



UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y RELACIONES HUMANAS

Tesis de grado

“Prácticas, conocimientos y actitudes en docentes de escuelas primarias de gestión estatal con estudiantes con TEA”

Apellido y nombre de la tesista: Bellingeri, Natalia Soledad

Título a obtener: Licenciatura en Psicología

Legajo: A0920003399

Tutora: Lic. De Grandis, Carolina

Co Tutora: Lic. Gómez Florencia

Localización: Ituzaingó

Mail de contacto: nati_bellingeri@hotmail.com

Febrero 2023

Resumen

La presente investigación tiene el propósito de conocer cuáles son las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Hurlingham ante la educación inclusiva con estudiantes con TEA. Además, se pretende estudiar el contexto escolar y social de dichos docentes. Partiendo de la premisa de que la inclusión educativa debería consolidar el derecho y acceso a la educación para niños/as sin distinción de ningún tipo. Para esto se llevo a cabo un estudio no experimental, de enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo-correlacional, y de corte transversal. Se utilizó un tipo de muestreo no probabilístico intencional compuesto por 90 docentes de escuelas primarias de gestión estatal en la localidad de Hurlingham, Buenos Aires. A quienes se les administró el cuestionario de Actitudes, Conocimientos y Prácticas de los docentes ante la Inclusión (Montánchez Torres, 2014). Los resultados hallaron relaciones significativas entre las actitudes y las practicas docente y el contexto escolar, es decir que, a mayor nivel de actitudes, mayor será el nivel de poner en prácticas las mismas y a su vez, tiende a incluir el contexto escolar en sus intervenciones diarias. También, se encontró que a mayor nivel conocimiento sobre desafíos de aprendizaje en el aula mayores posibilidades de intervención significativa dentro del aula y más incorporación en las intervenciones de los diversos actores dentro de la escuela y la sociedad. No se hallaron correlaciones significativas entre las actitudes docentes y los años de egreso y la cantidad de años de ejercicio docente. Se concluye que sería de gran importancia lograr concientizar y modificar las representaciones de la sociedad para poder desarrollar cualidades positivas hacia todos los/as estudiantes con necesidades educativos especiales, en el marco de una educación inclusiva, siendo valoradas las diferencias individuales.

Palabras claves: Inclusión - Derechos - Educación - Docentes – Autismo.

Abstract

The purpose of this research is to learn about the attitudes, knowledge and practices of teachers in the city of Hurlingham regarding inclusive education for students with ASD. In addition, it aims to study the school and social context of these teachers. Starting from the premise that educational inclusion should consolidate the right and access to education for children without distinction of any kind. For this purpose, a non-experimental, quantitative, descriptive-correlational, cross-sectional study was carried out. A non-probabilistic purposive sample of 90 teachers from state-run primary schools in Hurlingham, Buenos Aires, was used. They were administered the questionnaire of Attitudes, Knowledge and Practices of teachers regarding Inclusion (Montánchez Torres, 2014). The results found significant relationships between teachers' attitudes and practices and the school context, i.e., the higher the level of attitudes, the higher the level of putting them into practice and, in turn, the greater the tendency to include the school context in their daily interventions. It was also found that the higher the level of knowledge about learning challenges in the classroom, the greater the possibilities of significant intervention in the classroom and the greater the incorporation in the interventions of the various actors within the school and society.

No significant correlations were found between teaching attitudes and the years of graduation and the number of years of teaching practice. It is concluded that it would be of great importance to raise awareness and modify the representations of society in order to develop positive qualities towards all students with special educational needs, within the framework of an inclusive education, valuing individual differences.

Key words: Inclusion - Rights - Education - Teachers - Autism.

Índice

Resumen.....	2
Abstract	3
Introducción.....	5
Definición de Autismo	7
Teoría de la mente en personas con autismo	10
Teoría sobre las neuronas espejo	10
Propuestas pedagógicas de estudiantes con TEA	11
Método	17
Tipo de estudio	17
Participantes	17
Instrumentos	17
<i>Consentimiento informado.....</i>	<i>17</i>
<i>Cuestionario sociodemográfico ad hoc</i>	<i>17</i>
<i>Cuestionario.....</i>	<i>18</i>
Procedimiento	18
Análisis de Datos	19
Resultados	20
Descripción de la muestra.....	20
Tabla 1.	20
Tabla 2.	21
Tabla 3.	21
Conclusión y Discusión.....	22
Limitaciones y recomendaciones Futuras	26
Referencias bibliográficas	28
Anexos.....	33
1.Consentimiento informado	33
2.Cuestionario sociodemográfico	34
3. Cuestionario	35

Introducción

El siguiente trabajo de investigación se inicia principalmente con el propósito de analizar la actitud docente, sus conocimientos y el contexto escolar donde desarrollan su labor, entendiéndolos como obstáculos institucionales ante la inclusión educativa de niños/as con TEA en escuela de nivel.

