yo creo que sí, creo que habrá tenido algún tiempo que costo más y que las escuelas de a poquito con un alumno quizás y hoy ya. Acá en esta escuela no tenemos ningún problema.

41- ¿Qué percepciones o sentires tiene respecto a la inclusión de los niños con TEA dentro del ámbito educativo, según su experiencia? Y es todos los días, no se la angustia de los papas es algo que vos lo sentís cuando sucede alguna crisis, los papas no saben que decirte frente a esa situación y vos te pones en el lugar que estamos hablando de un niño de la misma edad que los otros niños y que tienen los mismos derechos y que uno no puede decirlo, porque por ahí, ayer paso una situación digamos de estas crisis y todos los otros niños quedaron asustados, lloraban, esta mama muy angustiada y cuando me hablaba yo sentía esto de son

todos niños, una pelea entre niños pero se ve desde otro plano porque él es el niño incluido, entonces se lo ve por ahí de otro plano, si vos lo miras puede ser la pelea de dos niños cualquiera, sin ninguna etiqueta, entonces a uno esas cosas te atraviesan, uno se queda pensando que se puede hacer desde nuestro lugar como docente para que esas cosas no sucedan como que no se lo etiquete o no se pasó por qué, porque hay que estar pidiendo tantas disculpas y si es un niño igual que los otros niños, no pedimos por ahí tantas disculpas cuando se pelean otros por ahí, pero bueno es esto de la inclusión que todavía cuesta, por ahí uno puede decir si los docentes lo logramos poco a poco, la escuela también pero también falta la familia, las familias de los demás, darse cuenta que es un niño igual que los demás pero bueno eso todavía está en proceso, vemos papas que lo aceptan muy bien y otros papas que les cuesta más, y a veces también nosotras tenemos nuestros miedos digamos también, no es que nosotras de una re felices todos no, porque sería todo perfecto, no, también nosotras como docentes a la hora de tomar un niño tenemos nuestros miedos que por ahí se dispersan en el paso del año y las cosas van encaminadas, uno no sabe si le está dando lo necesario, si está haciendo lo suficiente, a veces me pasa con él y con otros que no aprenden, no es lo mismo digamos.

Ideas adicionales:

42-Comparta cualquier otra experiencia, idea o comentario que considere importante para enriquecer esta investigación.

Yo creo que esto es un proceso, que se ira aprendiendo y tiene que hacerse hincapié desde las carreras, de las diferentes carreras que acompañan la educación, si vamos a incluir a los niños también respetarles sus procesos, sus tiempos, porque por ahí nos pasa en muchas ocasiones que nos juntamos todos y se exigen cosas que si lo estamos incluyendo, por que por ahí nos piden, que alcance tal contenido, hizo tal cosa y no está en proceso porque para eso lo incluimos, no podemos presionar las situaciones, yo creo que estamos no solo nosotros los docentes sino todos los profesionales y todos los que acompañan en la educación, todavía estamos en un gran proceso que en algún momento quizás se pueda lograr, pero creo que si vamos a incluir que sea una inclusión real, que se respete totalmente el tiempo de aprendizaje de ese alumno y no que se le pidan ciertas cosas que no se contemplaron en un PPI o no se contemplaron a la hora de incluirlo que yo creo que eso pasa a veces como docente que cuando se juntan todos, se dice bueno aprendió, por que pusimos en el PPI tal cosa, no porque... y bueno no para eso lo tenemos incluido, por eso es una inclusión, surgen todas estas dudas. Yo creo que hay un trabajo largo todavía de entender que es una inclusión y si hay una inclusión hay que respetar ciertos puntos todavía yo no los veo, es una lucha, que por ahí lo comentamos mucho con la acompañante. Por ahí siento que se le exige más al niño incluido que a otro, y por qué solo porque está incluido y capaz que el otro niño no llevo a aprenderlo del todo, pero la exigencia está solo en el niño incluido.

Entrevista N° 7

Datos generales

1. **Grado:** 3er grado
2. **Gestión:** Pública/ Privada
3. **Género:** F
4. **Edad:** 33
5. **Título:** Profesora de educación primaria
6. **En su carrera ¿recibió formación específica en cuanto a inclusión escolar de personas con discapacidad?**

En realidad, no, en si en mi formación lo que fue inclusión, en la incorporación y eso fue ESI lo que tuve, pero después en lo que son los procesos de inclusión en si no tuve ninguna materia específica que trabajemos en como acompañar los procesos de inclusión.

7. **Durante sus prácticas docentes ¿ha tenido estudiantes con discapacidad? Si la respuesta es afirmativa, en esa situación ¿cómo se sintió?** Vos sabes que sí, siempre específicamente con autismo a este niño, en este caso cuando ingreso a esta escuela, ingreso

un 2021 un primero de noviembre porque el venia de una escuela privada, el ingreso para primer grado y específicamente en el con autismo, el único acompañamiento, la única trayectoria que eh acompañado, pero si eh tenido, por ejemplo ahora tengo un estudiante a la mañana que estoy en primer grado no específicamente no tiene un DX, pero hay cuestiones complejas en cuanto a su neurodesarrollo, tiene como muchas cosas descendidas y es como que no pueden cerrar en un DX, como cuando hacen valoraciones, o así lo expreso también en su informe la neuróloga. Después si eh tenidos chicos con dislexia, dispraxia, con déficit atencional, mira siempre desde que soy docente todos los años tengo quizás una trayectoria con un DX que lo acompañe o con alguna cuestión en su desarrollo o que influye en su proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que conlleva que yo tenga que buscar múltiples estrategias para que yo pueda facilitarles el acceso. Yo me eh sentido, en mi si son desafíos importantes en este caso que tenemos acá con el autismo es, viste que cada caso es particular y ellos, viste entonces es conocer ir probando, particularmente yo busco información, trato de hacer formaciones relacionadas a estos procesos de inclusión o inclusiones que cada vez tenemos más en nuestra modalidad y nos conlleva a a bueno a ir buscando, en si como te dije hoy, en mi formación yo no tuve en ninguna materia, ningún espacio curricular que nos presenten estos casos así, entonces ir buscando, afrontando, ir probando también porque hay cosas que pueden resultar hay cosas que sí y otras que no. En este caso que tenemos acá con autismo, lo que estamos haciendo ahora es estimular mucho el lenguaje oral, que pueda verbalizar más, porque hay un retraso en el lenguaje importante pero bueno el ya verbalmente se comunica mucho más de cuando el ingreso acá en primer grado, así que bueno.

Concepciones sobre inclusión educativa:

8. ¿Qué entiende usted por inclusión educativa? Inclusión en si para mi es que todos puedan formar parte de, en este caso que tengo, que sea parte del grupo, no que sea EL y el grupo, que sean todos partes, igual que en la escuela misma, yo soy siempre de esas docentes que dice bueno, yo este año a mí me toca acompañar esta trayectoria escolar, pero no es mi alumno, es alumno de la escuela y así para cualquier ámbito, que ellos puedan estar y en si es bueno, en estos casos de inclusión, pero en inclusión en general de cualquier estudiante que no tenga un DX, ya sea cualquier chico hoy por ejemplo tenemos un montón de chicos, de casos que emocionalmente afecta su proceso de aprendizaje, ya sea fracaso, deserción, hay un montón de cosas que tenemos que atender y acompañar, por eso es andamio o acompañar para que sea parte de todo en este caso.

9. ¿Considera relevante brindar una educación inclusiva a los estudiantes con TEA? ¿Por qué? Si. Si y los que acompaño también si a los casos, porque yo siempre digo ellos se tienen que adaptar al grupo y nosotros y el grupo a ellos, es reciproco. Y por ahí desde la empatía, de comprender por ahí no sé, una vez me paso que un nene me dijo si porque él no habla y yo le digo si habla, quizás no habla como vos estás acostumbrado a que te hablen pero él se comunica, por ejemplo nosotras a él le damos opciones como para facilitarle la respuesta, es si o no, como estas, bien o mal, a veces se lo cambiamos porque es tan estructurado que si vos le decís bien o mal él siempre te va a decir bien, entonces le cambiamos mal o bien, entonces él lo piensa para responderte, pero bueno tratamos de esto, de explicarle en si a él y al resto también

10. ¿Considera que trabajas en una escuela inclusiva? Si totalmente aparte el perfil inclusivo, a mí me ha pasado trabajo en tal escuela, ha en esa escuela lo lleve o me recomendaron por algún caso en donde acompañan bien los procesos de inclusión y en verdad hay mucho compromiso de todos los actores, a veces no te voy a decir que no, asusta, yo en realidad cuando lo recibí a el en primer grado yo salí y dije yo no voy a poder, no voy a poder, porque fue re complejo pero bueno yo le había dado una actividad para que haga pero claro él estaba muy lejos a lo que yo le proponía, pero bueno yo tampoco sabía, no lo conocía, hasta que nos conocimos, fue un mes, un mes y medio porque fue ese mes y en diciembre nada más y re bien, después bueno en 2do grado yo no lo acompañe no hice unidad pedagógica viste y ahí si fue más dificultoso para el porqué encima cambio de acompañante fue todo un tema viste,

y ahora lo vuelvo a tener en 3ero, pero sí, yo siempre que, empecé acá en el 2016 y siempre hemos tenido muchos casos en procesos de inclusión.

11. ¿Cree que la inclusión implica una sobrecarga de responsabilidades anexas (mayor cuidado al estudiante, doble planificación, conocimientos más específicos)? si es más trabajo, si es mayor desafío, si y muchas veces por ahí todo recae sobre el docente responsable del grado viste, hay cuestiones que no van en los directivos sino en las normativas mismas viste, entonces, yo acá tengo un buen acompañamiento de mi vice directora. Yo acá sé que ella confía y sabe que yo, yo tengo doble planificación, mi carpeta, mi unidad es, ahora vamos por la unidad didáctica N° 5 y se la adapto, se la presento y se la presente también a la supervisora de especial cuando hicieron, viste que hacen las reuniones del EOE y los intercambios para ver los procesos de inclusión que tiene la escuela con la otra modalidad y re bien, ósea yo lo hago a mí me organiza ósea yo necesito organizarme, necesito tenerlo aparte porque la adaptación curricular a veces a distancia es bastante en algunas cuestiones, entonces yo lo necesito, pero si debo reconocer que es un doble trabajo y demanda mucho, en mi caso yo que trabajo en 2 escuelas doble turno, tengo doble planificación a la mañana y doble a la tarde pero no te voy a mentir es así, pero vuelvo a lo mismo va en el compromiso del docente.

Conocimientos sobre autismo, inclusión y DUA:

12. ¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre el autismo y sus características? NULO, BAJO, **PROMEDIO**, ALTO: yo te podría decir un promedio porque si bien yo, bueno lo eh recibido a él, es el primero, el único estudiante hasta el momento que eh tenido, el otro día tuvimos una capacitación que la organizo UADER sobre baremos de autismo que lo hizo la fundación tea azul de Paraná más con una psicopedagoga y otra profesora de ed especial y bueno la verdad que fuimos con una compañera también de 3ero porque ella tiene un caso que si bien no está diagnosticado hay muchos indicios, indicadores que bueno se relaciona, bueno viste que nosotros tampoco podemos decir tiene esto, tiene lo otro si no tenemos la valoración del profesional que corresponde pero si eh ido y en muchas cuestiones en esta capacitación me lo imaginaba a mi alumno viste en esto en lo otro, pero bueno por mis tiempos también viste, horarios y eso no eh podido tampoco acceder a capacitaciones, yo creo que en mi caso digamos, necesito nutrirme más de información para ir viendo como acompañarlo.

13. ¿Conoce el marco legal que sustenta las prácticas pedagógicas inclusivas para lograr trayectorias exitosas en los estudiantes? ¿Y específicamente en aquellos con TEA? Menciónelo. Si la normativa decís vos, si la 3750 si, y yo acompañe la 920 también, sé que hay una ley de autismo pero que no está, no se aplica en entre ríos ósea que hay unas cuestiones ahí, no está legislada, la 27120 creo si no me equivoco creo, pero si más o menos, yo en mi otra escuela eh sido vicedirectora también eh acompañado en la vicedirección por eso eh tenido conocimiento también, ah y como una modificación también de la 3750 que no me acuerdo ahora bien el numero pero también, un anexo, no me acuerdo bien el numero ahora pero que salió el año pasado me parece. Pero si en este momento, al igual que los diseños curriculares, evaluación, hay un documento que nosotros manejamos acá que son los contenidos irrenunciables de cada ciclo, si bien no están dentro de la normativa es un documento, que es la baja de supervisión en el consejo general de educación y que en el EOE, SAIE que lo conocíamos antes, que lo tenemos incorporado y nosotros lo tenemos que tener incorporado en el proyecto pedagógico individual del estudiante en el PPI, ver en si los IPA están en basado no sé si tanto en el diseño curricular de la provincia sino más que nada en los NAP viste, y bueno es como que tenemos eso para ir viendo y el PPI también del estudiante y ahí vas viendo entre la distancia que hay entre lo que debería llegar y los tiempos, las posibilidades y lo que él está logrando.

14. ¿Ha recibido formación específica sobre inclusión escolar de personas con discapacidad, particularmente en relación al autismo?

15. ¿Está familiarizado/a con el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)? ¿Conoce sus principios? No, vos sabes que no, es la primera vez que lo escucho, tengo ahí falta de conocimiento porque no lo he escuchado.

16. **¿Ha participado en instancias de formación continua relacionadas con prácticas docentes inclusivas y el enfoque del DUA?** No.

17. **¿Conoce algún otro enfoque?** No, en cuanto a inclusión no.

Prácticas pedagógicas inclusivas:

18. **¿Cuáles son las estrategias que implementa en el aula para atender la diversidad del alumnado, incluyendo a los estudiantes con autismo?** Bueno en si nosotros, bueno tengo otro estudiante por ejemplo que también según mis conocimientos y lo que yo eh acompañado sin condicionarlo a él, pero para mí hay complicaciones en la lectoescritura, en la lectura y escritura para mi es disléxico, pero bueno flexibilizaciones de acceso en todo, soportes visuales en el caso del estudiante con autismo al todo lo visual los colores lo ayuda un montón como para acceder a la actividad y en modelar, vos le presentas un ejemplo y él te sigue viste, en este caso trato de no trabajar mucho con material concreto en sí porque no le gusta mucho, entonces todo el tiempo estamos en lo visual, trato en todo a color y bueno en ir respetando también sus tiempos y en general a los estudiantes, a mí me carga mi vicedirectora porque dice que tengo un ojo clínico, pero trato de seguirlo y de andamiar y flexibilizar todo lo que pueda acceder sí, no se hay estudiantes que no pueden escribir en cursiva porque es inteligible bueno eso no va a ser una imposición para el si la puede decodificar, si la lee la comprende bueno, lo legible para él es la imprenta bueno escribimos en imprenta si, si lo comunico a mi superior para que esté al tanto pero realizo flexibilizaciones de acceso en la medida que yo considere que va a facilitarle al estudiante acceder a esta actividad o contenido, en ciertos casos como es en el otro estudiante que no hay un DX pero están estas cuestiones específicas muy profundas en la lectura y más que nada en su escritura autónoma, todavía estamos ahí con la familia por ahí se complica mucho que la familia comprenda y pueda acceder a eso que es lo mejor para el estudiante, que no estamos etiquetándolo ni condicionándolo si no que tenemos que ver que es lo que está pasando para poder facilitarle y acompañarlo mejor y evitando también la frustración, y otra cosa que con el nene con autismo me ayuda mucho, la anticipación y ver en qué cosas podemos ir adaptando que a él lo sienta cómodo, ya sea permanecer en el aula, o ver si hay alguna rutina que va a cambiar yo le aviso, el viene con su acompañante terapéutico y se lo va anticipando. Este año es como que se va adaptando muy bien a los cambios repentinos o en lo inmediato y también por ahí él va accediendo cada vez más a cuestiones así y se va adaptando.

19. **¿Cómo asegura la participación plena y el aprendizaje significativo de los estudiantes con TEA en su clase?** Bueno como tenemos doble, él tiene sus adaptaciones, yo voy poco a poco tratando de que el participe en todas las actividades en lo que sea grupal, por ejemplo el 9 de julio que tuvimos el acto, que es todo un desafío venían los padres todos, encima cierre, previo vacaciones, nos tocó el acto y bueno para mí si somos 11 o 12 participamos todos los 3 terceros entonces fue por ejemplo para ensayar, hacíamos una canción y si bien pasaba con un compañerito que decía un pregón, ensayábamos todos los días en el mismo horario porque, porque después nosotros ensayábamos otra cosa le cambie la rutina, viste que la organización de la rutina en ellos es fundamental, le cambie la rutina y ya era re difícil, vos imagínate tenía una silla acá, después sacaba y el compañerito decía el pregón él se sentaba allá y tenía su silla porque por ahí no le gusta sentarse mucho en el suelo por eso tenía su silla, entonces era como siempre en el mismo horario, siempre la misma forma, entonces como tener en cuenta eso. Por ejemplo e otro día hicimos un trabajo en donde ellos tenían que exponer sobre la contaminación del aire y del agua, claramente en él, con un retraso en el lenguaje y que dice palabras sueltas y ahora estamos tratando que incorpore más frases, el paso, yo le dije veni ayúdame, entonces yo le iba haciendo como preguntas claves y dándole opciones viste, y el paso y pudo dar su exposición y lo hizo sumamente bien, por ahí él tiene una conducta, que no me acuerdo bien la palabra, en donde el por ahí su autorregulación es que se golpea su piernita y se lesiona como para generar un estímulo y autorregularse, entonces por ahí intentamos, ahora el papa le trajo como unos muñecos de goma en donde él los pueda estirar y son pesados, viste que por ahí eso también lo ayuda, estamos trabajando mucho en eso con su acompañante, si bien la TO no nos dio muchos recursos, si ir viendo entre nosotros como ir incorporándolo, pero

intentando siempre que si hay alguna actividad grupal bueno como facilitamos para que él pueda participar. La verdad que tiene un grupo que lo re acompaña, lo entienden, ahora que se comunica mucho mas ellos se acercan, yo les digo bueno háblenle ustedes, por ahí cuando hay algún compañerito nuevo yo le digo no te asustes él no te va a pegar ni nada, yo les digo bueno vieron que por ahí ustedes para calmarse respiran bueno él ahora está encontrando esa manera de calmarse, estamos viendo como él pueda ir incorporando otras estrategias o elementos, ya sea para respirar como ustedes, por eso ellos también de apoco van entendiendo y respetándolo un montón.

20. ¿Realiza adaptaciones en las actividades en clase para el niño con TEA? ¿Previamente o en el momento de presentarlas? Mencione algunas. Sí, las realizo previamente, y en el momento a veces puede pasar que , no sé , necesito andamiar o darle más color u otras actividades si vamos de a poco, yo por ejemplo trabajo mucho con fotocopias con él, le digo ahora copias después vamos hacer esta actividad y el también otra manera de autorregularse le encanta dibujar, él tiene su caja con el material en el armario, el me pide papel entonces yo le digo bueno ahora dibuja un ratito y después seguimos y así vamos viendo, pero si me ha pasado que el miércoles no tuvieron educación física y ayer recupero, entonces por ahí explicarle un ratito antes ahora va a venir la seño de educación física porque no tuvieron.. entonces si explicarle ósea hay cuestiones también si del momento mismo que suceden.