Este estudio pretende contribuir no sólo a incrementar el conocimiento en cuanto a la temática de investigación, sino también brindar aportes significativos respecto a la inclusión educativa de estudiantes con TEA en escuelas de nivel primario.

En el año 2019, la Organización Mundial de la Salud [OMS] ha definido a los Trastornos del Espectro Autista (TEA) como un grupo de afecciones diversas caracterizado por algún grado de dificultad en la interacción social y la comunicación. Como afirman los autores, el autismo suele intervenir tanto en la educación, así como también en las oportunidades de empleo. Además, impone exigencias considerables a las familias que prestan atención y apoyo (Moreira-Zambrano et al., 2022). Las actitudes sociales y el nivel de apoyo prestado por las autoridades locales y nacionales son factores importantes que contribuyen a la calidad de vida de las personas con autismo.

En los últimos tiempos, diversas han sido las investigaciones realizadas sobre el campo del autismo en diversos contextos, entre ellos, el educativo. Lo cual permite ampliar la mirada en función de cómo lograr abordar a los niños/as con TEA dentro de las instituciones educativas de nivel primario.

Se entiende que la calidad educativa es un concepto fundamental, a partir del cual se deben construir las políticas educativas, esto sería complejo en la medida que no se elabore cierta claridad en los objetivos que se proponen y en las metas que se pretenden alcanzar en materia de

inclusión. La misma no hace hincapié en la discapacidad sino en las diversas capacidades y particularidades del sujeto, así como tampoco se encuentra destinada a la educación especial sino a la educación general.

En cuanto a la Relevancia Teórica, esta investigación se enfoca en aportar nuevos conocimientos científicos. Resulta de necesaria relevancia explorar dichos constructos, debido a la carencia de investigaciones previas de nivel nacional. La relevancia practica permitirá brindar herramientas a psicoterapeutas, educadores/as, psicólogos/as, instituciones gubernamentales, acompañantes terapéuticos, entre otros. Para así lograr obtener y transmitir, de forma más adecuada y adaptada a las distintas circunstancias, los instrumentos necesarios para el desarrollo a nivel personal y educativo de los estudiantes con TEA en Instituciones educativas primarias.

Por último, en relación a la relevancia social, los aportes resultantes de esta investigación podrán ser notables para concientizar acerca de cuáles serían los obstáculos en la inclusión educativa, entendiendo que su divulgación de forma más completa y verificada posibilita su mayor aplicabilidad en contextos requeridos.

El propósito de este trabajo será indagar las actitudes docentes y los componentes del contexto escolar como facilitadores u obstáculos ante la inclusión educativa de estudiantes con diagnóstico de TEA en educación de nivel.

Partiendo de la hipótesis de que, tanto la actitud como el conocimiento van a afectar de manera significativa y positiva la práctica docente ante la inclusión educativa del estudiante con dicho trastorno. Por tanto, los objetivos de la siguiente investigación son: a) describir y relacionar las actitudes, conocimientos y prácticas docentes ante la inclusión educativa de estudiantes con TEA, b) indagar los años de egreso con los años de ejercicio docente con las presentes variables de estudio.

Definición de Autismo

Para dar inicio a la investigación, se considera pertinente hacer mención al termino autismo. El mismo proviene del griego *auto-*, “propio, uno mismo”, este concepto fue utilizado inicialmente por el psiquiatra suizo Bleuler (1912 citado en Picardo Joao et al., 2014) en un tomo del American Journal of Insanity. Por otra parte, la clasificación médica propiamente dicha llegaría años más tarde a través de Kanner (1943), quien posteriormente introdujo la caracterización autismo infantil temprano. En el año 1944, el psiquiatra Asperger citado en Picardo Joao et al. (2014), publica una obra titulada “Les psychopathes autistiques pendant l’enfance” dentro de la cual se menciona al autismo como un trastorno de la personalidad, en el que, entre otras sintomatologías, el sujeto se encierra en sí mismo.

Cuando se hace mención a la conceptualización del término aprendizaje, Vygotsky (1979) en su libro el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, realiza un planteo sobre los procesos de internalización y sus transformaciones, teniendo en cuenta: a) Una operación inicialmente externa se puede reconstruir y suceder de modo interno; b) En el desarrollo de la cultura de los niños, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social (interpsicológica) y segundo en el interior del sujeto, es decir (intrapsicológica); c) Se requieren ciertos procesos para lograr la tramitación de un proceso interpersonal a uno intrapersonal.

El autor plantea la idea de que la relación entre desarrollo y aprendizaje se genera teniendo en cuenta algunos postulados. Uno de ellos sostiene que los procesos de desarrollo son independientes al aprendizaje, entiende a este último como un proceso externo que no está complicado de modo activo en el desarrollo. Investigaciones experimentales han comprobado que el desarrollo del pensamiento de niños en edad escolar se considera una base previa del aprendizaje y no como resultado del mismo (Alba Pastor et al., 2014; Ministerio de cultura y

educación, 1999; Pator et al., 2013; Vygotsky, 1984). Otro postulado sostiene que el aprendizaje es desarrollo. Este se considera como el dominio de los reflejos condicionados; es decir el proceso de aprendizaje está significativamente ligado al proceso de desarrollo. Una nueva aproximación a la concepción de aprendizaje llega de la mano del concepto de Zona de desarrollo próximo.

El aprendizaje infantil se instala tiempos antes de que los niños inicien su trayectoria educativa, entonces se arriba a la conclusión de que desarrollo y aprendizaje permanecen estrechamente ligados (Vygotski, 1979).

El Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-III, describe alguna de las principales características del autismo infantil, entre ellas se menciona la disminuida o nula capacidad de interacción con otras personas, dificultades en las habilidades comunicativas, así como también ciertas respuestas inadecuadas a diversos aspectos del medio que lo rodea. El mismo año, la Asociación Americana de Psiquiatría (1988) en el DSM-III denominó al autismo como un “Trastorno profundo del desarrollo”, sustituyendo la categoría de “psicosis infantil” utilizada hasta ese momento.

La última versión de la clasificación internacional de trastornos mentales más importantes, el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-V (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014), reconoce estos progresos e incluye el Autismo dentro de los trastornos del neurodesarrollo, alejándose de la antigua conceptualización de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD). Se considera un cambio radical, ya que diferencia al autismo con la esquizofrenia, atribuyendo sus causas a alteraciones biológicas, tales como: genéticas, infecciosas y metabólicas, que trastornan como consecuencia aspectos del neurodesarrollo.

Por otra parte, la Asociación Americana de Psiquiatría (2014) realizó una modificación de nomenclatura en el DSM-V, dentro de la cual agrupó al Trastorno de Rett, Trastorno de Asperger,

Trastorno Autista, Trastorno Desintegrativo Infantil y Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado, bajo la categoría “Trastorno del Espectro Autista” (TEA).

En la quinta edición del DSM (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014), se posiciona al TEA dentro de la categoría “Trastornos del neurodesarrollo” que consisten en un conjunto de alteraciones neurocognitivas de inicio temprano en el desarrollo del sujeto, que producen deficiencias a nivel social, personal, académico y/o ocupacional. Tales afectaciones de estos trastornos poseen diversos grados, las cuales pueden ser leves, como alteraciones específicas del aprendizaje y las funciones ejecutivas hasta alcanzar alteraciones más severas involucrando la inteligencia y las habilidades sociales.

Por su parte, el DSM V (2014) establece tres niveles en el diagnóstico del TEA, referidos como grados, en los cuales clasifica la severidad de los síntomas y su situación de dependencia del sujeto.

En relación a lo planteado por Martos-Pérez y Pérez (2011) el autismo es un síndrome del comportamiento de disfunción neurológica, el cual se caracteriza por presentar disfunciones en el área de la comunicación, en las interacciones sociales y en las actividades y conductas del niño/a.