21. ¿Utiliza estrategias pedagógicas basadas en el enfoque del DUA para promover la inclusión de los estudiantes con autismo? ¿De qué manera? No

22. ¿Implementa sistemas alternativos de comunicación, como pictogramas o aplicaciones de comunicación por imágenes? ¿Cómo fomenta la comunicación y la interacción social? Bueno el pictogramas no necesita ahora, ya no los necesita, incluso como el otro día, estábamos incorporando que el empiece a leer verbalmente viste que lo realice, la mama le había hecho el pictograma la carita de el con un libro que decía “Bruno lee” entonces como que a él no le gustaba y lo guardaba, entonces no, porque yo le doy la indicación y el entiende lo que tiene que hacer o cuando él se quiere comunicar también, no necesita tanto del señalamiento o de ver el dibujo o imagen para saber. La comunicación la fomento más que nada a través de lo verbal. Por ejemplo, incorporamos el saludo que diga chau seño cuando se va y haga el gesto, o antes te quitaba el lápiz no ahora enseñarle, Como se dice me prestas, te lo devuelvo bueno que diga gracias, y así como que él lo vaya incorporando.

23. ¿Utiliza recursos didácticos para enseñar a los estudiantes con TEA, como, por ejemplo: letras ampliadas, videos, audios, materiales en relieve de texturas, ¿textos alternativos? Si texturas en realidad él tiene algo con las texturas que no le gusta, a él le gusta todo lo visual colores, él incluso es muy detallista, incluso a veces se autorregula porque está dibujando y no le sale y él es fanático de los cohetes, y él está dibujando y a veces no le sale, incluso le tenemos que quitar a veces el dibujo para que haga otra cosa porque quedo con eso que no le salió, esa línea como él quiere y es una cosa que, entonces ahí lo vamos incorporando y haciendo pero todo visual, todo fotocopias visual, es todo colores y lo visual.

24. ¿Utiliza material concreto, como por ejemplo apoyos visuales láminas, carteles? Material concreto a él no, vos sabes que no le gusta mucho le eh propuesto, pero no, laminas y carteles sí, incluso tiene las láminas con lo que son los adjetivos, sustantivos, verbos.

25. ¿Ha realizado evaluaciones diferenciadas o adecuado su planificación para atender a las necesidades de estos estudiantes? En el sí según su PPI, yo se la realizo le mando a los papas los contenidos que vamos a trabajar, evaluar. Incluso la semana que viene ejercitamos matemática sumas y restas, él ahora está accediendo a la multiplicación, y bueno yo elaboro igual que a la unidad didáctica se la presento a la MOI y a la vicedirectora y bueno, pero siempre con 48, 72 hs de anticipación

26. ¿Qué consideraciones tienes en cuenta en relación con las sensibilidades sensoriales? Con él por ejemplo tengo que ver la selección de videos los colores, si los colores son muy fuertes yo me doy cuenta o el audio también, porque el empieza como a achinar los ojitos, bueno en eso en la selección de videos, en cuanto a los ruidos también, en las láminas

también que tenemos en el aula, si bien son laminas que han trabajado ellos, trato de que , y a veces apagamos las luces también para que este lo más tranquilo posible, y si hay estímulos y eso que sean los necesarios nomas, no que su cerebro, nosotros entendemos como el percibe tu entorno, tratamos de no sobre cargarlo mucho

27. ¿Conoce y/o utiliza alguna estrategia ante conductas desafiantes o las dificultades de autorregulación de niños con TEA? ¿Cuál/es? Y bueno nosotros esto de ahora de que él pueda estirar con el muñeco de goma, él no tiene tampoco conductas desafiantes, si le vamos marcando porque él piensa por ahí que él puede hacer lo que quiere, por eso le vamos marcando, porque en el sentido de que si quiere dibujar dibuja y va y busca el papel, entonces no, ahora es momento de trabajar después sí, que tenga la rutina, ahí se enoja viste, pero no atina pero no tiene una conducta desafiante, incluso si el ve que vos lo retas, por ahí se da cuenta que vos te enojaste o algo, él te quiere cambiar de tema, te dice, por ejemplo el termina algo y nosotros lo aplaudimos, porque él dice aplausos y nosotros aplaudimos suavemente, pero aplaudimos porque él lo logro, pero por ahí cuando él está haciendo algo que no corresponde que ve que Cami, su acompañante, o él, o yo le digo algo, él dice aplauso, le digo no, por ahí el no a él no le gusta mucho pero no Bruno ahora hacemos otra cosa o seguimos con esto, eso no se puede hacer, pero bueno ahí el mismo se da cuenta que ahí no es, se da cuenta masvale. Te busca cambiar de tema o te quiere evadir

Abordajes para la inclusión de niños con autismo:

28. ¿Cómo es su metodología de trabajo con los acompañantes pedagógicos para lograr un trayecto integrado de los estudiantes con autismo? Bueno yo con Cami si bien es acompañante terapéutica yo por ejemplo todas las unidades, o por ejemplo la semana que viene tenemos el recorrido turístico, porque trabajamos Paraná, yo a ella le mando todo, le anticipo todo y hay buena comunicación, ella tiene mi wsp incluso nos mandamos, todo el tiempo nos ponemos de acuerdo por ejemplo que vamos a decir en las reuniones de EOE o con el equipo cuando viene o con la familia, tratamos de que sea lo más fluido posible.

29. ¿Cuáles cree usted que son los factores que afectan la inclusión del alumno con autismo en el ámbito escolar? Y en este caso mira, puede ser no sé, a veces puede ser el docente que le toque, porque hay docentes que tenemos mayor apertura y que buscamos y hay docentes que te dicen a mí no me enseñaron esto, puede ser quizás el docente que acompañe eso te puedo decir, eso igual acá no lo observo, pero si eh tenidos compañeros o lo eh observado o en otros ámbitos, quizás más que nada los adultos.

30. ¿Cree que, si el docente utiliza estrategias pedagógicas acordes a las necesidades del alumnado con autismo, será efectiva la inclusión? Yo creo que sí, siempre viendo la condición y como acompañarlo no, porque sabemos que hay diferentes casos no, con diferentes necesidades y somos nosotros, digo nosotros en el conjunto ya sea equipo directivo, docente, MOI, quienes vamos a andamiar y brindar esa estrategia para que pueda acceder al contenido, y en este caso en mi estudiante que pueda estar en mis 4 áreas y las materiales especiales, por ejemplo en educación física en mi estudiante salen al patio y es muy complejo que el siga la consigna, entonces lo que resulta que el este en el salón de música que es un lugar más cerrado, más contenido, más parecido al aula, entonces el responde totalmente diferente, cuando hace actividad física en el salón puede seguir las consignas en el patio es más difícil que pueda realizar la actividad física.

31. ¿Durante su carrera ha tenido estudiantes con discapacidad especialmente con autismo o este es el primer año? Recordando no, si no me equivoco esta es la tercera trayectoria escolar que acompaño. Yo siempre lo he tomado como que siempre fueron aprendizajes, no eh tenido casos que por ahí eso escapa de ellos también, chicos que sean muy agresivos o que por ahí cueste mucho la autorregulación, no eh tenido casos así muy extremadamente complejos, al igual que la vinculación con sus pares eso no, y la verdad que en mi caso, en mi formación y con el niño que acompaño, me eh sentido bien y también entendiendo esto que toda trayectoria que acompañe fue un APRENDIZAJE para mí también, yo siempre digo

que es reciproco, esa trayectoria, ese estudiante va ingresando también y avanzando en sus procesos de enseñanza y aprendizaje y también uno va aprendiendo y se van conociendo.

Experiencia y colaboración en la inclusión:

33. ¿Ha trabajado en conjunto con otros actores para la inclusión de un niño con discapacidad? Marque todas las opciones que correspondan:

- Trabajé solo/a.
- Trabajé de manera interdisciplinaria con colegas.
- Trabajé en conjunto con la docente de apoyo.
- Trabajé con el equipo directivo.
- Trabajé en conjunto con la familia. Con la familia por ahí si la comunicación que ellos puedan ir entendiendo que su hijo puede realizar ciertas cosas otras que le van a llevar más tiempo, pero es cuestión de esperarlo y siempre de estimularlo más, porque el ahora habla mas
- Trabajé con el equipo de profesionales externo del estudiante. Si por ahí tiene más comunicación la MOI con ellos.
- Trabajé con el centro de rehabilitación donde asiste el estudiante.

Facilitadores y barreras de la inclusión:

34. Según su experiencia, ¿qué factores facilitan el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula? Y yo creo que lo que facilita primeramente la apertura del docente que está a cargo, el trabajo que se viene haciendo de su trayectoria escolar, su equipo externo y la apertura que tengan, la familia, y bueno todas las estrategias que se puedan implementar con el caso la trayectoria en general, y bueno siempre ir conociéndolo y estar atento a sus necesidades educativas en este caso.

35. ¿Con qué dificultades se enfrenta para la inclusión de estudiantes con autismo en su práctica docente? Y a veces una dificultad, va no se si una dificultad, pero por ahí no saber si vamos a llegar a cumplir con su PPI porque por ahí falta como más acompañamiento de la familia, pero para la estimulación y para llegar a los propósitos que hemos pautados en la reunión que tuvimos.

Formación y necesidades de capacitación:

36. ¿Recurrió a instancias de formación continua para obtener herramientas para el abordaje de prácticas docentes inclusivas? Bueno yo sí, eh, bueno no mucho en cuanto a autismo, pero si hice, me acuerdo me eh conectado a conferencias que hacia infos que brindaban capacitaciones, a veces era como muy clínico al comienzo, pero después estaba bueno porque vas entendiendo y bueno después también las charlas que me eh sumado de tea azul que ha brindado la fundación y bueno me eh sumado.

37. ¿Considera que cuenta con la capacitación suficiente para enseñar en entornos diversos e inclusivos, especialmente en relación al autismo? Yo creo que falta, me falta muchísimo, porque en mis tiempos que yo puedo , me puedo especializar y según también los casos que se van presentando es como que uno va aprendiendo, pero si aparte que también como que esto va cambiando continuamente, viste que, no sé el otro día en la capacitaciones decían que a cierta edad se diagnosticaba y eso y hoy ya no, hay casos que son adultos y recién ahora llegan a su DX y eso, y bueno ir aprendiendo también e ir interiorizándose, formándose, pero siempre para poder aportar y ayudar no, pero si consideró que si, aparte mis tiempos laborales, trabajo todo el día, es complejo, y también y la otra realidad es que tampoco hay muchas capacitaciones gratuitas y con un arancel bajo, por ahí hay capacitaciones que son bastantes caras y por ahí lamentablemente tampoco se puede.

38. ¿Qué sugeriría para mejorar los procesos de inclusión escolar desde la formación docente? En un profesorado decís vos, y yo creo que sí, ya hoy en día, no se pensando en cómo fue cambiando el paradigma también, que este incorporado desde primer año, no sé, yo ahora no se el plan ni nada eso, pero me parece que sí que ya hay que incorporarlo como inclusión educativa no sé pero sí creo que ya desde el primer año de la formación docente o cualquier otro profesorado en general, si me parece que ya debe ser primordial porque es otro

paradigma, si bien nosotros siempre estamos posicionadas en el sociocrítico ya van conviviendo otros paradigmas también y la inclusión es lo que está más predominando así que si me parece sumamente importante.

39. ¿Considera usted que en general los docentes están interesados en profundizar la formación en inclusión escolar de personas con discapacidad? Yo creo que depende la institución, por ejemplo en la institución que estoy a la mañana que es privada hay mucha resistencia, y acá ya la inclusión tiene otra mirada, y el equipo directivo no, entonces como que los docentes que están, ya tienen esa mirada como de la inclusión y eso, como andamio y como que está más aceitado también el trabajo con los chicos en procesos de inclusión o sin tener procesos de inclusión pero que necesitan también flexibilizaciones curriculares o de accesos u otro andamiaje.

40. ¿Cree que hay aceptación en general por parte de la comunidad educativa ante los procesos de inclusión? Yo creo que es sumamente significativo, lo que sí creo que como comunidad hay que trabajar mucho más sin obligar no a este estudiante con tea, la vinculación no porque por ahí como que queda todavía ahí flojo, el vínculo entre pares, según la necesidad y también sabemos que hay diferentes necesidades depende el autismo, por ahí eso viste, como que todavía quedan por ahí, yo sé que por ahí si el socializar es un área que por ahí afecta, pero bueno por ahí yo veo que me gustaría que haya más , vinculación pero sin exigir nada digamos, que se dé más natural, que fluya más, y después bueno seguir acompañándolo y estando no, en mi caso como te dije esto de poder acompañar, si a veces te preocupan ciertas cuestiones o estar siempre alerta pero para que él pueda avanzar, siempre yendo hacia ese horizonte que uno como docente también se propone, yo creo que en este caso fue como evolucionando para bien, desde que ingreso a esta institución, fue muy difícil porque el ingreso acá en noviembre del 2021 y el 2022 fue muy difícil para el porqué cambio de seño, yo no fui su seño en 2do grado, también cambio de acompañante y también fue muy difícil que la familia entienda que el viene con esa distancia de contenido, por ejemplo él está trabajando con contenidos de 1er y 2do grado en 3er grado es como esa distancia ese año y es como que sigue predominando y además hay muchos factores, donde debemos acompañarlo

41. ¿Qué percepciones o sentires tiene respecto a la inclusión de los niños con TEA dentro del ámbito educativo, según su experiencia? No yo creo que sumamente significativo yo creo que se debe concientizar más en la sociedad, falta mucho para que comprendan que entiendan, yo como docente, como persona, como ser social cuando por ahí hacen un comentario con la dislexia, el autismo, es como que digo no, yo ya tengo como mi postura, por ahí esos comentarios que se siguen escuchando “ es autista”, yo creo que falta mucho en nuestra sociedad ir incorporándolo y me parece que esta investigación o estos trabajos así en mi percibir, van ayudar mucho y también recolectar información para ustedes y todo lo que conlleva las miradas sobre el autismo, pero me parece que socialmente falta, en general todo lo que es discapacidad falta mucho y por ahí no saben cómo acompañar, creen que es raro.

Ideas adicionales:

42. Comparta cualquier otra experiencia, idea o comentario que considere importante para enriquecer esta investigación.

Entrevista N°8

Datos generales

- 1. Grado:** 1er grado
- 2. Gestión:** Pública/ Privada
- 3. Género:** F
- 4. Edad:** 46
- 5. Título:** Maestra de enseñanza primaria
- 6. En su carrera ¿recibió formación específica en cuanto a inclusión escolar de personas con discapacidad?** De la parte, vamos a decir publica no, yo hice una capacitación, pero por parte del consejo de educación no

7. **Durante sus prácticas docentes ¿ha tenido estudiantes con discapacidad? Si la respuesta es afirmativa, en esa situación ¿cómo se sintió?** Si han sido varias ya eh tenido otras veces, la primera vez que tuve un alumno con Tea tuvimos la entrevista inicial con la mama en el mes de febrero antes que inicien las clases, y tuve mucho miedo, mucha ansiedad porque no sabía cómo se iba a desenvolver en el aula y como era mi primera vez tampoco sabía que me iba a generar a mí, el chico vino con su acompañante y desde el primer momento, hubo un vínculo, ósea establecí un vínculo con él y fue muy bueno, pero este niño tenía un DX de tea pero no era tan profundo, él hablaba, trabajaba con sus compañeros y la acompañante lo único que hacía era en una pizarra era copiar las actividades, para que él lo hiciera a su tiempo, participaba en clases, al principio parecía que la parte social no estaba tan desarrollada pero después re bien, el interactuaba con sus compañeros, así que la primera vez me resulto super bien.

Concepciones sobre inclusión educativa:

8. **¿Qué entiende usted por inclusión educativa?** Y darle las oportunidades a los chicos en el aula y tratar de generar las herramientas para que ellos puedan vincularse con sus compañeros y trabajar, actividades que sean acordes a ellos, porque no podemos esperar que trabajen lo mismo que los demás porque por ahí según el nivel de dificultad de tea que tengan, y a veces no logran lo que uno ofrece al grupo en general no lo pueden lograr, y eso también provoca que ellos se sientan mal y que no lo puedan resolver pero por eso tenemos que ver que siempre las actividades sean acordes a ellos.

9. **¿Considera relevante brindar una educación inclusiva a los estudiantes con TEA? ¿Por qué?** Si porque tenemos que integrarlos también, pero también me parece importante, que nosotros podamos tener capacitaciones y que tengamos acompañantes porque si no es imposible, yo los dos casos que tengo acá dentro del aula si no tuviera acompañante no pudiera dar clase, no podría, ósea desde el momento 0, desde el inicio, desde el izamiento de la bandera hasta el momento en que se van necesitan atención exclusiva, y si vos no tenés una acompañante, no podes dar clases, no podes atender al resto del grupo y todos son importantes, y por más que vos le pongas ganas y vengas con las actividades echas y todo eso ellos igual necesitan atención personalizadas, y eso a la hora de trabajar es muy importante, que tengan a alguien que los ayuden porque según el grado que tengan, no podes dedicarte a otros chicos, solamente a ellos.

10. **¿Considera que trabajas en una escuela inclusiva?** Si por supuesto, hay varios casos.

11. **¿Cree que la inclusión implica una sobrecarga de responsabilidades anexas mayor cuidado al estudiante, doble planificación, conocimientos más específicos?** Si

Conocimientos sobre autismo, inclusión y DUA:

12. **¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre el autismo y sus características?** NULO, BAJO, PROMEDIO O ALTO. Y no puedo decir que tengo un alto conocimiento porque no me eh especializado en eso, pero eh tratado de buscar sí, me eh comprado un libro también para tener y ver cómo defenderme, creo que estaría entre un bajo y promedio porque pongo todo de mi para poder solucionar ciertas cosas que van surgiendo, pero no tengo formación para decir si la verdad que me forme para esto y como te decía hoy, estamos los docentes como muy avasallados porque cada vez entran más chicos con procesos de inclusión y vos no tenés la capacitación para atenderlos, el tema es cuando los chicos no tienen DX, vienen sin DX eso también te acarrea que no tienen acompañante, y es muy difícil, me ha tocado una escuela que tenía 5 chicos con procesos de inclusión, donde ninguno tenía DX porque no tenían obra social, y es horrible, porque no sabes si darle clases a ellos darle al grupo, no sabes que hacer, te sentís horrible, porque el sistema en si te deja que sigan entrando esos chicos cuando vos ya no tenés disponibilidad porque un docente no puede atender 5 chicos en procesos de inclusión más 15 más, eso lo hace el sistema.

13. **¿Conoce el marco legal que sustenta las prácticas pedagógicas inclusivas para lograr trayectorias exitosas en los estudiantes? ¿Y específicamente en aquellos con TEA? Mencionalo.** La resolución digamos la 750, específicamente de TEA no.