Desde una conceptualización más actual, Mas (2013) considera el autismo desde un origen biológico, aunque sus manifestaciones conductuales están moduladas por el entorno. Esto quiere decir que resulta muy difícil aislar una sola causa que explique el autismo y que, como en cualquier observación del proceso del neurodesarrollo los diversos factores biológicos y ambientales participan entrelazándose de forma tan íntima que discernir qué pesa más, la genética o el ambiente.

Gómez Carreño et al. (2019) refieren a que el autismo es considerado un espectro de trastornos caracterizados por el déficit del desarrollo, permanente y profundo, por lo

tanto, afecta de modo significativo los procesos de socialización, comunicación, planificación, reciprocidad emocional, y se evidencia en conductas repetitivas o inusuales.

Teoría de la mente en personas con autismo

Según plantea Baron-Cohen (2011) se desarrolla entre los tres y cuatro años, para acceder a ella los niños/as deberán tener consolidadas estructuras cognitivas como la atención conjunta, el control del movimiento ocular, intención comunicativa, entre otras. La teoría de la mente funciona como un mecanismo cognitivo, donde el niño deberá evaluar el contexto y los estados mentales del otro antes de iniciar una interacción. En las personas lo denominado intersubjetividad, se entiende como la capacidad de intuir el estado mental de los otros basados principalmente en el contexto en el que el sujeto se encuentre inmerso.

En la misma línea de investigación, es especialmente destacable si la alteración profunda en la comunicación y la interacción social de los niños con TEA tiene su origen en un déficit de teoría de la mente.

Teoría sobre las neuronas espejo

Las neuronas espejo fueron descubiertas en 1990, en reiteradas oportunidades se ha podido evidenciar que en niños con TEA esta área se encuentra afectada, (Yates, 2020) sin embargo muchas de las intervenciones realizadas no procuraron estimularlas.

En la actualidad diversos investigadores, se orientaron en utilizar esta área cerebral como un punto de partida, el cual permitiría mejorar el aprendizaje demostrando magníficos resultados en el corto y largo plazo. Estos métodos de enseñanza utilizan como premisa la imitación como pilar fundamental, demostrando que el momento en el que un sujeto logra estimular esta área

cerebral y por lo mismo aprende a imitar, poco a poco va desarrollando todas las áreas en las que tiene déficits.

Propuestas pedagógicas de estudiantes con TEA

El autor Rivière (1997), menciona en relación al manejo de competencias sociales, que las mismas le permiten progresivamente al recién nacido la incorporación de lo que denomina como “funciones críticas de humanización”, las mismas refieren a: el lenguaje, el dominio de pautas que permitan la interacción cooperativa y competitiva, así como también, la negociación o el engaño respectivamente.

Rivière y Martos (2000) proponen que una correcto abordaje del niño con TEA en el aula se encuentra conformado por ejes: organización del entorno (escolar, familiar) de manera que se pueda predecir u anticipar aquello de lo que va a suceder en una jornada; respeto por su ritmo de actuación; fomentar la paciencia ante sus modos de obrar y comunicarse, utilización de sistemas de lenguaje verbal y no verbal, considerando su ritmo de comprensión ;motivación permanente mediante elogios de sus acciones; generación de rutinas en todos los ámbitos de la vida; propuesta de actividades novedosas las cuales eviten el aburrimiento y la falta de interés, concreción en la solicitud de tareas, respeto a las distancias que imponga el niño, sin que sienta invadido su espacio, pero tampoco abandonado, manifestación de afecto, a pesar de sus posibles “berrinches” (p. 115).

Por ello resulta indispensable tener en cuenta sus miedos, fobias u obsesiones; exigencia rigurosa de todo cuanto pueda hacer, orden y tranquilidad en el ambiente, estímulo y premio para todo intento comunicativo que manifieste, la realización de un trabajo articulado junto a la familia en factores vinculados con la educación (Riviere y Martos, 2000)

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, la UNESCO (2016) plantea una definición acerca del concepto de inclusión:

La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación (p.70).

Dentro de la intervención educativa de estudiantes con TEA se encuentra la enseñanza de las emociones. Las personas con autismo tienen la dificultad de no poder reconocer en sí mismas las emociones. Howlin et al. (2006) realizaron una síntesis sobre aquellos déficits que se hacen presentes en personas con autismo, teniendo en cuenta el desarrollo evolutivo de sus emociones. Mencionando los siguientes desafíos: frente a los sentimientos de las otras personas, para tener en cuenta lo que saben los demás, para iniciar amistades con comprensión intencional, para observar el nivel de interés del oyente, para analizar el significado del interlocutor, para anticiparse a los pensamientos o creencias del interlocutor, para comprender el engaño, para comprender las razones de fondo de la acción de los demás, para comprender las convenciones (Bausela Herreras, 2006).

En este sentido Ainscow et al. (2013) comprobaron que, dentro del paradigma inclusivo, las escuelas deben contemplar diversos factores que se asocian entre sí, como, por ejemplo, las condiciones ambientales en las que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. Por tanto, debe reunir las condiciones favorables que sean funcionales a las particularidades de cada estudiante, logrando brindar aquellos apoyos requeridos para un contexto escolar íntegramente inclusivo.

Es pertinente mencionar el trabajo de Montánchez Torres (2014), el cual trata sobre las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes ante la inclusión educativa. El estudio fue llevado a cabo por docentes de la Ciudad de Esmeralda, Ecuador explorando en una población

con recursos socioeconómicos carentes. En relación a las conclusiones que ha arribado la investigadora, las mismas se centran principalmente en ciertos puntos críticos de la educación inclusiva de ese país. Entre ellos se puede mencionar el bajo nivel de formación pedagógica de los profesores, una calidad educativa débil, escasas investigaciones nacionales sobre capacitación docente, carencia de formación inclusiva y de contenidos adecuados para atender necesidades educativas en contextos desfavorables.

En España, Sánchez et al. (2015) analizaron cuáles serían aquellos elementos que obstaculizan o facilitan el contexto escolar en el proceso de inclusión educativa. Las debilidades halladas hacen referencia a la formación académica del profesorado, a las posibilidades de modificar el horario y a la flexibilidad y adaptabilidad del espacio.

Otro estudio relevante ha sido el llevado a cabo por Ruiz (2015, citado en Pujolàs i Maset, 2015) quien se propuso analizar las representaciones mentales de los/as docentes sobre integración e inclusión de estudiantes con alguna discapacidad. Los resultados evidenciaron que cierta cantidad de docentes desconoce por completo aquellos requerimientos indispensables que precisa un aula con estudiantes que presenten una propuesta pedagógica de inclusión.

Cisternas León y Lobos Gormaz (2019) de la Universidad Alberto Hurtado, Chile, llevaron a cabo una investigación con un diseño de estudio de casos, recopilando información significativa de 10 docentes que trabajan con estudiantes incluidos en el sistema educativo. En cuanto al análisis de datos obtenidos, han mostrado un interés favorable de los docentes en el desarrollo de estrategias y recursos que generen accesibilidad a las actividades, ofrecer oportunidades de aprendizajes a todos los estudiantes. En cuanto a las estrategias implementadas dentro del aula de trabajo se menciona a la organización y ambiente del aula como decisiones curriculares y didácticas. Los obstáculos que identifican están asociados a culturas escolares que estandarizan sus prácticas de enseñanza que clasifican y promueven la competencia entre

estudiantes. Las investigadoras concluyen en la idea sobre la importancia de comprender la experiencia de los docentes en los procesos de cambio hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas.

En relación a lo mencionado anteriormente Doménech et al. (2003) y Garcés y Zambrano (2018) realizaron un análisis descriptivo y comparativo para conocer las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa de estudiantes con TEA. En ambas investigaciones, se establece que la manera en la que uno establece vínculos con las personas con discapacidad, se encuentra atravesada por las experiencias de cada individuo, es decir, por la representación que el profesional tenga sobre la discapacidad. Se llegó a la conclusión que la actitud del docente es trascendental durante el proceso de inclusión escolar; por ello se considera imprescindible el análisis de sus percepciones, actitudes y expectativas. Lo que contribuya para el desarrollo favorable de la educación inclusiva de los estudiantes con TEA.

En el diseño curricular del año 2008, Urruty Bourras (2019) sostiene, entre otras cuestiones, que el sistema educativo tiene la necesidad, responsabilidad y el desafío de atender a la diversidad en el aula ofreciendo respuestas orientadas a eliminar aquellas desigualdades derivadas de cualquier discapacidad, problemas de aprendizaje, entre otras.