14. **¿Ha recibido formación específica sobre inclusión escolar de personas con discapacidad, particularmente en relación al autismo?** Si hice yo una capacitación por mi parte

15. **¿Está familiarizado/a con el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)? ¿Conoce sus principios?** No

16. **¿Ha participado en instancias de formación continua relacionadas con prácticas docentes inclusivas y el enfoque del DUA?** no

17. **¿Conoce algún otro enfoque?** No

Prácticas pedagógicas inclusivas:

18. **¿Cuáles son las estrategias que implementa en el aula para atender la diversidad del alumnado, incluyendo a los estudiantes con autismo?** Bueno al principio cuando yo, bueno yo tengo primero, el primer mes que es donde se hace toda la parte de adaptación yo ya me di cuenta que ellos no iban a poder trabajar al mismo ritmo que los demás chicos, y elabore la planificación acorde, con lo más cercano a lo que ellos podían trabajar, obviamente que tuvimos que volver mil veces en la marcha, porque uno de los chicos que tengo no respondía, porque está en un nivel mucho más, a ver no para un primer grado, para jardín tampoco, más para un maternal, así que bueno se revaluaron los proyectos varias veces, pero bueno tenemos ayuda de la MOI de la escuela y por parte del gabinete de los chicos, la psicopedagoga también nos ha dado herramientas para trabajar con ellos y bueno todo va sobre la marcha porque hay días que vienen los chicos y no tienen ganas de trabajar o están enfermos, o ya vinieron como muy sobrecargados y bueno capaz que están haciendo descargas toda la mañana y no pueden lograr trabajar, por ejemplo uno de los nenes que es el que más está acorde a los contenidos ellos vienen 5 horas, y el de las 5 horas yo eh hecho más o menos un cálculo de 20 minutos de trabajo.

19. **¿Cómo asegura la participación plena y el aprendizaje significativo de los estudiantes con TEA en su clase?** No sé con la ayuda de la acompañante, pero no participa no hay una, no se vamos a decir, que, si yo leo un cuento o por ejemplo ahora que estamos trabajando con la alfabetización, leemos una novela y no hay registro de eso, las actividades son específicamente para ellos, y los demás chicos trabajan otra cosa, no hay interacción no se logra, tampoco en el recreo, los chicos que tienen TEA no tienen registro de los otros

20. **¿Realiza adaptaciones en las actividades en clase para el niño con TEA?** Si previamente, por ejemplo, con la nena que tengo, en este momento estamos trabajando todo lo que es temporo espacial, reconocimiento de su nombre y con el niño que está trabajando los mismos contenidos, pero muy reducido vamos a decir, trabajamos con letras móviles porque tiene una grafía muy remota todavía trabajamos con carteles y pictogramas ¿Previamente o en el momento de presentarlas? Mencione algunas.

21. **¿Utiliza estrategias pedagógicas basadas en el enfoque del DUA para promover la inclusión de los estudiantes con autismo? ¿De qué manera?** no

22. **¿Implementa sistemas alternativos de comunicación, como pictogramas o aplicaciones de comunicación por imágenes? ¿Cómo fomenta la comunicación y la interacción social?** Si totalmente, es muy escasa por ejemplo con el chico que está un poco más, que te decía yo que trabajamos por ahí los mismos contenidos, él se dirige solamente a su acompañante, ella le entiende por ejemplo si él quiere ir al baño y todo eso, ósea por repitencia, repitencia o porque por ahí se lleva la mano, pero después digamos es muy difícil.

23. **¿Utiliza recursos didácticos para enseñar a los estudiantes con TEA, como, por ejemplo: letras ampliadas, videos, audios, materiales en relieve de texturas, ¿textos alternativos?** Aja eso si todo, y por ejemplo uno de los niños trae auriculares y por ahí la acompañante le pone música como para bajar un poco, pero ella todo el tiempo le, ósea todo lo que yo planifico ella lo va ayudando, diciendo, mostrando, tiene mucho material didáctico así que le trae por ahí en tamaño más grande, por ejemplo, las imágenes.

24. **¿Utiliza material concreto, como por ejemplo apoyos visuales láminas, carteles?** Sisi todo, y por ahí también tratamos de ir sacando los materiales porque es una distracción total, entonces el aula amplia hace que se disperse todo el tiempo, ósea demasiadas cosas, demasiados estímulos, pero bueno tampoco puedo sacar todo lo que tengo adentro por el resto de los chicos, pero si tuve que sacar el ABC, y otras imágenes que tenía acá.

25. **¿Ha realizado evaluaciones diferenciadas o adecuado su planificación para atender a las necesidades de estos estudiantes?** A él no, en este caso a estos chicos no, en la otra escuela donde tenía los otros niños si, las adecuaba pero las trabajaban con la acompañante ósea no sé en qué momento se puede lograr un trabajo, tal vez en los grados más altos o cuando ya los conoces mucho, porque por lo general no trabajan solos, ósea vos no podes evaluar el trabajo solo del niño porque no lo puede desarrollar, son muy pocos los que pasado el tiempo vos podes evaluar el trabajo solo, si no tenes que hacerlo siempre con la acompañante y yo veo que siempre, lo terminas ayudando, no pueden solos, siempre hay la colaboración de un tercero. No podemos pretender que sea como los demás chicos, o que te pueda brindar las mismas respuestas, su forma de aprender es diferente y uno se tiene que ir

adecuando, obviamente que no lo vas a evaluar de la misma manera que a los demás, porque no vas a poder hacer la misma cantidad de actividades, ni desarrollar los mismos textos y eso.

26. ¿Qué consideraciones tienes en cuenta en relación con las sensibilidades sensoriales?

27. ¿Conoce y/o utiliza alguna estrategia ante conductas desafiantes o las dificultades de autorregulación de niños con TEA? ¿Cuál/es? Siempre mirarlos a la misma altura, por ahí ellos entienden que si ellos están gritando y vos también les gritas es como peor, por eso tratar de calmarlo, hablarles más bajo, no sé en chicos que eh tenido no toleran la voz alta, yo tengo una voz muy fuerte y eso produce por ahí un encontronazo, pero después que te empiezan a conocer saben que la seño tiene este tono de voz, pero bueno con ellos si tratar de hablarles siempre a la misma altura, mirándolos a los ojos, tratando de calmarlos, por ahí tocándoles los brazos.

Abordajes para la inclusión de niños con autismo:

28. ¿Cómo es su metodología de trabajo con los acompañantes pedagógicos para lograr un trayecto integrado de los estudiantes con autismo? Siempre me dirijo a ella, bueno primero siempre con mucho respeto porque son mis compañeras, colegas y yo siempre les digo que esto es un trabajo en equipo, donde yo soy la docente, y ellas son las que van a llevar, van a poder enseñarles a esos chicos plenamente porque no es lo mismo estar con 20 más que con 1 más calmado, con más tiempo, más tranqui a su tiempo, por eso yo traigo las actividades, le comento a ella lo que vamos a trabajar, por lo general siempre se trabaja con la misma materia, si estoy en matemática con los chicos trato de darles algo de matemática también a ellos para que estemos en la misma.

29. ¿Cuáles cree usted que son los factores que afectan la inclusión del alumno con autismo en el ámbito escolar? Montones, no sé por ejemplo nosotros acá en la escuela no tenemos un baño para chicos que estén en proceso de integración uno de los niños ocupa en baño de las señas, hay muchas barreras, que se yo no se lo hemos trabajado a eso cuando hacemos los PPI, podemos nombrar muchas pero en este momento no me salen específicamente los nombres, tendría que buscar el PPI, pero por ahí la comunicación según, por ejemplo la nena no habla emite sonidos nomas también es una forma de cómo me comunico con el otro, ósea me entiende lo que estoy diciendo, me escucha sí, pero entiende lo que le digo y a veces no sabemos.

30. ¿Durante su carrera ha tenido estudiantes con discapacidad específicamente con autismo? Si, si, tuve anteriores a ellos, en general al principio con miedo y después ya te vas acostumbrando, vas buscando herramientas las formas, y siempre tenes el apoyo del otro que eso es muy importante, desde el directivo, la MOI, siempre está bueno rodearse de gente que sabe para qué te ayudé, porque es un desafío importante.

31. ¿Cree que, si el docente utiliza estrategias pedagógicas acordes a las necesidades del alumnado con autismo, será efectiva la inclusión? Si

Experiencia y colaboración en la inclusión:

32. ¿Ha trabajado en conjunto con otros actores para la inclusión de un niño con discapacidad? Marque todas las opciones que correspondan:

- Trabajé solo/a.
- Trabajé de manera interdisciplinaria con colegas. Se trata de compartir la experiencia con las chicas q también tienen, nos pregunta que nos sirvió a cada una.
- Trabajé en conjunto con la docente de apoyo.
- Trabajé con el equipo directivo.
- Trabajé en conjunto con la familia.
- Trabajé con el equipo de profesionales externo del estudiante.
- Trabajé con el centro de rehabilitación donde asiste el estudiante.

Facilitadores y barreras de la inclusión:

33. Según su experiencia, ¿qué factores facilitan el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula? No sé por ejemplo el material que traemos, lo traemos y le proporcionamos a ellos, letras móviles, rompe cabezas de maderas, laminas, harina de maíz para estimular.

34. ¿Con qué dificultades se enfrenta para la inclusión de estudiantes con autismo en su práctica docente? Que no hay materiales en la escuela, la cantidad de alumnos, la diversidad del aula, por ahí yo que tuve, cuando hice la capacitación, hablaban de esto de hacer las aulas más, con menos chicos, por menos cantidad 7 alumnos por ejemplo habría que reacomodar todo el sistema, pero se de escuelas que tienen muy pocos alumnitos, cuando tienen chicos que tienen TEA, acá nosotros por grado tenemos una sola división, esas que te digo son

escuelas grandes que tienen muchas divisiones por eso los separan pero también es un desafío para la seño, desafío muy grande, porque a veces trae problemas, uno no se siente bien a veces, no sabes cómo hacer, no ves que vaya avanzando y todo eso también te frustra, yo muchas veces me siento mal porque veo que estuvo toda la mañana, descargo, anduvo corriendo, pero el resto como haces con el resto porque tienen sus acompañantes pero tampoco lo pueden sentar, no lo pueden manejar y no es fácil, yo tengo 14 chicos más aparte de ellos y vienen todos los días. Es un desafío muy grande para el docente común porque no tenemos formación.

Formación y necesidades de capacitación:

35. **¿Recurrió a instancias de formación continua para obtener herramientas para el abordaje de prácticas docentes inclusivas?** Formación continua del CGE no porque nunca brindaron, si yo eh hecho de forma particular

36. **¿Considera que cuenta con la capacitación suficiente para enseñar en entornos diversos e inclusivos, especialmente en relación al autismo?** No, estoy aprendiendo siempre.

37. **¿Qué sugeriría para mejorar los procesos de inclusión escolar desde la formación docente?** Capacitaciones y el apoyo, nosotras también necesitamos una persona que nos guíe, no es un equipo, alguien que pueda, no se mas allá de que nosotros tengamos la MOI de la escuela, acá la moi viene una vez a la semana, entonces por ahí, no se alguien una psicopedagoga, alguien que tengas disponible vos las 24 hs para preguntarle si necesitas hacerle una consulta, mira esto no me anduvo que otra cosa puedo hacer que me recomiendas, o hoy estuvo así de que otro modo puedo trabajar. Porque por ahí las chicas las chicas las acompañantes se comunican con el equipo de los chicos, y le dicen mira hace una semana que corre sin parar, bueno mira algo le estará pasando, vamos a buscar la manera, hay que ver o q se yo, pasa que son muchas cosas, estímulos infinitos tenemos acá adentro.

38. **¿Considera usted que en general los docentes están interesados en profundizar la formación en inclusión escolar de personas con discapacidad?** No puedo hablar en general, hablo por mí, de que, si me interesa, pero por esto porque cada vez hay más niños, o ser ve mucho más en la escuela común. Nos forman para enseñar a todos chicos iguales, al aula ideal, y hoy no hay aulas ideales, cambiaría el plan, yo creo que habría que adaptarse a las nuevas formas de trabajar y a las nuevas formas de enseñanzas porque el docente que recién se inicia, por ahí nosotras que estamos un poco más, con más años de experiencia y bueno podemos buscar alguna estrategia, pero los que recién se inician no pueden creer que haya tanta diversidad o que tenes que hacer un montón de carpetas. O no haces nada porque también hay de eso.

39. **¿Cree que hay aceptación en general por parte de la comunidad educativa ante los procesos de inclusión?** si

40. **¿Qué percepciones o sentires tiene respecto a la inclusión de los niños con TEA dentro del ámbito educativo, según su experiencia?** Y que a veces hay que agotar las instancias para poder llegar a una escuela integral, porque hay muchos chicos que no están para una escuela común, y lamentablemente hay que hacer todo el proceso con los padres, para luego buscar una escuela integral, porque hay chicos que necesitan otro tipo de, ósea no se me parece a mí, como una vez le dijo a una mama la del EOE que a veces es una pérdida de tiempo estar en la escuela común.

Ideas adicionales:

41. **Comparta cualquier otra experiencia, idea o comentario que considere importante para enriquecer esta investigación.** Que se tiene que rotar los maestros, que si esta seño tuvo este año 2 niños en inclusión, el año próximo que no tenga, porque la salud mental del docente es muy importante, porque te cansa, te agota, no estamos preparadas, hay personas que no se interesan, yo por ahí trato de traer todos los días algo innovador, de ayudar o q s yo, pero no estamos preparadas lamentablemente, nos encontramos con muchos casos que por ahí los papas esperan más de lo que los chicos pueden dar, y es una lucha constante por ahí entre lo que el docente propone, lo que el sistema quiere y lo que los papas se imaginan que puede llegar a lograr, hay mucha, es muy desperejo, yo que estoy en el aula te puedo decir que si, tal y tal talvez en algún momento pueda llegar a pero en otros casos no, los papas tienen que hacer el proceso primero que les lleva mucho tiempo y también es importante estar acompañados de buenos especialistas, la aceptación, pero mientras tanto el docente está solo en el aula. Para mí esto que te digo de rotar los docentes es muy importante, yo sé que hay docentes que no tienen ganas porque no están capacitados y no aceptan el desafío, yo lo acepte porque cuando se propuso nosotros ya sabíamos que íbamos a tener estos chicos que no eran de la escuela, que no vinieron a jardín acá, uno de los nenes no hizo jardín de 5, y es muy difícil tener un nene que

no hizo jardín de 5, que no tuvo en contacto con otros niños, que estuvo en su casa, vos imagínate después venir a la escuela y eso fue todo un desafío y yo lo acepte, pero hay que rotar porque yo el año que viene no me siento en condiciones para volver afrontar otro año entero. Tuve que sacar licencia para renovar y bajar las pilas un poco, pero no todo el mundo está en condiciones para afrontar esto, y eso que gracias a dios tengo acompañantes, pero en cuantas escuelas pasa que los docentes están solitos, con chicos que no logran ni sacar el cuaderno. Yo les doy un valor tan importante a las acompañantes, las respeto, las quiero, porque yo siempre les digo a las chicas nosotras somos un equipo, yo soy la seño acá ustedes son mi respaldo porque si no yo no podría dar clases y las chicas son súper buenas, y están para los chicos y eso es muy importante.

Entrevista N° 9

Datos generales

1. **Grado:** 3ro A
2. **Gestión:** Pública/ Privada
3. **Género:** F
4. **Edad:** 30
5. **Título:** Profesorado de educación primaria

6. **En su carrera ¿recibió formación específica en cuanto a inclusión escolar de personas con discapacidad?** Durante la carrera no. Lo que yo he hecho han sido cursos.

7. **Durante sus prácticas docentes ¿ha tenido estudiantes con discapacidad?**

Si la respuesta es afirmativa, en esa situación ¿cómo se sintió? Si prácticamente desde que me recibí. Por ahí depende del grado de la discapacidad en si no sabe cómo abordar determinadas situaciones porque al no estar preparadas, a nosotras la carrera no nos forma digamos ya sea para las adaptaciones, flexibilizaciones o muchas veces también el cómo tratarlos, a mí en este caso, Lorenzo es un niño que no es agresivo tiene autismo no verbal pero me ha pasado si de casos con autismos muy violentos si y uno en esas situaciones no sabe cómo hacer, porque a veces tienen acompañantes pero en las públicas por ahí pasa que no tienen, y algunas trayectorias no sabes cómo abordarlo viste en esas situaciones, más allá de las sugerencias e intervenciones que te haga la MOI, después de eso no, se complica digamos en ese sentido porque tenés un aula con 25 alumnos y que todos aprenden distintos y no van al mismo nivel, entonces por ahí tenés flexibilizaciones, realmente en todos los grados siempre tenés una flexibilización, adaptación y más con un nene que está incluido ya sea con asperger, alguna discapacidad o lo que sea se hace complicado digamos

Concepciones sobre inclusión educativa:

8. **¿Qué entiende usted por inclusión educativa?** Incluir es, yo lo que entiendo es que todas las escuelas son iguales, yo no estoy muy de acuerdo con el tema de la inclusión, es por todo esto que te comentaba de la no formación, por el hecho de ver las estrategias, las actividades, por ahí están acompañados de profesionales y por ahí no, o las sugerencias que por ahí te dan los profesionales, vos que estás en la diaria ves que sirve que no sirve, es como que vos lo tenes al niño y ves, y por ahí las consultas son una vez a la semana o una vez al mes y por ahí viste eso se complica, no estoy de acuerdo en el sentido de que por ahí no le podemos brindar todo lo que necesita, una porque no estamos formados y otra cosa es trabajar desde la singularidad en un consultorio con el niño que va a responder de otra manera y otra es en el contexto del aula, con todas las problemáticas, entonces por eso en ese sentido yo no estoy muy de acuerdo.

9. **¿Considera relevante brindar una educación inclusiva a los estudiantes con TEA? ¿Por qué?** Si por supuesto, y porque a ver a mi me pasa con Lorenzo que es un niño que es muy inteligente, tiene una capacidad de abstracción increíble, el por ejemplo, yo estoy dando un tema y el enseguida capta lo que yo le doy, si las explicaciones a él son más individuales por el hecho de su concentración y de sus tocs pero en general él tiene una capacidad muy grande para aprender, es increíble se aprendió todas las tablas hasta la del 9 y tiene una capacidad de razonar que incluso viste lo que nosotros estamos trabajando con él la multiplicación y divisiones con la casita y es increíble como resuelve y te lo hace enseguida y vos decís como aprendió tan rápido y es muy estructurado tiene una capacidad increíble, yo creo que los niños con tda son muy inteligentes, que yo lo hablaba con una acompañante, para mí él tiene un poquito más no sé si de coeficiente, o no sé cómo su atracción como que se fija en algo y lo aprende enseguida, un autismo de alto funcionamiento (rosario) si para mí que sí, es increíble, ósea no tiene dificultad en aprender, si en lo social, ahora logramos, porque este es el 2do año

que yo estoy con él, entonces logre que en el momento de la asistencia me diga presente, pasa al pizarrón como el resto de sus compañeros, trabajamos el tema de los tocs porque él se tiraba al piso y juntaba todo entonces bueno ahora como que no lo está haciendo tanto, por ahí le pregunto algo y es como que no conectaba, ahora como que le pregunto algo, le vuelvo a preguntar y como que el me mira a la cara y me contesta, esto el contacto visual que es un montón, pero yo también creo que es esto, el vínculo. Yo creo que eso es fundamental, para ellos específicamente porque vos imagínate estar cambiando, porque por ejemplo ahora ellos pasan a 4to y tienen 2 maestras yo creo que ahí va hacer un poquito más, devuelta re acomodarlo toda su estructura y que él se vuelva acomodado, si le fue beneficioso eso de que yo pase de 2do a 3ro con ellos.