Se entiende a la educación inclusiva como una estrategia que de algún modo permite la transformación de las prácticas institucionales y pedagógicas. Desde este marco conceptual, es pertinente hacer mención a la noción de educación como un derecho no un privilegio el cual debe garantizar no solo la igualdad en las oportunidades educativas sino también hacer valer los derechos humanos. Una institución inclusiva debe proporcionar aquellos recursos necesarios para cada estudiante, este enfoque propone brindar mayor flexibilidad al diseño curricular, con el objetivo principal de que los estudiantes logren un adecuado acceso al aprendizaje.

Muchas de las dificultades que se hacen presente en los estudiantes que cuentan con propuestas pedagógicas de inclusión, reside en la interacción de estos con el material didáctico inflexible.

En cuanto a las barreras, este documento converge en la idea de la existencia de dificultades no solo a nivel edilicio; sino también culturales, actitudinales, didácticas, creencias docentes, carencia de estrategia educativas, entre otras. Es así como la inclusión de alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, hacen fundamental la construcción de espacios que respeten los ritmos y especificaciones de aprendizaje.

Por otra parte, Cadaveira (2014) hacen mención a la incidencia que tiene la trayectoria educativa en los niños/as. Es decir, el estudiante con TEA también atraviesa esta etapa dentro la cual tendrá la oportunidad de interactuar con otros sus vivencias. Aunque destacan que el acceso a los contenidos requiere de una adaptación ajustada a la particularidad del estudiante, requiriendo de apoyos durante la escolarización con las que algunas instituciones no cuentan. En consecuencia, la inclusión educativa del estudiante con TEA en escuela de nivel permite que los jóvenes desde sus posibilidades desarrollen su proceso de aprendizaje y socialización.

García (2018) refiere a ciertas particularidades al momento de construir un aula inclusiva a través de las cuales se presentan orientaciones metodológicas organizadas en torno a tres ejes. Estas orientaciones se encuentran fundamentadas en los principios del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Entre ellas se mencionan: formas de presentar la información por parte del docente, formas de expresar la información por parte del alumno, implicación del alumno en el aprendizaje.

En el caso argentino, desde el marco legal, la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) generó una transformación del sistema educativo a través de nuevas aportaciones

teórico/prácticas en la estructura del diseño curricular y el aumento de la obligatoriedad a diez años.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) se centra en el establecimiento de obligatoriedad de la educación hasta el último año del secundario, lo cual impone la necesidad de instaurar políticas, programas y dispositivos educativos que promuevan la inclusión y el acceso a la educación, para garantizar este derecho. Asimismo, la Ley de Educación Nacional establece en el artículo 3 que la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades es y fortalecer el desarrollo económico – social de la Nación.

Método

Tipo de estudio

De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), la investigación cuantitativa representa un conjunto de procesos organizados de manera secuencial para comprobar ciertas suposiciones. Esta investigación fue de tipo no experimental ya que no se ejerce manipulación de la variable, de alcance correlacional, y de corte transversal dado que se recolectaron los datos en un solo momento, y en un tiempo único.

Participantes

Se encuestaron mediante un formulario de Google forms a 90 docentes de escuelas primarias de gestión estatal en la localidad de Hurlingham, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Los participantes para llevar a cabo esta investigación serán docentes de educación primaria los cuales tengan en su aula, estudiantes con Proyecto Pedagógico de Inclusión.

Se utilizó un tipo de muestreo no probabilístico intencional (Hernández Sampieri et al., 2014). Los criterios de inclusión a la muestra fueron residir en el Hurlingham, ser docente de escuela primaria de gestión estatal y contar con estudiantes con Propuesta de Inclusión dentro del aula.

Instrumentos

Consentimiento informado

Se adjunta previo a la aplicación de cuestionario sociodemográfico e instrumentos de recolección, el consentimiento informado con doble opción (Acepta: SI/NO) donde se aclara que la participación es anónima y voluntaria.

Cuestionario sociodemográfico ad hoc

Se indagan aspectos del participante, tales como: datos de la población relativos a al sexo, edad, escuela donde trabajan, año de egreso, años en el ejercicio profesional, Instituto de egreso,

cantidad de estudiantes por curso, si cuenta y qué cantidad de estudiantes con Propuesta Pedagógica de Inclusión.