10. **¿Considera que trabajas en una escuela inclusiva? Si**

11. **¿Cree que la inclusión implica una sobrecarga de responsabilidades anexas (mayor cuidado al estudiante, doble planificación, conocimientos más específicos)?** Claro, totalmente

Conocimientos sobre autismo, inclusión y DUA:

12. **¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre el autismo y sus características?** NULO, BAJO, **PROMEDIO** O ALTO

13. **¿Conoce el marco legal que sustenta las prácticas pedagógicas inclusivas para lograr trayectorias exitosas en los estudiantes? ¿Y específicamente en aquellos con TEA?** sí, pero no me acuerdo el número de la resolución porque nosotros siempre la ponemos en los informes viste, en la 3750 esa es la resolución con la que estamos, regimos su PPI y eso. Menciónelo. Si, la resolución que rige, sí.

14. **¿Ha recibido formación específica sobre inclusión escolar de personas con discapacidad, particularmente en relación al autismo?** Si de forma particular a través de cursos.

15. **¿Está familiarizado/a con el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)? ¿Conoce sus principios?** No.

16. **¿Ha participado en instancias de formación continua relacionadas con prácticas docentes inclusivas y el enfoque del DUA?** No

17. **¿Conoce algún otro enfoque?** Si, los cursos que he hecho de forma particular, nada específico, pero si para trabajar ciertos, como trabajar con ellos, pero han sido muy generales, no específicamente una rama.

Prácticas pedagógicas inclusivas:

18. **¿Cuáles son las estrategias que implementa en el aula para atender la diversidad del alumnado, incluyendo a los estudiantes con autismo?** Yo tengo dentro de mi aula una nena que tiene flexibilización y lo tengo a Lorenzo, el año pasado tenía 4 chicos con flexibilización y con la nena esta eran 5, logre que, solamente tener una nena con flexibilización y a Lorenzo. Con Lorenzo me beneficia un montón su acompañante porque él es dependiente digamos de las explicaciones de su acompañante, por ahí hay días que el viene más cansado, estresado, ya sea por las terapias o por diferentes motivos como niño no, y cuando no ha venido la acompañante si ha sido un caos el aula, porque el deambula no molesta no hace nada, pero si necesita estar con la persona que le diga sentate, agarra el lápiz, vamos a escribir, por eso por ahí se dificulta porque por ahí yo también la tengo a esta nena que está en la edad del cuestionamiento, entonces es porque a los otros les das y a mí no, a ella la tengo adelante, también después tengo a los otros nenes que también necesitan explicaciones individualizadas, es un aula de 28 alumnos, para mí los días que no viene Maca para mí es un caos, si o si me tienen que auxiliar porque no es que el no entienda, pero necesita el apoyo de su acompañante o mío constantemente específicamente, y por ahí tenes que estar sentada al lado de él, me ha pasado estar al lado de él explicándole y a la vuelta tener a los otros y dando clases a los gritos, es un caos, se dificulta más, el año pasado fue peor porque tenía más niños con flexibilizaciones.

19. **¿Cómo asegura la participación plena y el aprendizaje significativo de los estudiantes con TEA en su clase?** Y la participación de Lorenzo es por momentos, por ahí estamos completando un cuadro y como él tiene su material tiene la facilidad de que termina rápido, por eso pasa a la pizarra y ahí completa por ejemplo, si pasa con la acompañante ella deja que el escriba solo en la pizarra y después le digo yo que se la dé a tal, entonces él va y se la entrega, son participaciones que por ahí son mínimas pero para el que el año pasado era nulo por ejemplo me trae el cuaderno a corregir, mientras se lo corrijo el da unas vueltas, lo llamo y vuelve y le digo bueno ya está ahora anda a sentarte a tu banco y llévale a maca, entonces él va responde, son por ahí intervenciones mínimas pero en el son un avance tremendo. Si en los actos también este año nos tocó y el hizo de Belgrano, dijo unas palabras alusivas, pero no bien,

vos imagínate los padres un mar de lágrimas porque él en un escenario inmenso, si paso con Maca porque ella como que lo regula en ese sentido, él lo necesita como que solito no, si yo le había dejado todo armado el micrófono así que el paso vino todo vestido, así que re bien.

20. ¿Realiza adaptaciones en las actividades en clase para el niño con TEA? ¿Previamente o en el momento de presentarlas? Mencione algunas. Si, si previamente, yo planifico mensualmente, hacemos proyectos o unidades y en base a eso, como son actividades de acceso a él no son específicamente de flexibilización, si le hago de flexibilización, porque estamos dando divisiones y acá se enseñan 2 modelos de divisiones, la casita con resta y por descomposición nosotros optamos por enseñarle el algoritmo tradicional porque si no es mucho, lo mismo con las multiplicaciones, y si las situaciones problemáticas con mucha ayuda, ósea los enunciados en imprenta mayúscula, lee todos los tipos de letras pero siempre con dibujos, que sean lo más breves posibles, muy concretas las preguntas, porque acá por ahí se utiliza un modo de pensar que el chico tiene que pensar e indagar, pero en él es muy concreto, siempre apoyado en dibujos.

21. ¿Utiliza estrategias pedagógicas basadas en el enfoque del DUA para promover la inclusión de los estudiantes con autismo? ¿De qué manera? No

22. ¿Implementa sistemas alternativos de comunicación, como pictogramas o aplicaciones de comunicación por imágenes? ¿Cómo fomenta la comunicación y la interacción social? También a través de imágenes, videos, a él le encanta mirar videos, por eso lo implemento mucho, siempre como para apoyar el refuerzo, más allá de las fotocopias o las cosas o laminas que pego mucho en el aula, trato de trabajar con él. Si cuando dimos tiempos verbales yo le traje todo con pictogramas, así que él a través de cada pictograma iba diciendo en que tiempo verbal estaba, los textos también son adaptados con pictogramas y muy breves.

23. ¿Utiliza recursos didácticos para enseñar a los estudiantes con TEA, como, por ejemplo: letras ampliadas, videos, audios, materiales en relieve de texturas, ¿textos alternativos? Sisi laminas, videos, relieves si utilizamos para la división maples de huevo, tapitas, también cuando hicimos la resta y suma con dificultad él tiene como sus pizarras donde él va pegando los números y en donde él se lleva también pega números, tiene una pizarra virtual eso también lo ha ayudado mucho a autorregularse. Él ama informática, cuando él está en informática es como su mundo, por ahí maca le escribe en la pizarra y él transcribe de la pizarra al cuaderno eso lo ha ayudado un montón.

24. ¿Utiliza material concreto, como por ejemplo apoyos visuales láminas, carteles? Si, si.

25. ¿Ha realizado evaluaciones diferenciadas o adecuado su planificación para atender a las necesidades de estos estudiantes? Si, si, todas las evaluaciones de Lorenzo son actividades de acceso, mucho utilizo lo repetitivo lo diario de lo que trabaje en él, entonces a él se le hace familiar la evaluación y no lo ve como una instancia que sea depresión digamos, entonces actividades similares para, porque él tiene el toc de que si ve mucha información se frustra, entonces es que preparo una actividad espaciada, recorto una actividad le doy su tiempo, luego recorto otra y así, entonces él lo va haciendo con tiempo digamos.

26. ¿Qué consideraciones tienes en cuenta en relación con las sensibilidades sensoriales? Los ruidos por ahí si son actos o porque ahora nosotros somos mucho de las clases alusivas, Lorenzo tiene una reducción horaria viene de las 13 a las 16, y generalmente los actos son a las 16 de la tarde pero él sí ha participado, siempre tratamos de incluirlo en todo, pero cuando yo lo noto molesto o se empieza a tapar mucho los oídos por los ruidos o demás, maca ya sabe que lo tiene que sacar, llevarlo a otro patio, gracias a dios la escuela es grande entonces eso nos permite cambiarlo de lugar, por eso yo cuando él empieza a ponerse muy nervioso, y que pide para irse a la casa, si ahora está mucho más regulado por el tema de su medicación también que fue un proceso hasta que le dieron en la tecla con la medicación, mucho tiempo que se retiraba mucho antes de su horario ya establecido porque no aguantaba, por eso cuando él se siente fastidioso o lo que sea lo sacamos un ratito a otro espacio.

27. ¿Conoce y/o utiliza alguna estrategia ante conductas desafiantes o las dificultades de autorregulación de niños con TEA? ¿Cuál/es? Lo que hacemos cuando lolo está muy cansado es presentarle algún material concreto, dejamos las actividades y siempre tenemos o cortas no cualesquiera cartas, con dibujos, tenemos ficheros su pizarra, que bueno no quiere trabajar, no quiere escribir, bueno que escriba en la pizarra. Me ha pasado que con los tiempos verbales por ahí no quería copiar, entonces me sentaba a ver mostrarme en la pizarra como a modo de juego, entonces por ahí como que no se cansaba tanto, o si no teníamos una caja, con cuentos adaptados para él, teníamos acuarelas, hojas blancas, porque a él le encanta pintar, hacíamos eso hasta que él podía volver.

Abordajes para la inclusión de niños con autismo:

28. ¿Cómo es su metodología de trabajo con los acompañantes pedagógicos para lograr un trayecto integrado de los estudiantes con autismo? Yo dialogo mucho con la acompañante, por ahí le pregunto cuando yo no estoy muy segura de que adaptación, le comparto la planificación y le digo “Maca vos pensas que esto lo va a poder lograr” o ella me dice “mira esto sí, esto no”, entonces estamos en continua comunicación, por ahí se facilita a la familia algún video que lo vea previo en la casa, así viene a la escuela sabiendo ya el tema que se va a trabajar porque por ahí trabajamos mucho el video acá, pero hay días que se tira para atrás y no quiere mirar nada, por eso que el ya venga con la idea del video, de lo que se va a trabajar.

29. ¿Cuáles cree usted que son los factores que afectan la inclusión del alumno con autismo en el ámbito escolar? Y por ahí bueno Lorenzo tiene su toc fijo en objetos tirados dentro del aula, y en un contexto donde el aula es muy chica, ellos son 28, vos imagínate el año pasado que eran niñitos de 2do que tiraban todo al piso, el toc ese duro hasta este año antes de vacaciones de invierno, era imposible, él se la pasaba juntando, el junta y se tiraba así, y una vez lo tuve que sacar arrastrando porque no quería bajar al patio, y se había fijado con las cosas, nosotros tenemos que pasar por otro aula para ir a la nuestra, pasamos u había muchas cosas tiradas y él se me tiro tal palomita ahí a buscar cosas y no lo podía sacar, ese día no había ido maca. Pero él estaba fijado con eso quería juntar todo, hasta incluso decirte una gomita tirada en el piso o la cascarita de los saca puntas, se tiraba en el piso por ejemplo e iba juntando cascarita por cascarita y me las daba, él no quería tirarlas al tacho, quería q yo las junte por eso me las daba, pero si eso es contra beneficioso digamos para, en su fijación digamos por objetos, ahora está un poco más regulado. Sería la cuestión más edilicia entonces y el contexto áulico de lo cotidiano.

30. ¿Cree que, si el docente utiliza estrategias pedagógicas acordes a las necesidades del alumnado con autismo, será efectiva la inclusión? ¿Más allá de las actividades vos decís? Y por ahí, yo creo que sí pero es esto que te comentaba anterior sobre la sobrepoblación de las aulas más en las privadas, nunca se logra incluirlo al 100 x 100, uno siempre hace lo que está a su alcance, trabajamos con las flexibilizaciones, adecuaciones y todo lo que está a su alcance, y trabajamos en conjunto con la psicopedagoga y con todas las sugerencias que ella nos da, yo siempre las aplico en el aula, algunas si son beneficiosas otras le digo mira eso no me resulto o podemos pensarlo de otra manera, yo creo que al 100 x 100 una verdadera inclusión no hay, en ninguna escuela, si se trata de siempre incluir al niño, pero siempre se trata ya sea hacerle las adecuaciones, trabajando con el equipo, con la familia del niño.

32- ¿Durante su carrera ha tenido estudiantes con discapacidad, específicamente con autismo? Sí, no por ahí me ha pasado asperger, autismo verbal hablaba, pero era un nene que era violento, discapacidad motriz no eh tenido, pero si muchos niños con flexibilizaciones con PPI, en lo pedagógico digamos del lado de lo madurativo, pero de autismo siempre eh tenido. Me eh sentido bien porque más allá de, yo siempre trato del vínculo, trabajar con el vínculo. Yo creo que igual pasa en general con cualquier niño si vos no estableces un vínculo con el nene es imposible de hecho, voy a contar una experiencia que no es con ninguno de estos chicos pero me ha pasado con una niña que tiene un retraso madurativo es como que tiene 6 años y tiene 8, no en lo social porque en eso es súper sociable, ella tiene sus amistades, pero en cuanto a lo pedagógico mira ella tiene contenidos recién de 2do grado y estamos en 3ro recién ahora logra a nivel cognitivo, entonces bueno ella lloraba porque quería pasar conmigo a 3ro entonces bueno, logre que ellos estuvieran este año conmigo y logre que aprenda a leer, entonces bueno esto de ella, de la confianza, del vínculo yo creo que es muy importante, fundamental.

Experiencia y colaboración en la inclusión:

33- ¿Ha trabajado en conjunto con otros actores para la inclusión de un niño con discapacidad? Marque todas las opciones que correspondan:

- Trabajé solo/a.
- **Trabajé de manera interdisciplinaria con colegas.** (Si con las áreas estético expresivas en eso sí, para poder incluirlo en todo)
- **Trabajé en conjunto con la docente de apoyo.**
- **Trabajé con el equipo directivo.**
- **Trabajé en conjunto con la familia.**
- **Trabajé con el equipo de profesionales externo del estudiante.**
- **Trabajé con el centro de rehabilitación donde asiste el estudiante.**

Facilitadores y barreras de la inclusión:

31. **Según su experiencia, ¿qué factores facilitan el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula?** Bueno beneficioso en cuanto que tengo un grupo de alumnos que lo re incluyen a Lorenzo en el grupo, él es uno más, hasta en los juegos es como que ellos no hacen esa diferencia, yo creo que el grupo ha sido beneficioso para Lorenzo, como que no lo dejan de lado por tener autismo así que en ese sentido bien.

32. **¿Con qué dificultades se enfrenta para la inclusión de estudiantes con autismo en su práctica docente?** Por ahí con las faltas de capacitaciones, porque bueno yo trabajo doble turno, entonces por ahí a mi entre semana se me es imposible, dejo el cuerpo, el alma todo. Entonces por ahí brindar más capacitaciones pero que permitan, bueno me tomo el día voy y hago la capacitación por ahí es más complicado eso.

Formación y necesidades de capacitación:

33. **¿Recurrió a instancias de formación continua para obtener herramientas para el abordaje de prácticas docentes inclusivas?** Si, si

34. **¿Considera que cuenta con la capacitación suficiente para enseñar en entornos diversos e inclusivos, especialmente en relación al autismo?** Y yo creo que no, que es siempre, siempre capacitarse, porque por ahí hay teoría, otras cosas nuevas que se van descubriendo digamos

35. **¿Qué sugeriría para mejorar los procesos de inclusión escolar desde la formación docente?** Capacitaciones, en el profesorado no tuve.

36. **¿Considera usted que en general los docentes están interesados en profundizar la formación en inclusión escolar de personas con discapacidad?** Y yo creo que sí, porque hoy en día se necesita, hay más chicos incluidos, cada vez más casos digamos es inherente a. Hoy en día todas las escuelas, todos los grados tienen algún niño en inclusión.

37. **¿Cree que hay aceptación en general por parte de la comunidad educativa ante los procesos de inclusión?** Si

38. **¿Qué percepciones o sentires tiene respecto a la inclusión de los niños con TEA dentro del ámbito educativo, según su experiencia?** Si ya dije un poco anteriormente

Ideas adicionales:

39. **Comparta cualquier otra experiencia, idea o comentario que considere importante para enriquecer esta investigación.** Yo creo que no, que ya dije un montón.

Entrevista N° 10

Datos generales

1. **Grado:** 2do grado
2. **Gestión:** Pública/ Privada
3. **Género:**
4. **Edad:** 26
5. **Título:** Maestra de nivel primario
6. **En su carrera ¿recibió formación específica en cuanto a inclusión escolar de personas con discapacidad?** Tuvimos un taller, pero no con la palabra "inclusión" si no con otro nombre no me acuerdo bien como se llamaba, pero si parecido y como se podía tratar y esto, eso nomas como algo bien marcado, definido para la inclusión.

7. **Durante sus prácticas docentes ¿ha tenido estudiantes con discapacidad? Si la respuesta es afirmativa, en esa situación ¿cómo se sintió?** Si tanto acá como a la mañana, yo acá estoy trabajando hace 3 años y a la mañana también ósea en ambas escuelas. Bien, hay casos que son más simples o hay mayor acompañamiento y en otros no tanto, entonces por ahí se torna difícil, y a su vez son grados numerosos eso también creo que dificulta el trabajo individual hacia la indicación que se le puede dar al niño.

Concepciones sobre inclusión educativa:

8. **¿Qué entiende usted por inclusión educativa?** Incluirlo en todo, en todo lo que uno hace, en la diaria como un niño "normal" no sé cómo decirlo, en brindarle todas las posibilidades.

9. **¿Considera relevante brindar una educación inclusiva a los estudiantes con TEA? ¿Por qué?** Sí, pero por ahí se hace difícil por la falta de herramientas que uno tiene, y por la cantidad de niños que estamos teniendo dentro de un aula, entonces incluimos o excluimos, en qué lado dependiendo nos paramos, incluimos al niño con autismo y excluimos a los demás, por las crisis que tienen, por lo que ellos necesitan que uno no se lo puede dar, en un grado que tenes 2 o 1 niño y 25 más como hacemos.

10. **¿Considera que trabajas en una escuela inclusiva? Si**

11. **¿Cree que la inclusión implica una sobrecarga de responsabilidades anexas (mayor cuidado al estudiante, doble planificación, conocimientos más específicos)?** Si, acá en esta escuela no tanto con el cuidado más allá que si, en mi caso hoy en día tenemos el acompañante que esta todo el día, todo el tiempo, pero sí.

Conocimientos sobre autismo, inclusión y DUA:

12. **¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre el autismo y sus características?** NULO BAJO, PROMEDIO, ALTO. Medio porque va a depender de cada niño que tengamos y que podemos hacer.

13. **¿Conoce el marco legal que sustenta las prácticas pedagógicas inclusivas para lograr trayectorias exitosas en los estudiantes?** Si las resoluciones, ósea trabajamos con esas para hacer los PPI y todo eso para poder encauzar la 920. No de autismo no porque nosotros no nos especificamos solamente en el autismo si no en la discapacidad en general de cualquier niño que venga, no solamente en autismo ¿Y específicamente en aquellos con TEA? Menciónelo.

14. **¿Ha recibido formación específica sobre inclusión escolar de personas con discapacidad, particularmente en relación al autismo?** Recibirlo como ah bueno la escuela te propone una no, vos es paga, vos la haces, siempre va a depender de no creo que, de las ganas, si no del saber que tiene una, y hoy más que nada el tiempo es tirano y nos corre a nosotras como docentes, uno labura de 7 a 7 y si dale en qué momento meto la capacitación, el curso eso. Entonces eso por ahí se complica.

15. **¿Está familiarizado/a con el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)? ¿Conoce sus principios?** No. No conozco porque creo que también nuestro sistema educativo es antiguo como para plantear nuevos, o seguimos en la misma, incluyo si pero tengo un diseño curricular que me dice que el niño tiene que en primer grado aprender de acá hasta acá, y si no llegas a los contenidos, tiene que permanecer, pero no tiene ppi entonces como, tiene que terminar primer ciclo con los contenidos bien básicos de primer ciclo para pasar a un 2do ciclo, aja seguimos creando, intentando o imaginando ciertas cosas pero esto es lo que nos rige a nosotros como institución y es con lo que yo tengo que llegar a diciembre, entonces volvemos a la pregunta inicial que me hiciste "incluimos"

16. **¿Ha participado en instancias de formación continua relacionadas con prácticas docentes inclusivas y el enfoque del DUA?** No

17. **¿Conoce algún otro enfoque?** no

Prácticas pedagógicas inclusivas:

18. **¿Cuáles son las estrategias que implementa en el aula para atender la diversidad del alumnado, incluyendo a los estudiantes con autismo?** Y en este caso, yo con ellos trabajo con una planificación totalmente paralela y con contenidos básicos, por ahí si incluso estamos avanzando en ese proceso de que llegue a lo mismo que 2do, mucho material concreto, el armado de oraciones con imágenes ósea que describan la imagen, con este niño le doy palabras sueltas y que con la imagen y las palabras arme la oración.

19. **¿Cómo asegura la participación plena y el aprendizaje significativo de los estudiantes con TEA en su clase?** La participación como en lo general no lo logra, va a ser dependiendo quien, pero si en el uno a uno, si voy y me acerco si

20. **¿Realiza adaptaciones en las actividades en clase para el niño con TEA? ¿Previamente o en el momento de presentarlas? Mencione algunas.** Si, realizo previamente y algunas surgen en el momento porque planificas algo allá arriba y decís lo va a lograr lo va hacer, y después bueno ves que no puede, no vino con ganas y tenés que cambiar en el momento.

21. **¿Utiliza estrategias pedagógicas basadas en el enfoque del DUA para promover la inclusión de los estudiantes con autismo? ¿De qué manera?** No

22. **¿Implementa sistemas alternativos de comunicación, como pictogramas o aplicaciones de comunicación por imágenes? ¿Cómo fomenta la comunicación y la interacción social?** Pictogramas sí, pero más que nada a principio de año, pero volvemos a lo mismo, con los niños que uno está teniendo en este momento que yo eh tenido no, mi recorrido es bastante corto todavía, pero el pictograma me funciona a principio de año que ellos todavía no saben que tenemos en cada hora, ahora ya lo reconocen, yo si lo que hago es como una agenda en el pizarrón por ejemplo seño Lara arte y así. Después teníamos un reloj que se come manzanas, entonces cuando se come todas las manzanas es momento de trabajar

23. **¿Utiliza recursos didácticos para enseñar a los estudiantes con TEA, como, por ejemplo: letras ampliadas, videos, audios, materiales en relieve de texturas, ¿textos alternativos?** Si todo eso.

24. **¿Utiliza material concreto, como por ejemplo apoyos visuales láminas, carteles?** Si

25. **¿Ha realizado evaluaciones diferenciadas o adecuado su planificación para atender a las necesidades de estos estudiantes?** Si

26. **¿Qué consideraciones tienes en cuenta en relación con las sensibilidades sensoriales?** Sí, pero no me ha tocado demasiado en cuanto a esto la audición, por ejemplo, creo que el niño se va acostumbrando también al ruido, yo tengo un grado muy barullento pero estos niños se acostumbran como que no los veo, no se sienten como aturcidos creo, no la desorganiza.

27. **¿Conoce y/o utiliza alguna estrategia ante conductas desafiantes o las dificultades de autorregulación de niños con TEA? ¿Cuál/es?** Ah no porque eso lo hace la acompañante.

Abordajes para la inclusión de niños con autismo:

28. **¿Cómo es su metodología de trabajo con los acompañantes pedagógicos para lograr un trayecto integrado de los estudiantes con autismo?** Full dialogo, mucha conversación, dialogo. Si a veces le anticipo la planificación, a veces no dependiendo, no sé si la planificación completa, pero si le muestro las actividades, los textos y eso. Bueno te lo mando para que se lo puedas mandar a la familia para poder trabajar o capaz si encontramos un video y así, mucho trabajo en conjunto, vamos juntas y aprendiendo de... que logra que no logra, vuelvo a lo mismo una puede hacer una planificación sumamente compleja y con sus expectativas que van hacer capaz de lograr todo eso, a veces sí y hasta incluso superan eso y a veces no.

29. **¿Cuáles cree usted que son los factores que afectan la inclusión del alumno con autismo en el ámbito escolar?** La cantidad de alumnos, el uno también no poder estar al 100 con ellos de manera personalizada, esto también de la nota a fin de año o a fin de cuatrimestre donde nosotros hacemos una evaluación donde vos me estás diciendo que hagamos el esfuerzo, que valoremos el proceso. Aja si pero que proceso estamos haciendo si yo cada 3 meses le tengo que poner no sé, un 7, 8 o un 10, entonces bueno ahí juegan como las leyes, las normas frente a ese proceso de inclusión donde están, como que eso quedo afuera.

30. **¿Cree que, si el docente utiliza estrategias pedagógicas acordes a las necesidades del alumnado con autismo, será efectiva la inclusión?** No, no alcanza.

31. **Durante su carrera ha tenido estudiantes con discapacidad específicamente con autismo previo a estos niños:** Si, me he sentido bien, me cuesta mucho cuando no tienen el habla, ahí es muy difícil.

Experiencia y colaboración en la inclusión:

32. **¿Ha trabajado en conjunto con otros actores para la inclusión de un niño con discapacidad?** Marque todas las opciones que correspondan:

- Trabajé solo/a.
- Trabajé de manera interdisciplinaria con colegas.
- Trabajé en conjunto con la docente de apoyo.
- Trabajé con el equipo directivo.
- Trabajé en conjunto con la familia.
- Trabajé con el equipo de profesionales externo del estudiante.
- Trabajé con el centro de rehabilitación donde asiste el estudiante.

Facilitadores y barreras de la inclusión:

33. **Según su experiencia, ¿qué factores facilitan el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula?** Y bueno tener un equipo que ayude, todas las terapias que el niño pueda realizar para mejor, eso ayuda un montón y también la apertura de sus papas.

34. **¿Con qué dificultades se enfrenta para la inclusión de estudiantes con autismo en su práctica docente?** Y creo que la cantidad de alumnos, porque uno no está totalmente capacitado, no hay una materia en la formación sobre inclusión. Creo que también va en la complejidad de cada caso, de cada niño en sí.

Formación y necesidades de capacitación:

35. **¿Recurrió a instancias de formación continua para obtener herramientas para el abordaje de prácticas docentes inclusivas?** Si de forma particular

36. **¿Considera que cuenta con la capacitación suficiente para enseñar en entornos diversos e inclusivos, especialmente en relación al autismo?** No

37. **¿Qué sugeriría para mejorar los procesos de inclusión escolar desde la formación docente?** Más cursos, o no sé ya uno ahora recibido, que sé que hay, si no que haya una materia digamos como hay didáctica que haya una materia que nos enseñe un poco más sobre inclusión. Vuelvo a lo mismo como va a ver un plan sobre inclusión si el abanico de discapacidad es muy grande, para eso está la carrera de educación especial, es como muy amplio el abanico de la inclusión, entonces es como que no hay una rama.

38. **¿Considera usted que en general los docentes están interesados en profundizar la formación en inclusión escolar de personas con discapacidad?** Si por ahí nos agobiamos un montón y nos preocupa cada vez más.

39. **¿Cree que hay aceptación en general por parte de la comunidad educativa ante los procesos de inclusión?** Si acá si, aparte salís al patio y ves como 80 acompañantes, aparte también preocupa por ahí, si tiene reacciones violentas, como va a reaccionar el resto, porque uno como docente no solo cuida a ese niño con autismo, sino que tiene que velar por la seguridad de los 20 o los 30, y si se pone violento y todo, uno tiene que ponerse adelante y hacer que no pase nada.

40. **¿Qué percepciones o sentires tiene respecto a la inclusión de los niños con TEA dentro del ámbito educativo, según su experiencia?** Si me atraviesa como el conocimiento, esta esto de que hay que conocer e investigar mucho más porque no hay como un fin de esto, de investigación o de saber y creo que también favorece al resto de sus compañeros esto de ver un otro que es distinto, que hay que escucharlo, que hay que tenerle un poco más de paciencia si hay que explicarle más las cosas, o explicarle de otra manera y que no solamente puede suceder en el aula, que sucede en la calle, en algún cartel como que hay un montón de cosas que ellos van aprendiendo y van interiorizándose gracias a esta inclusión que hay en la escuela en nivel primario.

Ideas adicionales:

41. Comparta cualquier otra experiencia, idea o comentario que considere importante para enriquecer esta investigación.

Entrevista N° 11

Datos generales

1. **Grado:** 1er grado
2. **Gestión:** Pública/ Privada
3. **Género:** F
4. **Edad:** 39
5. **Título:** profesorado en educación primaria

6. **En su carrera ¿recibió formación específica en cuanto a inclusión escolar de personas con discapacidad?** Mira siempre se habló de las resoluciones pero así específico no, digamos hemos tocado ciertos temas, pero uno hace en el aula por ahí lo que a mí me resulta, viste que en la facultad vos lo aprendes así como muy de librito y después cuando vas a la escuela te encontrás con otra cosa, entonces a veces es prueba y error, otras ya con el tiempo vas viendo que es lo que te puede funcionar que no, con el tema del autismo es difícil porque todos son diferentes, por lo menos en mi caso, todos los niños que me han tocado han sido diferentes.

7. **Durante sus prácticas docentes ¿ha tenido estudiantes con discapacidad? Si la respuesta es afirmativa, en esa situación.** Vos sabes que no recuerdo, si había un niño que, en mi última práctica, TGD me parece que tenía, pero no estaba diagnosticado, era de bajos recursos, es como que ahí la seño había indagado en algunas cosas, la MOI pero no tenían un informe digamos que les diga que tenía. **¿cómo se sintió?** Y bueno nosotros en mi formación estábamos acostumbrados a preparar mucho material didáctico, entonces como teníamos media observación más o menos veíamos con que se podía trabajar, también había un niño con autismo con el habíamos preparado toda la unidad era diferente para él porque eran contenidos de jardín de infantes, en el momento que yo lo hacía se podía hacer eso hoy en día no, en primer grado tenés que dar contenidos de primero por eso se complejiza más, porque a veces te ves dando vocales y quizás el niño aun no puede agarrar el lápiz, o no tiene el hábito de sentarse y permanecer en la silla o a veces falta la comunicación oral en esto de decirte que es lo que necesita, uno ve esas falencias por ahí en la escuela, y uno dice tanto sirve que yo le enseñe las vocales si por ahí le serviría otro tipo de cosas.

Concepciones sobre inclusión educativa:

8. **¿Qué entiende usted por inclusión educativa?** Bueno inclusión, yo creo que la educación tiene que ser para todos, si tiene sus beneficios en tema de la inclusión, en cuanto a lo social, en como ellos se tienen que manejar en la sociedad, pero creo que la estructura escuela no está preparada para la inclusión, no hablo solo de lo edilicio, hablo de que vos preparas todo, preparas el material para esa clase, para esos niños, pero a fin de año vos tenes que acreditar que el niño aprendió tales contenidos del diseño curricular, entonces hay esta contradicción esta, hasta qué punto es inclusión si al fin y al cabo él tiene que dar cuenta de lo que ha aprendido y es difícil digamos, con algunos niños se logra y con otros no, me parece que esta escuela no está preparada, que tiene que cambiar la estructura de la escuela, yo creo que es bueno que los chicos asistan digamos pero no sé si cubre las necesidades de los chicos la escuela.

9. **¿Considera relevante brindar una educación inclusiva a los estudiantes con TEA? ¿Por qué?** Si porque se yo, me parece que depende del grado de autismo que tenga, en mi experiencia, los niños que me han tocado no han sido niños que se autoflagelaban por lo general no había una conexión visual pero la mayoría sí, yo tengo niñitos que no te das cuenta a simple vista que tienen autismo, conectan o quizás tienen dificultades en la comunicación oral, pero no tienen dificultades en el aprendizaje, los nenes, los grupos estos que vienen ahora, la inclusión desde jardín hace que los traten como a uno más viste, no como en nuestros tiempos que se hacia esa diferencia distinto, por ahí se ve en uno que otro caso pero son lo menos digamos, como los niños, es un compañero mas no marcan la diferencia, si pasa que los ven con las acompañantes y ellos quieren esa seño que los ayuden, no notan la diferencia que es porque o no se puede comunicar o por otra cosa, me parece que sí que esta bueno.

10. **¿Considera que trabajas en una escuela inclusiva?** si

11. **¿Cree que la inclusión implica una sobrecarga de responsabilidades anexas (mayor cuidado al estudiante, doble planificación, conocimientos más específicos)?** no te voy a negar que sí, a veces es frustrante porque a veces vos preparas todo, y te das cuenta que eso que trajiste no le sirve en ese momento, como uno quiere ver los resultados también y no los podés ver. Es verdad que tenes que preparar, pero en general para todos los preparo porque hoy en día es el niño que tiene autismo, el niño que tiene dificultades en el lenguaje, el niño que no entiende las matemáticas, entonces todo el tiempo tenes que preparar para todos. Yo siempre preparo mis clases, por ahí me sorprende en algunas escuelas que me felicitan por hacer mi trabajo digamos, o esto que te dicen no vos trajiste un montón de cosas, le ofreces y no es común que se vea, me pasa eso. Que para mí es común porque ósea cuando nosotros veníamos acá a la institución, yo estudie en este terciario de acá, y nos preparaban para eso digamos, todo el tiempo el material didáctico, el apoyo extra, entonces me forme de esa manera, no es un peso para mí, si te lleva más tiempo por esto, porque vos decís con esto lo atrapo y bueno quizás no le gusto y bueno tenés que cambiar, pero con los otros nenes también es igual.

Conocimientos sobre autismo, inclusión y DUA:

12. **¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre el autismo y sus características?** NULO BAJO, PROMEDIO, ALTO: yo diría que bajo, nunca me eh sentado a estudiar así de manualito como es un niño autista, me baso mucho en mi experiencia, me parece que no se si hay algún libro que responda eso, porque todos los niñitos que eh tenido son todos diferentes, entonces no te puedo decir, si por ahí tengo ese cuidado de, la paciencia por ahí me costaba eso de diferenciar cuando era un berrinche o una crisis, también los vas conociendo te das cuenta que son niños que manipulan que hay cosas que no quieren hacer, ha habido en algunas oportunidades que sí, que me he sentido frustrada porque no sabía qué hacer, pero bueno como es un grado chiquito son nenes pequeños, son como más dóciles viste, no sé en un grado más alto con un niño de mi estatura que se golpee o golpee a los compañeros, que tenga esos ataques de gritos, llantos, ya no sé si me sentiría cómoda digamos. Pero bueno yo me baso en la experiencia voy viendo que me sirve que no.

13. **¿Conoce el marco legal que sustenta las prácticas pedagógicas inclusivas para lograr trayectorias exitosas en los estudiantes? Si ¿Y específicamente en aquellos con TEA? Menciónelo.** Nosotros las trabajamos a las resoluciones, pero no me acuerdo números, cada vez que tengo que hacer un PPI tengo que fijarme, pero si las conozco.

14. **¿Ha recibido formación específica sobre inclusión escolar de personas con discapacidad, particularmente en relación al autismo?** no de autismo no

15. **¿Está familiarizado/a con el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)? ¿Conoce sus principios?** No

16. **¿Ha participado en instancias de formación continua relacionadas con prácticas docentes inclusivas y el enfoque del DUA? No**

17. **¿Conoce algún otro enfoque? No la verdad que no**

Prácticas pedagógicas inclusivas:

18. **¿Cuáles son las estrategias que implementa en el aula para atender la diversidad del alumnado, incluyendo a los estudiantes con autismo?** Bueno por ahí se me dificulta cuando no van al mismo ritmo digamos, yo arranco con mi clase ósea con el grupo, por lo general trato de dar una temática parecida, en la medida que se pueda que los contenidos no estén muy alejados por ejemplo si doy un cuento de “caperucita roja” se adapta con imágenes, se da el mismo cuento, se le pide a la acompañante que le muestre las imágenes mientras se lo lee, se le ofrece la actividad y después se trabaja con el grupo y se lo va a observar pero es mucho ahí la ayuda de la acompañante. En los casos en que hay mucho desfase entre el grupo y el niño, yo copio primero las consignas explico lo que hay que hacer, y luego voy y me siento un ratito con estos chicos a veces es complejo porque en un punto u otro no puedes cumplir las 2 necesidades, o estas un ratito con uno pero descuidas al resto, en la otra escuela tengo un niño que no se comunica por ahí llora no sabes lo que le pasa, por ahí señala con el dedo te das cuenta que él entiende todo pero por ejemplo quiere ir al baño y te agarra la mano, su comida también es especial. Entonces por ahí es complejo porque te pasan situaciones que estás dando clases y él quiere ir al baño y a veces no están las acompañantes, van 2 o 3 veces por semana y ahí si es complejo porque decís lo llevo al baño dejo al grupo o a veces el grupo respeta que vos estés un ratito con el nene y a veces no, son muy demandante digamos, a veces en eso es frustrante digamos viste que querés hacer todo y no se puede.