Cuestionario

El instrumento utilizado para llevar a cabo esta investigación se denomina: actitudes, conocimientos y las prácticas de los docentes ante la inclusión educativa. El mismo incluye cinco escalas - actitudes, conocimiento, prácticas, contexto escolar y contexto social-, así como datos personales y de las escuelas en las que trabaja el docente que posteriormente fue encuestado, el cual se debe consignar través de una escala de valoración que va de “Nada” (1), “Poco” (2), “Bastante” (3) y “Mucho” (4).

Los 79 ítems que contiene el cuestionario, divididos en: actitudes, conocimientos, prácticas, y contexto educativo y social. El instrumento cuenta con un alfa de Cronbach por escalas, Conocimiento: 0.78, Actitudes: 0.824, Prácticas: 0.868, Contexto escolar: 0.775 y Contexto social: 0.574. Así como también, con un índice global de .72, representando una alta confiabilidad.

Procedimiento

En primera instancia para la recolección de datos fue utilizado un cuestionario generado en Google Forms, el cual contiene los datos sociodemográficos y el instrumento que se aplicará para esta investigación, como también el consentimiento de cada participante; allí también se les informó a las personas de interés, sobre la intención de obtener el título de grado. Los participantes fueron reclutados a través de redes sociales tales como Facebook y WhatsApp, dejando un contacto de e-mail en caso presentar dudas o inconvenientes al momento de responder el cuestionario.

La participación fue voluntaria, garantizando el anonimato y la confidencialidad de la información, que se explicó será tratada sólo con fines académicos. En cuanto a los aspectos

éticos, la presente investigación, se realizará siguiendo los principios éticos de la Declaración de Helsinki (2000) para investigación médica en seres humanos, incluida la investigación del material humano y de información identificable.

Análisis de Datos

Se analizaron los datos estadísticos, mediante el programa estadístico SPSS 25,0, para obtener datos de índole descriptiva e inferencial. Previamente se llevó a cabo un filtro de datos en la base de los participantes, descartando los que obtuvieron un puntaje atípico.

El procedimiento de descriptivos está diseñado para variables cuantitativas de escala. En este análisis la atención se centra en la media, ya que a través de ellas se posicionan las respuestas de los docentes, además de obtener información sobre la desviación típica, el mínimo y el máximo.

Luego, se realizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk para evaluar la distribución de los constructos, dando así en su mayoría una distribución normal (Actitud, Conocimiento, Prácticas y Contexto Educativo), y una distribución no normal en (Contexto Social).

Para finalizar, se procedió a efectuar un análisis descriptivo sobre las variables sociodemográficas, y un análisis inferencial realizando una comparación de las variables en los docentes encuestados. Se utilizó Rho de Spearman y R de Pearson para evaluar la relación de las variables y sus dimensiones, con respecto a las variables Cantidad de años ejercidos, año de egreso; por otro lado, se aplicó T de Student y U de Mann Whitney para evaluar la diferencia de grupos en relación al género.

Resultados

Descripción de la muestra

Se comenzó realizando un análisis descriptivo para caracterizar a la muestra. Teniendo en cuenta el análisis de datos sociodemográficos, cabe destacar que el 92,2 % de los docentes encuestados son de género femenino, sólo un 7,8 % de la muestra son de género masculino, argentinos (97,8%), residentes de la provincia de Buenos Aires (87,8%), de los cuales el 93,3% cuenta con estudiantes con proyecto de inclusión en el aula. Así como también el 91,10 % de los encuestados cuenta con Equipo de Orientación Escolar en las Instituciones dentro de las cuales desarrollan su labor.

Tabla 1.

Descripción de variables sociodemográficas

Variable	Valores	N	%
Género	Femenino	83	92,2
	Masculino	7	7,8
Zona de residencia	Sin datos	3	3,3
	CABA	8	8,9
	PBA	79	87,8
Nacionalidad	Argentina	88	97,8
	Colombiana	2	2,2
¿Tiene actualmente estudiantes con Proyecto Pedagógico de Inclusión?	No	6	6,7
	Si	84	93,3
¿Cuenta la escuela con Equipo de Orientación Escolar?	Sí	82	91,1
	No	8	8,9

Nota. N= 90

Tabla 2.