19. **¿Cómo asegura la participación plena y el aprendizaje significativo de los estudiantes con TEA en su clase?** Este sí, con los niños que se puede hacer, por ejemplo nosotros ahora tenemos una niña que ella está muy presente, vos la hablas ella te mira, esta, te responde, por ahí tenés que direccionarla por que por ahí te habla de cualquier cosa, es como que se va por las ramas, lo que yo hago es acercarme a ella, o a veces la hago pasar al pizarrón o le hablo oralmente, en algunas situaciones si ella por ahí se frustra, cuando no logra copiar se larga a llorar y es difícil como volverla de ese enojo a la calma, no se permite equivocarse viste en esas situaciones, pero después es una niña más que se puede trabajar, uno le pide las cosas y responde, por ahí con otros niños me pasa que si necesito la ayuda de la acompañante, ofrezco determinada actividad, y también depende de la acompañante si está atenta a veces ve que puede hacer una interacción con el niño entonces lo manda, y dice seño acá tal nene tiene esto, entonces a veces si es necesario ese acompañamiento porque cuando son grupos grandes te perdés viste de esas cosas, uno mira el nene que te pide que lo ayudes.

20. **¿Realiza adaptaciones en las actividades en clase para el niño con TEA? ¿Previamente o en el momento de presentarlas? Mencione algunas.** Si no yo por lo general ya las planteo cuando las traigo si, obviamente modifico si veo que no está entendiendo o lo que yo pensaba que podía hacer no lo logra ahí si cambio, buscamos otros materiales o si en ese momento no se puede volvemos a reforzar. Por ejemplo, con algunos nenes se traía la secuencia de los cuentos para que ordene, los dibujitos con las palabras para armar, se trabaja por ejemplo con niños que todavía no aprenden las vocales se trabaja la imagen la vocal y el apoyo oral, el sonido. Entraba en una dicotomía ahí si lo hacía por memorización o realmente lo aprendía, yo le ofrezco rompecabezas, primero se muestra la imagen y la vocal, después con las palabras. Siempre trato de complejizar si yo veo que las vocales ya se las sabe, empiezo con otras letras la L, S, M. Para matemáticas para contar se le ofrece fichas, le doy el dibujito, la cantidad y el numerito, a veces pasa que se saben la secuencia, te ordenan del 1 al 10 pero vos le das el 5 le das tapitas y no pueden contar la cantidad, te pasa también igual con los niños que recién están aprendiendo, trabajamos mucho material didáctico, palitos, plastilinas, imágenes reales.

21. **¿Utiliza estrategias pedagógicas basadas en el enfoque del DUA para promover la inclusión de los estudiantes con autismo? ¿De qué manera? no**

22. **¿Implementa sistemas alternativos de comunicación, como pictogramas o aplicaciones de comunicación por imágenes? ¿Cómo fomenta la comunicación y la interacción social?** Sisi se hace a principio de año se muestra cada profe y la asignatura, hice como un calendario donde se iba pegando, en la primera hora tal materia y así, le hacía un dibujito del patio en el recreo, como para que se vayan guiando, eso me servía para todos en general, calma la ansiedad, yo por ahí no lo utilice en los lugares porque casi siempre iba con la acompañante y ya se aprendían donde es el baño y eso. Yo ahí tengo mis dudas porque me ha pasado con niños que yo veía que le molestaba mucho los ruidos, y veía que hacía ese esfuerzo sobre humano de estar adentro del aula con todo el ruido, por eso en los recreos yo lo dejaba

libre, por ahí eso lo conversamos con el equipo, porque le decíamos con la acompañante que lo veíamos cansado, que no quería jugar, y ellos nos decían bueno pero como haces interactuar, pero me parece que por ahí es el momento que tiene el niño de relajarse, como que no tiene que estar todo pautado para mí, si cuando hacíamos juego lo buscábamos a él, o lo poníamos al medio, o en el aula repartir los cuadernitos. Yo suelo jugar con ellos en el recreo los integro con todos a través del juego.

23. ¿Utiliza recursos didácticos para enseñar a los estudiantes con TEA, como, por ejemplo: letras ampliadas, videos, audios, materiales en relieve de texturas, ¿textos alternativos? Sí, todo eso, texturas a veces me han pasado que los niños que eh tenido no les gusta eso, esto de ensuciarse o manosear eso como que les da asco lo miran con otra cara. Pero si hemos trabajado, por ejemplo, ellos tienen le hemos pedido a los papas, y armamos una caja donde ellos tienen plastilina, pizarrita o algún juguete para apretar para calmarse, rompecabezas y esas cosas.

24. ¿Utiliza material concreto, como por ejemplo apoyos visuales láminas, carteles? Si, si.

25. ¿Ha realizado evaluaciones diferenciadas o adecuado su planificación para atender a las necesidades de estos estudiantes? Si se da por partes, por cantidades, se disminuye por ejemplo si estamos trabajando numeración, a veces se le trae la fotocopia con la consigna para que no copie tanto, si se hace, se hace una planificación para ellos digamos.

26. ¿Qué consideraciones tienes en cuenta en relación con las sensibilidades sensoriales? Bueno yo soy muy culposa viste, yo los trato como si fuesen de cristalito, pero bueno estoy aprendiendo que son niños común y corriente como el resto, a veces noto si en mi tono de voz, que yo a veces elevo la voz y si los veo que se tapan las orejitas viste o que se alteran, a veces cuando tengo las reuniones siempre les pregunto a los papas, como me ha pasado en ocasiones que la mamá me dice no él se tiene que adaptar a la escuela, yo en casa le pongo la música fuerte, él está acostumbrado a los ruidos y hay otros niños que no que son más sensibles, yo por eso que le doy esos tiempos.

27. ¿Conoce y/o utiliza alguna estrategia ante conductas desafiantes o las dificultades de autorregulación de niños con TEA? ¿Cuáles? A veces me pasa que lo dejo si tiene la crisis a algún lugar, si lo puedo contener lo llevo atrás a un lugar, o al aula. Lo hablo le digo que lo voy a esperar, por ejemplo con Lulú que entra en crisis cuando borro el pizarrón por eso le digo te estoy esperando copia hasta acá o le copio en otro pizarrón, cuando veo que no se calma acudo a la MOI le pido que venga un ratito entonces ella la saca, porque ella no tiene acompañante entonces le digo sácala un ratito afuera, o cuando tienen que hacer un examen que estoy viendo que le falta ese espacio para poder concentrarse le pido a ella que la traiga acá, a veces le doy ese espacio para que tengan la crisis, porque no son niños que se pegan

Abordajes para la inclusión de niños con autismo:

28. ¿Cómo es su metodología de trabajo con los acompañantes pedagógicos para lograr un trayecto integrado de los estudiantes con autismo? Yo preparo mis actividades y se las muestro, mira yo eh pensado esto, quiero enseñarle esto que te parece y bueno que te parece, y ahí vemos, por lo general suelen ser acompañantes que vienen desde jardincito con el niño por eso ya le conocen su trayectoria, tengo una comunicación fluida, tengo esa apertura, yo siempre les digo que lo que ellas me quieran decir o por ahí si quieren intervenir con otros niños que está bien digamos. A mí no me molesta que haya gente en mi aula, por eso a veces comparto mi didáctica o llevo en el momento, pero ya llevo todo el material recortado, todo listo, entonces le explico a ella lo que quiero y ella lo desarrolla digamos. Esa la manera digamos, y a veces ella me dice mira esto lo hizo fácil pueda que lo podamos complejizar o no, ahí se va modificando, vamos viendo.

29. ¿Cuáles cree usted que son los factores que afectan la inclusión del alumno con autismo en el ámbito escolar? Los adultos ja, por lo general no se dan, cada vez se ve más aperturas en las familias, en esto de que es un niño más, que la misión es, que es un integrante más del grupo, a veces se hace difícil entre los docentes, hay docentes que, como lleva más trabajo en el sentido que tener que pensar más cosas, de diferentes maneras para poder resolver determinadas cosas y hay docentes que eso no les gusta viste, que ya vienen con su carpetita lista y es un tiempo, es algo donde se ve dificultades, en que vos un año trabajas de determinada manera y quizás al año siguiente o no se puede o no lo continúan de esa manera, o los docentes no están predispuestos a seguir trabajando de esa manera. Y después esto que yo te decía, si hablamos de inclusión, hablamos de un PPI que si bien tiene contenidos prioritarios muchas veces esos contenidos son demasiados elevados también para un niño, un niño que en primer grado tiene que aprender hasta el 99, todas las letras, palabras, a leer y escribir y armar

oraciones, y estos niñitos a veces, cuando tenés la suerte que son unos genios, que te resuelven todo, vas. Pero cuando tenés niños, que no reconocen las vocales, que no pueden agarrar un lápiz, que no se pueden expresar oralmente, como cumplís ahí ese PPI. Ahí veo que esta la dificultad.

30. ¿Cree que, si el docente utiliza estrategias pedagógicas acordes a las necesidades del alumnado con autismo, será efectiva la inclusión? A veces, a veces se da y otras no. A veces vos das todo y no se da, no sé en qué va, a veces es frustrante para un docente porque vos preparas todo. A veces vos tenés que comunicar a los papas que tienen que venir a una instancia de recuperatorio o que tienen que hacer permanencia, y es complejo porque hay papas que si ven esa dificultad y hay otros que no y se enojan con vos, piensan que uno no le dio las herramientas para que su hijo aprenda, o van con los especialistas, y dicen no porque en consultorio logran esto y aquello, si pero en consultorio estas vos y el niño nomás, están el uno a uno. Y acá, en esta escuela no tenés esas grupos reducidos digamos, en otras escuelas tenes grupos reducidos de 13 niños, pero te falta la MOI, te falta la acompañante, nunca está completo. Acá por ejemplo tenés grupo reducidos, tenés esas contemplaciones, de que si agrupas siempre lo dejás a él en su aula, se le respeta el lugar, se le ofrece primero al niño cubrir sus necesidades y se ordena al resto, pero a veces ni con eso se logra, no es suficiente.

31. - ¿Tuviste estudiantes con discapacidad a lo largo de tu carrera, específicamente con autismo? ¿Cómo te sentiste? Si siempre, al principio me costaba, sentía inseguridad, pero inseguridad conmigo misma, yo recién me recibía, era con todos no solo con esos niños, me sentía frustrada porque creía que no podía con todo, no podía atender a ese niño ni al resto, por eso preparaba material y se lo dejaba a la acompañante, me apoyaba mucho en ellas, eh tenido muy buenas acompañantes muy profesionales viste, esas acompañantes que están más allá de hacer la actividad, en la postura, que te presten atención, que no se peleen con los compañeros, en hacerlos jugar, en mediar cuando se enojan porque perdieron en ed física. Por eso yo siempre iba a ellas, me apoyaba en ellas. Ha sido difícil no te voy a decir que fue fácil, a pesar que han pasado los años van 5 años, me sigue pasando lo mismo. Cada año que me dicen hay un niñito con Tea digo ay dios como voy hacer, viste siempre pienso, ya como que tengo el ritmo de la planificación, pero son todos distintos por eso, y nunca se tampoco si lo que hago está bien, y no es por hacerme la victima sino en decir bueno yo voy a ofrecer todo lo que tengo, no sé si funciona o no. Si me ha pasado años en que los papas te cuestionan viste y eso es lo más doloroso, porque por ahí no conocen lo que es estar en un aula con tantos niños, un primer grado es difícil porque tenés que enseñar desde 0, en agarrar el lápiz, atarse los cordones, mediar en que me miro no me miro. Más todo lo que viene por detrás, así que si es difícil.

Experiencia y colaboración en la inclusión:

32. ¿Ha trabajado en conjunto con otros actores para la inclusión de un niño con discapacidad? Marque todas las opciones que correspondan:

- Trabajé solo/a.
- **Trabajé de manera interdisciplinaria con colegas.**
- **Trabajé en conjunto con la docente de apoyo.**
- **Trabajé con el equipo directivo.**
- **Trabajé en conjunto con la familia.**
- **Trabajé con el equipo de profesionales externo del estudiante.**
- Trabajé con el centro de rehabilitación donde asiste el estudiante.

Facilitadores y barreras de la inclusión:

33. Según su experiencia, ¿qué factores facilitan el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula? La comunicación con la familia y el acompañamiento de la misma, la cabeza de la escuela, si en la escuela a un niño en integración lo miran, así como el que te provoca problemas, el que deambula, el que te desordena es difícil. En esta escuela no es el caso, en esta escuela todas las señas cuidamos de estos niños, intervenimos, acompañamos, si una seña está desbordada interviene alguna otra. Y eso me parece que tiene mucho que ver, que es la mirada de la escuela sobre esos niños y el acompañamiento de la familia.

34. ¿Con qué dificultades se enfrenta para la inclusión de estudiantes con autismo en su práctica docente? Lo de la ciencia que es muy abstracto, y esto de la comunicación oral también cuando no está, se dificulta porque no pasas tanto tiempo como para decodificarlo al niño, si vos tuvieses un grupo chiquito, donde te sentas bastante tiempo con ese niño lo empezás a conocer, pero se hace difícil así.

Formación y necesidades de capacitación:

35. **¿Recurrió a instancias de formación continua para obtener herramientas para el abordaje de prácticas docentes inclusivas?** Sí, hice cursos siempre de inclusión, por ahí no específico de TEA, en la medida que puedo voy a la formación, por ahí lo que me pasa que quedan como en esa charla, y me gustaría como más herramientas para llevar a la práctica.

36. **¿Considera que cuenta con la capacitación suficiente para enseñar en entornos diversos e inclusivos, especialmente en relación al autismo?** No, no, es algo que nunca se acaba por esto mismo que son todos muy diversos.

37. **¿Qué sugeriría para mejorar los procesos de inclusión escolar desde la formación docente?** Y yo creo que se están viendo cambios, porque hoy en día porque cuando vos te formas te dicen que vos tenés que ver la diversidad, yo creo que se ve. Depende mucho de cada uno también, si vos venís con tu manualito y bueno no, yo prepare una sola cosa y no, me parece que vos tenés que saber resolver, va más por la persona. Que hoy en día la educación en todos lados, en el diseño curricular, en las evaluaciones, en todos los lineamientos digamos es, baja a esto digamos, atender a la diversidad, hoy todas las escuelas son diversas, a veces es conductual otras veces están los niños que repiten, no se me parece que uno sale de la universidad y salís con nada también, porque te haces trabajando. Me parece que va en trabajar en grupo, tener una buena paralela, tener comunicación.

38. **¿Considera usted que en general los docentes están interesados en profundizar la formación en inclusión escolar de personas con discapacidad?** Y 50 y 50 diría yo a veces ves más resistencia con los docentes, no todos eh, pero en los docentes más antiguos si es más difícil si cambiar ciertos patrones, ciertas estructuras, pero también ves al docente recién recibido que lo ven como un peso como que vos sabes que son docente, volvéis a tu casa y tenés que saber que no hay domingo no hay sábado.

39. **¿Cree que hay aceptación en general por parte de la comunidad educativa ante los procesos de inclusión?** Si en esta escuela sí.

40. **¿Qué percepciones o sentires tiene respecto a la inclusión de los niños con TEA dentro del ámbito educativo, según su experiencia?** Yo creo que es favorable sí, porque también nos da un crecimiento a nosotras como docentes, porque siempre se habla del niño lo que puede y lo que no puede, pero también es ponerte a prueba a vos, a ver que podés hacer con un niñito así, te da herramientas como para resolver más rápido, ciertas cosas, como para correrre de esa casilla que no es gris no es blanco o negro, que hay grises también.

Ideas adicionales:

41. **Comparta cualquier otra experiencia, idea o comentario que considere importante para enriquecer esta investigación.**

Entrevista N° 12

Datos generales

1. **Grado:** 3ro
2. **Gestión:** Pública/ Privada
3. **Género:** F
4. **Edad:** 29
5. **Título:** Profesora de nivel primario

6. **En su carrera ¿recibió formación específica en cuanto a inclusión escolar de personas con discapacidad?** Mira nosotras dentro de lo que es el instituto, yo me recibí acá, que es inclusión y bueno no sé qué mas no me acuerdo el nombre específico, pero si hay como un bagaje de cómo hacer un PPI de cómo, nos pidieron, yo he realidad justo fui recibida en pandemia entonces ese año nos pidieron que planifiquemos desde una adaptación desde un caso X, así que un poco sí, si yo te tengo que decir si eso digamos sirve para lo que es el aula, y no, falta y falta mucho así como cualquier aprendizaje para cualquier niño tenga o no tenga proceso de inclusión, así que en eso si falta como aceptar digamos, en todo eso, al menos todo lo que tiene que ver con el desarrollo del PPI, que por ahí como docente me parece que es algo que uno tiene que aprender y aceptarse mucho porque es lo principal para el desarrollo después de cualquier contenido que el niño tenga dentro del aula, y es digamos el documento que sirve y abala para que ese niño pueda promocionar un grado o no, por eso en ese sentido si me parece que falta. Después si identificación de barreras, como fue el cambio de paradigma, todo el proceso eso sí, pero bueno me parece que falta por ahí, sobre todo documentación.

7. **Durante sus prácticas docentes ¿ha tenido estudiantes con discapacidad? Si la respuesta es afirmativa, en esa situación ¿cómo se sintió?** Mira eh tenido, no solo de autismo, en general eh tenido, ahora en otra escuela tengo un niño en proceso de inclusión

totalmente diferente, él tiene una semi cuadriplejía y tiene una comunicación alternativa y comunicativa para la cual me tuve que formar, así que si dentro de mi práctica eh tenido, y niños con TEA o autistas mejor dicho también, ya te digo tuve el año pasado en el 2023 y tuve en el 2022 un niño en 5to grado que todavía le faltaba lo que sería la alfabetización, logramos esa alfabetización llego a un 6to grado alfabetizado, una inicial, pero lo logro digamos.

Concepciones sobre inclusión educativa:

8. **¿Qué entiende usted por inclusión educativa?** Mira dentro de lo que es la inclusión en esto, hay como diferentes paradigmas, yo creo que el niño pueda aprender dentro del aula a su ritmo para mí es inclusión, y yo como docente identificar las barreras con la que ese niño choca con su contexto, también, para mí inclusión, tiene que ver con muchas cosas, el contexto, como es la variabilidad del mismo para cualquier niño dentro de una escolaridad, ahora si yo te hablo de inclusión, tengo que hablarte sin tener un DX hecho hacia un estudiante, la inclusión es desde cómo es su contexto sociocultural, como es aprendizaje, como es todo, así que para mí inclusión es todo eso, identificar que en el contexto no favorece y como puedo colaborar con esa situación para que ese niño pueda aprender algo para su vida.

9. **¿Considera relevante brindar una educación inclusiva a los estudiantes con TEA? ¿Por qué?** Si, Si considero que si, es más considero que la educación inclusiva es para todos, yo soy muy partidaria de contar, por ejemplo si viene un niño, no exponerlo pero si contarle al compañero, hay amigos que aprenden de otra manera, tal vez vos aprendes de esta manera y Pedrito de esta y Juanita que tiene autismo aprende de esta y vive las emociones de otra manera, y tal vez nos encontramos con otro niño autista que aprende totalmente de otra manera, yo soy muy de eso, de lo charlado en el aula, yo siento que a ese niño también le funciona para poder socializar dentro del aula, que el otro pueda al menos no sé si empatizar porque es muy difícil sobre todo en niños pequeños es complejo, pero al menos en lo mínimo que pueda llegar a empatizar y decir bueno Pedrito siente de esta manera o si yo grito como hago sentir a Pedrito, ósea digo gritar como puede ser hablar bajo, tocarlo. Así que si en eso soy partidaria si de expresarlo de exponerlo. Y uno se pone de ejemplo también en esto no, digo, a mí por ejemplo no me gusta que me abracen de atrás, me hace sentir de esta manera, a vos como te hace sentir tal caso. Y ahí abre el panorama, todo lo que sea el sentir que ellos puedan entender y de cierta forma empatizar con todos sus compañeros.

10. **¿Considera que trabajas en una escuela inclusiva?** Si, Si, vos sabes que esta escuela, eh trabajado en varias más, es más trabajo en una que tiene un proceso de inclusión, pero no es inclusivo, en esta escuela en cambio te acompañan vos sentís la libertad es mas de poder decirle a tus directivos, compañeros, a tu paralela, te sentís en la libertad de decirle ayúdame porque en esto se me queman los papales, o a ver si a vos se te ocurre alguna idea. Yo creo que acá estamos en la misma sintonía todos, es mas sobre todo cuando ese niño va a pasar a otro grado es, seño mira pasa esto, yo trabaje con él hasta acá, trabaja mejor haciendo esto, es como que nos vamos comunicando e informando.

11. **¿Cree que la inclusión implica una sobrecarga de responsabilidades anexas (mayor cuidado al estudiante, doble planificación, conocimientos más específicos)?** A ver, doble planificación si yo tengo que hacer, si tengo que ser sincera, a ver yo planifico para 24 alumnos que tengo dentro del aula, y si yo de esos 24 niños tengo uno en proceso de inclusión, donde tengo que hacer unas adecuaciones de acceso, o tengo que hacer de acceso y de contenido, y tengo que hacerlo porque ese es mi trabajo, porque uno estudio para esto, uno sabe dónde va a meterse por así decirlo de alguna manera, donde se involucra, también depende de los valores de cada uno, uno sabe que si estudia docencia no es solamente por un sueldo, bueno ya sabemos cómo son los sueldos hoy en día, pero no es solamente eso, son 4 horitas al día un niño esta acá para aprender algo, no importa que, entonces si yo puedo ayudar con eso, haciendo una planificación aparte no me parece que sea un doble trabajo, si creo que la sobrecarga está en otro tipo de cosas, en la burocracia de un montón de otras cuestiones que no tienen que ver con la inclusión y que por ahí no son escuchadas, desde supervisión, desde otros lados, digo si sucede, no sucede acá puntualmente en esta escuela, pero si sucede en otras en las que eh trabajado. Esto de la burocracia, de si aprendió no aprendió, como aprendió, que aprendió, vos lo pudiste observar, creo que eso carga más al docente que lo que en verdad es la inclusión y del trabajo de inclusión, para mí por lo menos no.

Conocimientos sobre autismo, inclusión y DUA:

12. **¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre el autismo y sus características?** NULO, BAJO, PROMEDIO O ALTO: Yo diría que Nulo pero porque si bien uno tiene, o medio te diría por haber tenido niños con autismo no, pero lo poco que podemos saber es que hay autismo como niños autistas en el mundo, entonces uno todo el tiempo va a aprender, yo eh tenido ya te

digo 2 niños con autismo y ninguno de los 2 fueron igual al otro, totalmente diferentes, si bien yo te digo ahora medio, pero el día que me toque de nuevo capaz te digo experto porque estoy justo inversa en la situación y porque lo tengo al niño 24/7 por eso voy hacer experta con él, pero siempre se puede aprender más, siempre se puede tener otro tipo de técnica, estrategia para la relajación del niño corporalmente como así también para su aprendizaje, yo eh tenido niños con autismo que le tengo que hacer adecuaciones de contenido y acceso, y hay otros que solo de acceso con algún pictograma o con la escucha de eso porque, o no puedo permanecer sentado y debe deambular, digo de esto que es medio, siempre se puede aprender más.

13. ¿Conoce el marco legal que sustenta las prácticas pedagógicas inclusivas para lograr trayectorias exitosas en los estudiantes? ¿Y específicamente en aquellos con TEA? Menciónelo. Bueno el PPI ese es el gran marco legal, después tenés dentro de lo que es supervisión tenés los contenidos prioritarios, dentro de los procesos de inclusión, que bueno es desde ahí y desde el diseño curricular, y la resolución 920 que es la que avala todo lo que sería la evaluación y el proceso, tenés esas como las de arriba digamos, después obviamente tenés otras que avalan la verdad que no se me la numeración pero sé que hay, las eh leído sí, pero creo que el marco mayor que tiene la escuela tanto para comunicarse con familias, equipo externo y supervisión es el PPI. No de tea no conozco.

14. ¿Ha recibido formación específica sobre inclusión escolar de personas con discapacidad, particularmente en relación al autismo? Mira capacitación así por resolución o ir algún lugar no, si me eh capacitado con los acompañantes que eh tenido adentro del aula, que me parece que también eso es una capacitación, ellos me han enseñado ya te digo, a técnicas de relajación, me han enseñado a planificar. Yo me recibí entre a un aula y tenía un niño con autismo, que no sabía leer ni escribir, y yo dije que, que se hace, uno al principio debo reconocer que se asusta, ahora tal vez no tanto, pero la primer sensación o sentimiento es Susto, porque uno dice que le puedo brindar a ese niño, si yo no estoy formada para eso, después bueno uno se va dando cuenta que ellos te van enseñando también.

15. ¿Está familiarizado/a con el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)? ¿Conoce sus principios? No

16. ¿Ha participado en instancias de formación continua relacionadas con prácticas docentes inclusivas y el enfoque del DUA? No

17. ¿Conoce algún otro enfoque? Si, sería este de la comunicación aumentativa y alternativa, en este si me eh formado muchísimo en comunicación, ya te digo sobre todo con el astergrid que es un programa que utilizan los niños que no tienen comunicación o que bueno una disminución en su lenguaje esa es la mayor formación que eh tenido porque ya llevo 2 años y medio en este proceso de inclusión, por eso es la mayor digamos, eh hecho muchos cursos entre esos uno se dictó hace poquito en la UCA, en la que tomaron de ejemplo lo que se trabaja en el aula en la que estoy yo por el hecho de que no se hace en Paraná mucho, no se ve, entonces bueno la comunicación aumentativa alternativa ha presentado un desafío para mí y a su vez me gusta, me va eso que es fonoaudiológico que a mí me gusta bastante así que en eso si me eh capacitado bastante.

Prácticas pedagógicas inclusivas:

18. ¿Cuáles son las estrategias que implementa en el aula para atender la diversidad del alumnado, incluyendo a los estudiantes con autismo? Y esto de la charla digamos cotidiana, el hecho de decir bueno en este momento necesitamos que Pedrito este más calmo o necesita su espacio, esto también me parece que son herramientas, el dialogo sobre todo, para mí al niño le pedís algo amablemente y ese niño lo va a comprender, y si no lo comprende se lo vuelves a decir, se lo dibujas pero me parece que es la mejor forma para un proceso de inclusión, me parece que el negar que el otro tiene tal o cual discapacidad me parece que no es la solución a todo digamos, al contrario es aprender a vivir con otro a relacionarse de la manera que el otro puede, y él también debe aprender a relacionarse con los demás.

19. ¿Cómo asegura la participación plena y el aprendizaje significativo de los estudiantes con TEA en su clase? Bueno por ejemplo si trabaja mucho con pictogramas lo que se hace es que pueda participar desde ahí, que pueda mostrar el pictograma, que pueda mostrar una palabra significativa si la hay, si le gusta dibujar bueno que lo pueda expresar desde ahí si no con una palabra, hay niños con tea que les encanta leer, bueno que pueda traer algo que le haya escrito la familia en relación al tema y que lo traiga y lo pueda leer y contar al resto, hay tanta variabilidad digamos con eso, como niños, porque depende del gusto o la herramienta que haya descubierto ese niño para poder expresarse, entonces me parece que desde ahí.

20. ¿Realiza adaptaciones en las actividades en clase para el niño con TEA? ¿Previamente o en el momento de presentarlas? Mencione algunas. Bueno en este

momento no pero si las eh hecho, mira uno se planifica como planifica para el resto sobre todo nosotros entregamos una planificación que es mensual y la entregamos una o dos semanas antes con la previa corrección, si nosotros tenemos un proceso de inclusión también lo ve la MOI y la acompañante o a veces el equipo externo para ver las sugerencias, te modifica y después adentro del aula, obviamente vos planificas algo, como pasa en todas las aulas, planificas esto y si la clase se fue para otro lado y venga material concreto con papelitos, palitos, lo que sea, dibujar. En eso si se va modificando, lo que tiene la planificación cualquiera sea, tiene esto que le llamamos nosotros un síntoma de adaptabilidad que nosotros vamos viendo nuestra practica y re versionando esa, es decir no queda cerrada.

21. **¿Utiliza estrategias pedagógicas basadas en el enfoque del DUA para promover la inclusión de los estudiantes con autismo? ¿De qué manera? No**

22. **¿Implementa sistemas alternativos de comunicación, como pictogramas o aplicaciones de comunicación por imágenes? ¿Cómo fomenta la comunicación y la interacción social? Sí, sí.** Bueno esto enseñarle al otro como comunicarse con ese niño que tiene esto no, por ahí un sistema alternativo de la comunicación o se puede comunicar, pero con palabras cortas o frases más directas, entonces se les explica desde ahí, también ellos repiten mucho lo que uno hace, entonces si yo a Pedrito le tengo que decir hay que sentarse, sentate, o debo sentarme es porque ese niño debe tener una direccionalidad más directa a lo que yo necesito que haga en ese momento. Como por ejemplo bueno deambulo 1minut te pongo tiempo, o cuando suena el timbre tengo que volver a mi lugar, en ese sentido primero le enseño con mi ejemplo y después cuando veo la interacción, y si veo que no funciona la comunicación y la socialización, le explico al compañero como debo relacionarme con fulanito.

23. **¿Utiliza recursos didácticos para enseñar a los estudiantes con TEA, como, por ejemplo: letras ampliadas, videos, audios, materiales en relieve de texturas, ¿textos alternativos? Si por supuesto eso va muy a la adaptación de acceso, ya sea palabras en papelitos, palabras más grandes, ampliadas, se le hace también como una cuadrícula sobre todo en primer grado que recién empiezan a escribir para el tamaño de la letra y que se puedan ubicar en el espacio, el uso del separado que viene como una reglita, después esta la reglita que tiene el espacio, me parece que todas esas son herramientas que sirven para un niño con tea como para otro niño. En esto yo marco y focalizo, porque si bien vos m estas preguntando específicamente para tea pero no funciona solamente para tea.**

24. **¿Utiliza material concreto, como por ejemplo apoyos visuales láminas, carteles? Si también, sobre todo lo que hago es preguntarle al equipo externo si tiene alguna dificultad en la visión o demás que necesite algún color en específico o que le llame la atención, voy viendo prestando atención, que colores o en que focaliza más, entonces sobre todo hago laminas desde ahí desde los colores, desde la letra, el tamaño también. Y pregunto mucho me apoyo mucho en el equipo externo.**

25. **¿Ha realizado evaluaciones diferenciadas o adecuado su planificación para atender a las necesidades de estos estudiantes? Si sobre todo en primer grado, pasa que no es tanta la adaptación a nivel contenido, sino sobre todo de acceso, entonces si por ahí las evaluaciones son más de recortar y pegar en vez de escribir, o me ha sucedido a mi digamos en los casos que eh tenido, y en el caso de la CAA también en esto de generar en el pictograma, si utiliza Tablet en la Tablet misma hago las adaptaciones con un programa y se hace desde ahí la evaluación.**

26. **¿Qué consideraciones tienes en cuenta en relación con las sensibilidades sensoriales? Bueno también depende ese niño, puede ser hipo sensible o la otra, primero informarme a ver qué tipo de sensibilidad tiene o esto desde lo sensorial no, y después de ahí ver, si se tranquiliza para calmarlo hacerle un 8 en la espalda que funciona mucho entre los omoplatos, todo ese tipo de herramientas que uno va aprendiendo en cotidiano no, pero si primero me informo para saber qué tipo de sensibilidad presenta.**

27. **¿Conoce y/o utiliza alguna estrategia ante conductas desafiantes o las dificultades de autorregulación de niños con TEA? ¿Cuáles? Esto por ejemplo no se me funciona el elástico en la silla, los cript que se llaman para el lápiz, los kuishis que sirven para regularse tenés varios objetos y si no se crean, yo tenía un niño que traía tipo ramitas y le pegaba tipo toc toc y así podía autorregularse o necesitaba pararse en algún momento dar una vuelta y volver a sentarse a su espacio, digo estas son herramientas que uno también las va charlando con el grado Pedrito necesita ese juguete para autorregularse y volver a la calma, para no estar mal, y ahí les explico vos por ahora no lo necesitás.**

Abordajes para la inclusión de niños con autismo:

28. **¿Cómo es su metodología de trabajo con los acompañantes pedagógicos para lograr un trayecto integrado de los estudiantes con autismo?** Bueno esto yo planifico desde una orientación de ellos también que son los que por ahí han estudiado sobre esto, digo más que yo, entonces me apoyo mucho en las sugerencias que me puedan brindar, como también el material concreto que ellos me puedan especificar y yo crear, o a veces se trabaja en conjunto, pero sobre todo uno, esto bueno yo lo aprendí mucho en mi primer año de docente, uno cree que es acompañante viene de niñera y después se da cuenta que en realidad es uno el que debe crear las herramientas, brindar los espacios, generar los momentos, entonces en ese sentido, el acompañante es un escalón más un andamiaje más, para que ese niño dentro del contexto y de las barreras que hay en ese contexto el niño pueda llegar al aprendizaje, está mal decir que es un objeto, pero en un punto es un poco así.

29. **¿Cuáles cree usted que son los factores que afectan la inclusión del alumno con autismo en el ámbito escolar?** El sonido sobre todo, si tiene esto de lo sensorial me parece que es algo que afecta, también esto de la no preparación del docente si yo tengo un niño con tea o con cualquier otra condición o discapacidad dentro de mi aula yo me tengo que formar e informar, y si no me formo yo soy parte de la barrera, yo soy parte del contexto que no está dejando que ese niño aprenda, entonces me parece que eso, a veces los equipos directivos que no colaboran no es el caso acá, pero si sucede en otras escuelas, desde supervisión también que no estén formados en inclusión, las familias a veces que no puedan reconocer la discapacidad de ese niño, y aparte de no reconocerla no colaborar. Son niños que algunos necesitan que se les dé anticipado un texto, alguna canción o lo que sea, pero si la familia no colabora mostrándoselo, nosotros desde la escuela es como que algo más que hay que hacer y que a veces por el contexto, por el ruido o por lo que sea no funciona. Los recreos, los patios, no conozco acá en Paraná que haya escuela que tenga algún patio o espacio para ellos para regularse

30. **¿Cree que, si el docente utiliza estrategias pedagógicas acordes a las necesidades del alumnado con autismo, será efectiva la inclusión?** Si por supuesto, vuelvo a repetir somos nosotros las barreras que por ahí le colocamos a ese niño, hay que entender u aprender que cada niño aprende de manera diferente, yo te vuelvo a repetir no tengo tiempo, pero debería planificar 24 planificaciones para cada niño, yo enseño una suma y hay nenes que te la hacen contando con palitos, otros con los dedos, otros que ya reconocen, por eso digo en esto me parece que somos nosotros, el que le pone como el punto a eso. O lo mismo si el docente cree que ese niño no lo va a lograr y es porque no le pone empeño, dedicación, no busca la manera.

31. - **¿Durante tu carrera has tenido chicos con discapacidad, especialmente con tea? ¿Cómo te has sentido?** Si, primero me sentí con un poco de miedo, pero después como que sobre todo acá creo que la inclusión se acompaña, entonces desde ahí es che vice, directora, se me están quemando los papeles, que hago, no logra identificar que estoy haciendo mal para que ese niño llegue al aprendizaje, como puedo hacer. Vos que tenés más años que yo en la docencia, y así vas preguntando y te van ayudando.

Experiencia y colaboración en la inclusión:

32. **¿Ha trabajado en conjunto con otros actores para la inclusión de un niño con discapacidad? Marque todas las opciones que correspondan:**

- Trabajé solo/a.
- Trabajé de manera interdisciplinaria con colegas.
- Trabajé en conjunto con la docente de apoyo.
- Trabajé con el equipo directivo.
- Trabajé en conjunto con la familia.
- Trabajé con el equipo de profesionales externo del estudiante.
- Trabajé con el centro de rehabilitación donde asiste el estudiante.

Facilitadores y barreras de la inclusión:

33. **Según su experiencia, ¿qué factores facilitan el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula?** Yo creo que primero el dialogo el exponer la situación y no taparla es lo mejor, ósea ayuda a que el otro entienda y comprenda que es lo que sucede, de qué manera va a suceder también, después me parece que la formación y el querer aprender lo que va a suceder o no dentro del aula

34. **¿Con qué dificultades se enfrenta para la inclusión de estudiantes con autismo en su práctica docente?** Y bueno en esto, en los equipos directivos que a veces no acompañan, la MOI que a veces tampoco acompaña o no sabe sugerirte darte herramientas, no

hay tanta formación, excepto que uno haga una carrera de grado, no tenés una formación específica de inclusión.

Formación y necesidades de capacitación:

35. **¿Recurrió a instancias de formación continua para obtener herramientas para el abordaje de prácticas docentes inclusivas? Si**

36. **¿Considera que cuenta con la capacitación suficiente para enseñar en entornos diversos e inclusivos, especialmente en relación al autismo? Y no la verdad es que no.**

37. **¿Qué sugeriría para mejorar los procesos de inclusión escolar desde la formación docente? Me parece que dentro de esto haber tenido materias durante toda la carrera, digo no una sola en 4to año, y no psicología de la educación y dentro de eso tocar más o menos lo que tiene que ver, si no que en los 4 años de carrera dar así.**

38. **¿Considera usted que en general los docentes están interesados en profundizar la formación en inclusión escolar de personas con discapacidad? Mira hay docentes que sí y otros que no, que les parece que los niños con inclusión no deben estar en una escuela común, si presentan alguna discapacidad te dicen que para eso están los maestros especiales, que nosotros no estudiamos para eso, que no necesitamos formarnos porque para eso están las demás profesiones, ósea digo tenés de todo. y hay docentes que le gusta, como a mí me parece que no solo le enseñamos al niño si no que es mutuo y también le enseñamos a los demás niños a convivir juntos.**

39. **¿Cree que hay aceptación en general por parte de la comunidad educativa ante los procesos de inclusión? No, no hay aceptación, o sea es como variada.**

40. **¿Qué percepciones o sentires tiene respecto a la inclusión de los niños con TEA dentro del ámbito educativo, según su experiencia? No creo que en esto que, si uno se forma o tiene la oportunidad de formarse, va a empezar a disfrutarlo de otra manera, a explorarlo de otra forma, me parece que a eso te lo da la formación y la seguridad de uno como profesional.**

Ideas adicionales:

41. **Comparta cualquier otra experiencia, idea o comentario que considere importante para enriquecer esta investigación.** Con respecto a esto yo creo, ósea vuelvo a repetir, todo lo que sirva para formar a los docentes, que sirva para brindar luz al camino de lo que es la docencia, sobre todo en los procesos de inclusión en general, me parece que es lo mejor si se puede brindar desde el espacio de la psicopedagogía o desde otros espacios también, me parece que es lo mejor, sobre todo cuando los acompañantes te pueden brindar esas herramientas me parece que es enriquecedor, el escuchar al otro y el poder compartir y escucharnos me parece que es lo mejor, la comunicación es lo que está fallando y nos está faltando, y a su vez es lo que nos va a salvar no solo en los procesos de inclusión si no en la escuela en general, no se escucha al docente dentro del aula, se crean políticas para una escuela no se imaginaria, para niños imaginarios que no conviven dentro de nuestras aulas, irreales, que merecen ser escuchados, se crean políticas para los docentes que se creen que son robot. Se crean políticas para la inclusión, pero a su vez no se lo capacita al docente para lograr esa inclusión, para que la genere, por eso en ese sentido me parece que está fallando la comunicación, que es el decir, pero también el escuchar.

Entrevista N° 13

Datos generales

1. **Grado:** 2do.
2. **Gestión:** Pública
3. **Género:** femenino
4. **Edad:** 43
5. **Título:** Prof. De enseñanza primaria
6. **En su carrera ¿recibió formación específica en cuanto a inclusión escolar de personas con discapacidad? No, no recibí información sobre inclusión.**
7. **Durante sus prácticas docentes ¿ha tenido estudiantes con discapacidad? Si la respuesta es afirmativa, en esa situación ¿cómo se sintió? Sí, he tenido niños con discapacidad. Me sentí abrumada en los inicios, pero luego, uno va entendiendo que somos diferentes.**

Concepciones sobre inclusión educativa:

8. **¿Qué entiende usted por inclusión educativa?** Entiendo que la inclusión educativa es un proceso en donde se acuerdan familia escuela ciertas acciones favoreciendo el proceso personal del niño.

9. **¿Considera relevante brindar una educación inclusiva a los estudiantes con TEA? ¿Por qué?** Sí, es relevante. Porque permite construir con el niño la mayor cantidad de posibilidades del aprendizaje.

10. **¿Considera que trabajas en una escuela inclusiva?** Si, trabajo en una escuela inclusiva.

11. **¿Cree que la inclusión implica una sobrecarga de responsabilidades anexas (mayor cuidado al estudiante, doble planificación, conocimientos más específicos)?** No, considero que es parte del trabajo de hoy como docente.

Conocimientos sobre autismo, inclusión y DUA:

12. **¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre el autismo y sus características?**
NULO POCO, MUCHO

Poco

13. **¿Conoce el marco legal que sustenta las prácticas pedagógicas inclusivas para lograr trayectorias exitosas en los estudiantes? ¿Y específicamente en aquellos con TEA? Mencionalo.** En nuestra provincia el encuadre se encuentra en la resolución 3750. Pero, desconozco lo específico para Tea.

14. **¿Ha recibido formación específica sobre inclusión escolar de personas con discapacidad, particularmente en relación al autismo?** No, no he recibido formación.

15. **¿Está familiarizado/a con el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)? ¿Conoce sus principios?** No

16. **¿Ha participado en instancias de formación continua relacionadas con prácticas docentes inclusivas y el enfoque del DUA?** No

17. **¿Conoce algún otro enfoque?** No

Prácticas pedagógicas inclusivas:

18. **¿Cuáles son las estrategias que implementa en el aula para atender la diversidad del alumnado, incluyendo a los estudiantes con autismo?** Dependiendo del grupo, elaboro lo necesario para brindar tiempo a cada uno.

19. **¿Cómo asegura la participación plena y el aprendizaje significativo de los estudiantes con TEA en su clase?** Favoreciendo espacios lúdicos y con intervenciones constantes en el pizarrón o con el grupo en instancias de intercambios.

20. **¿Realiza adaptaciones en las actividades en clase para el niño con TEA? ¿Previamente o en el momento de presentarlas? Mencione algunas.** Si realicé mucho soporte visual con imágenes más grandes, siempre previamente.

21. **¿Utiliza estrategias pedagógicas basadas en el enfoque del DUA para promover la inclusión de los estudiantes con autismo? ¿De qué manera?** No

22. **¿Implementa sistemas alternativos de comunicación, como pictogramas o aplicaciones de comunicación por imágenes? ¿Cómo fomenta la comunicación y la interacción social?** No, no, fomento la comunicación a través de la participación de ellos en clase.

23. **¿Utiliza recursos didácticos para enseñar a los estudiantes con TEA, como, por ejemplo: letras ampliadas, videos, audios, materiales en relieve de texturas, ¿textos alternativos?** Sí, sí, utilizo láminas en el aula, videos y textos adaptados para ellos en mayor tamaño y reducidos.

24. **¿Utiliza material concreto, como por ejemplo apoyos visuales láminas, carteles?** Si

25. **¿Ha realizado evaluaciones diferenciadas o adecuado su planificación para atender a las necesidades de estos estudiantes?** Si, de acuerdo a lo pautado en PPI.

26. **¿Qué consideraciones tienes en cuenta en relación con las sensibilidades sensoriales?** El de sostener un ambiente tranquilo y ordenado con anticipación.

27. **¿Conoce y/o utiliza alguna estrategia ante conductas desafiantes o las dificultades de autorregulación de niños con TEA? ¿Cuáles?** La estrategia ha sido mantener la calma y observar que ocurre en el niño que atraviesa su crisis.

Abordajes para la inclusión de niños con autismo:

28. **¿Cómo es su metodología de trabajo con los acompañantes pedagógicos para lograr un trayecto integrado de los estudiantes con autismo?** Que realice las acciones con el niño a modo de puente entre el niño y yo como docente.

29. **¿Cuáles cree usted que son los factores que afectan la inclusión del alumno con autismo en el ámbito escolar?** Creo que el desconocimiento genera barreras que no favorecen la inclusión

30. **¿Cree que, si el docente utiliza estrategias pedagógicas acordes a las necesidades del alumnado con autismo, será efectiva la inclusión?** Si totalmente

Experiencia y colaboración en la inclusión:

31. **¿Ha trabajado en conjunto con otros actores para la inclusión de un niño con discapacidad?** Marque todas las opciones que correspondan:

- Trabajé solo/a.
- Trabajé de manera interdisciplinaria con colegas.
- Trabajé en conjunto con la docente de apoyo.
- Trabajé con el equipo directivo.
- Trabajé en conjunto con la familia.
- Trabajé con el equipo de profesionales externo del estudiante.
- Trabajé con el centro de rehabilitación donde asiste el estudiante.

Facilitadores y barreras de la inclusión:

32. **Según su experiencia, ¿qué factores facilitan el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula?** La buena comunicación y organización ante las clases.

33. **¿Con qué dificultades se enfrenta para la inclusión de estudiantes con autismo en su práctica docente?** El desconocimiento del niño, la falta de recursos en las Esc para los niños, los espacios áulicos.

Formación y necesidades de capacitación:

34. **¿Recurrió a instancias de formación continua para obtener herramientas para el abordaje de prácticas docentes inclusivas?** Últimamente no.

35. **¿Considera que cuenta con la capacitación suficiente para enseñar en entornos diversos e inclusivos, especialmente en relación al autismo?** No, no considero que tenga la capacitación suficiente.

36. **¿Qué sugeriría para mejorar los procesos de inclusión escolar desde la formación docente?** Que sean parte de la formación.

37. **¿Considera usted que en general los docentes están interesados en profundizar la formación en inclusión escolar de personas con discapacidad?** Si creo que el deseo de saber más acompaña a cada docente.

38. **¿Cree que hay aceptación en general por parte de la comunidad educativa ante los procesos de inclusión?** Creo que nos cuesta la aceptación de lo diferente.

39. **¿Qué percepciones o sentires tiene respecto a la inclusión de los niños con TEA dentro del ámbito educativo, según su experiencia?** Y me sentí al principio con un poco de miedo, abrumada por no saber cómo abordar como acompañar a medida que iba pasando el tiempo iba aprendiendo y sintiéndome cada vez más segura

Ideas adicionales:

40. **Comparta cualquier otra experiencia, idea o comentario que considere importante para enriquecer esta investigación.**

Entrevista N° 14

Datos generales

1. **Grado:** 4to grado

2. **Gestión:** Pública/ Privada

3. **Género:** F

4. **Edad:** 38

5. **Título:** Profesora de educación primaria

6. **En su carrera ¿recibió formación específica en cuanto a inclusión escolar de personas con discapacidad?** No formación específica que se diga no, solo tuvimos una materia que hablaba en general sobre inclusión, pero muy poco.

7. **Durante sus prácticas docentes ¿ha tenido estudiantes con discapacidad? Si la respuesta es afirmativa, en esa situación ¿cómo se sintió?** Creo que tranquila, porque al haber otras compañeras o profesoras a la que le podía consultar, fue como que lo tome como un aprendizaje.

Concepciones sobre inclusión educativa:

8. **¿Qué entiende usted por inclusión educativa?** Y yo entiendo que inclusión es brindarle las mismas oportunidades que al resto, pero no solo en cuanto a contenidos, sino a todo, ya sea hacerlo participe de los actos, recreos, y diferentes cosas.

9. **¿Considera relevante brindar una educación inclusiva a los estudiantes con TEA? ¿Por qué?** Si totalmente, porque son personas y tienen los mismos derechos que los demás a tener una educación.

10. **¿Considera que trabajas en una escuela inclusiva?** Si, se está trabajando

11. **¿Cree que la inclusión implica una sobrecarga de responsabilidades anexas (mayor cuidado al estudiante, doble planificación, conocimientos más específicos)?** No lo veo como una sobrecarga, pero si tienes que hacer doble planificación y depende el niño o sea su grado de autismo va a depender el cuidado que necesite, porque hay algunos chicos que tienen leve y se manejan solos re bien.

Conocimientos sobre autismo, inclusión y DUA:

12. **¿Cuál es su nivel de conocimiento sobre el autismo y sus características?** ¿NULO BAJO, PROMEDIO O ALTO? Y yo creo que bajo, me falta muchísimo por aprender, y creo que todo el tiempo estamos aprendiendo, porque no todos los chicos son iguales y manifiestan de distintas maneras, creo que nunca llegamos a aprender y conocer todo porque eso también va cambiando, salen nuevas cosas.

13. **¿Conoce el marco legal que sustenta las prácticas pedagógicas inclusivas para lograr trayectorias exitosas en los estudiantes? ¿Y específicamente en aquellos con TEA? Menciónelo.** Si la resolución 750 no recuerdo bien, pero especifica de autismo no conozco

14. **¿Ha recibido formación específica sobre inclusión escolar de personas con discapacidad, particularmente en relación al autismo?** Eh hecho algunas capacitaciones de forma particular muy pocas, solo una en relación al autismo, ósea que hablaron de autismo un poco en general.

15. **¿Está familiarizado/a con el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)? ¿Conoce sus principios?** No conozco que es

16. **¿Ha participado en instancias de formación continua relacionadas con prácticas docentes inclusivas y el enfoque del DUA?** No

17. **¿Conoce algún otro enfoque?** No

Prácticas pedagógicas inclusivas:

18. **¿Cuáles son las estrategias que implementa en el aula para atender la diversidad del alumnado, incluyendo a los estudiantes con autismo?** Y utilizo mucho material concreto, el silencio que no haya tanto bochinche en el aula hablo mucho con los chicos sobre ese tema, trabajo mucho con colores, laminas.

19. **¿Cómo asegura la participación plena y el aprendizaje significativo de los estudiantes con TEA en su clase?** Me apoyo mucho en la acompañante, yo voy le explico a él y después ella lo ayuda, también lo hago participe, el pasa al pizarrón a resolver cuentas, pasa con su hoja ya resuelta, los chicos lo aplauden siempre que el pasa porque se pone contento, ellos lo acompañan mucho lo ayudan. Suele participar siempre de las clases, porque es un niño con un autismo leve digamos, entonces con la ayuda de la acompañante el participa

20. **¿Realiza adaptaciones en las actividades en clase para el niño con TEA? ¿Previamente o en el momento de presentarlas? Mencione algunas.** Si llevo previamente, pero si veo que no funciona, que él está cansado, o que no lo puede resolver cambio en el momento, trato de ser flexible en estos casos.

21. **¿Utiliza estrategias pedagógicas basadas en el enfoque del DUA para promover la inclusión de los estudiantes con autismo? ¿De qué manera?** No

22. **¿Implementa sistemas alternativos de comunicación, como pictogramas o aplicaciones de comunicación por imágenes? ¿Cómo fomenta la comunicación y la interacción social?** Al principio sé que el utilizaba pictogramas cuando recién arrancaba la escuela, ahora ya no los usa no necesita digamos. Yo me acerco a él charlamos, le pregunto cosas, o sobre los temas que estamos dando muy puntual y sencillo, pero él me sabe responder, y lo hago participe de las clases siempre, como pasar al pizarrón, o trabajar en grupo con los chicos

23. **¿Utiliza recursos didácticos para enseñar a los estudiantes con TEA, como, por ejemplo: letras ampliadas, videos, audios, materiales en relieve de texturas, ¿textos alternativos?** Si utilizo por ahí letras ampliadas o videos que se los mando antes a la mama para que lo vea en la casa, y en cuanto a los textos siempre más reducidos que el resto, más cortos.

24. **¿Utiliza material concreto, como por ejemplo apoyos visuales láminas, carteles?** Si, si

25. **¿Ha realizado evaluaciones diferenciadas o adecuado su planificación para atender a las necesidades de estos estudiantes?** Si siempre, a él las evaluaciones se la damos por parte y con menos actividades que el resto. Siempre secuenciadas.

26. **¿Qué consideraciones tienes en cuenta en relación con las sensibilidades sensoriales?** Tengo en cuenta los ruidos, que no haya tanto bochinche en el aula cuando los chicos comienzan a gritar los hablo y ellos ya saben que tienen que estar en silencio por Juan.

27. **¿Conoce y/o utiliza alguna estrategia ante conductas desafiantes o las dificultades de autorregulación de niños con TEA? ¿Cuál/es?** Lo que hago con Juan para su autorregulación o relajación suelo ponerles música tranqui cuando están trabajando o cuando terminan una actividad un ratito, o les doy no solo a Juan sino al grupo en general mándalas o dibujos para pintar un rato como que descarguen ahí, y es una de las cosas que a Juan le encanta. Y el también lleva un mordisco que lo utiliza cuando se encuentra muy nervioso o desregulado digamos. Pero lo suele usar muy poco, él sabe que está en su mochila por cualquier cosa.

Abordajes para la inclusión de niños con autismo:

28. **¿Cómo es su metodología de trabajo con los acompañantes pedagógicos para lograr un trayecto integrado de los estudiantes con autismo?** Con la acompañante que tiene el niño tenemos una muy buena relación, ella va todos los días, pero solo 2 horas para lengua y matemáticas, yo le explico a él y ella lo ayuda, hablamos siempre de cómo llevar a cabo tal actividad le pregunto qué piensa ella si va a poder realizarla o no, cuando tomo las evaluaciones, le suelo compartir por mail para ver si está bien, si tiene alguna sugerencia.

29. **¿Cuáles cree usted que son los factores que afectan la inclusión del alumno con autismo en el ámbito escolar?** Yo creo que el espacio del aula, la cantidad de chicos por grados, algunas personas tanto como directivos o docentes.

30. **¿Cree que, si el docente utiliza estrategias pedagógicas acordes a las necesidades del alumnado con autismo, será efectiva la inclusión?** Si totalmente

Experiencia y colaboración en la inclusión:

31. **¿Ha trabajado en conjunto con otros actores para la inclusión de un niño con discapacidad? Marque todas las opciones que correspondan:**

- Trabajé solo/a.
- Trabajé de manera interdisciplinaria con colegas.
- Trabajé en conjunto con la docente de apoyo.
- Trabajé con el equipo directivo.
- Trabajé en conjunto con la familia.
- Trabajé con el equipo de profesionales externo del estudiante.
- Trabajé con el centro de rehabilitación donde asiste el estudiante.

Facilitadores y barreras de la inclusión:

32. **Según su experiencia, ¿qué factores facilitan el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula?** El vínculo con sus compañeros con sus pares, docentes. El que pueda tener una acompañante a mí me ayuda y facilita un montón.

33. **¿Con qué dificultades se enfrenta para la inclusión de estudiantes con autismo en su práctica docente?** Como dije anteriormente por ahí me parece como una dificultad o una traba las personas, a veces los directivos o diferentes docentes que le cuesta como aceptar la diversidad o el "distinto". Y otra de las cosas la falta de capacitación docente que para mí la escuela tendría que brindar dentro de las horas o en las reuniones.

Formación y necesidades de capacitación:

34. **¿Recurrió a instancias de formación continua para obtener herramientas para el abordaje de prácticas docentes inclusivas?** No muy poco, es que es por falta de tiempo en realidad no por no tener interés, porque yo creo que es de suma importancia capacitarse más en esto que cada vez se ve más la diversidad.

35. **¿Considera que cuenta con la capacitación suficiente para enseñar en entornos diversos e inclusivos, especialmente en relación al autismo?** No, me falta muchísimo

36. **¿Qué sugeriría para mejorar los procesos de inclusión escolar desde la formación docente?** Que haya materias dentro de la curricula docente, donde les enseñen en general sobre discapacidad, y que se brinden ciertas estrategias.

37. **¿Considera usted que en general los docentes están interesados en profundizar la formación en inclusión escolar de personas con discapacidad?** Yo creo que

50 y 50 hay algunos docentes que no aceptan la diversidad, la inclusión. Sobre todo, lo veo en los docentes con antigüedad tiene como el pensamiento de antes y les cuesta, ya sea buscar otras estrategias o alternativas, son muy del cuadernito.

38. ¿Cree que hay aceptación en general por parte de la comunidad educativa ante los procesos de inclusión? En general no, todavía se sigue trabajando, eso es lo que yo veo.

39. ¿Qué percepciones o sentires tiene respecto a la inclusión de los niños con TEA dentro del ámbito educativo, según su experiencia? Y yo considero que tienen derecho a una educación como todos, pero también veo que depende del nivel de autismo, como que hay que evaluar todo, porque aquellos niños que tienen muchas dificultades sensoriales o de autorregulación, de conducta o esas cosas, no sé si esta tan bueno exponerlos a una escuela común, creo que no está bueno ni para ellos porque sufren ni para sus compañeros. Mi opinión es que siempre se tiene que evaluar antes las características del niño.

Ideas adicionales:

40. Comparta cualquier otra experiencia, idea o comentario que considere importante para enriquecer esta investigación. Yo creo que para que se dé una verdadera inclusión tienen que involucrarse todas las partes, familia, equipos docentes, directivos, equipo externo y todos si no que solo ayuden algunos no sirven, como que todos tenemos que tirar para el mismo lado, solo así vamos a poder ayudar a ese niño/a