Estadísticos Descriptivos de Actitud Docente y sus dimensiones

	M	DS	Min	Max
Práctica	46,03	5,91	31,00	60,00
Conocimientos	46,48	6,59	32,00	63,00
Actitud	60,28	7,43	42,00	76,00
Contexto Educativo	36,77	5,41	26,00	47,00
Contexto Social	27,90	2,75	22,00	36,00

Nota. M= Media; DS= Desvío Estándar.

Se encontraron puntajes altos en Práctica, Conocimientos y Actitud, así como también en contexto educativo y contexto social.

Tabla 3.

Correlación entre las dimensiones de la variable y el año de egreso y la cantidad de años de ejercicio.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Actitudes		0,201	0,607**	0,075	0,281**	0,14	-0,106
2. Conocimientos			0,289**	0,538**	0,395**	-0,078	-0,004
3. Prácticas				0,236**	0,311**	-0,005	0,125
4. Contexto Escolar					0,435**	-0,08	0,06
5. Contexto Social						-0,009	0,018
6. Año de egreso (sólo números)							-0,644**
7. Cantidad de años de ejercicio docente (sólo números)							

Nota. Estadístico utilizado: Rho de Spearman; (*p<.01; **=p>.05)

Como puede observarse en la tabla 3 las actitudes presentan un vínculo significativo y positivo con las prácticas docente y el contexto escolar, es decir, que a mayor nivel de actitudes, mayor será el nivel de poner en prácticas las mismas y a su vez, tiende a incluir el contexto escolar en sus intervenciones diarias.

Además, se encuentran vínculos significativos y positivos entre los conocimientos, las prácticas, el contexto escolar y social, esto quiere decir que a mayor nivel conocimiento sobre desafíos de aprendizaje en el aula mayores posibilidades de intervención significativa dentro del aula y más incorporación en las intervenciones de los diversos actores dentro de la escuela y la sociedad. Por último, en cuanto a la dimensión prácticas la misma evidencia una relación significativa y positiva con el contexto social y escolar.

No se hallaron correlaciones significativas entre las actitudes docentes y los años de egreso y la cantidad de años de ejercicio docente.

Conclusión y Discusión

En relación al tema investigado, como son las actitudes, conocimientos y prácticas docente ante la educación inclusiva, una vez realizado este estudio y en base a lo expuesto en las páginas anteriores se considera apropiado la posibilidad de continuar con la investigación teniendo en cuenta: complementar este estudio desde una perspectiva metodológica cualitativa con instrumentos de recogida de datos significativos, indagar la incidencia de algún aspecto en concreto como la actitud, conocimiento, práctica docente ante la educación inclusiva. Observando una débil calidad de programas educativos y de formación docente.

Por otra parte, y en relación a los resultados obtenidos se infiere que, a más años de formación docente, menor serían los conocimientos a aplicar y la actitud que se tienen respecto a cómo generar Inclusión educativa, lo cual coincide con los antecedentes utilizados en la presente investigación, las mismas se vinculan con la carente formación pedagógica que se brindan en los profesorados de formación docente.

El propósito principal de esta investigación fue conocer las actitudes, conocimientos, prácticas, contexto escolar y social, de los docentes en las escuelas primarias de la localidad de Hurlingham, ante la educación inclusiva de estudiantes con TEA. Por lo tanto, se confirma la hipótesis planteada en esta investigación; considerándola un aporte novedoso para el campo de la educación.

La dimensión actitudes fue la que mayor puntaje arrojó, por lo cual se considera pertinente inferir que los docentes encuestados se basan en sus propias actitudes al momento de dar clase.

Considerando favorable que la inclusión se trabaje de modo transversal en todas las materias, aunque se destaca el no sentirse capacitados para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales. Esto se relaciona significativamente con el estudio llevado a cabo por Ruiz (2015, citado en Pujolàs i Maset, 2015) en el cual logra evidenciar que cierta cantidad de docentes desconoce por completo aquellos requerimientos indispensables que precisa un aula con estudiantes que presenten una propuesta pedagógica de inclusión.

Doménech et al. (2003) y Garcés y Zambrano (2018) realizaron un análisis descriptivo y comparativo para conocer las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa de estudiantes con TEA, como consecuencia se destaca que la manera en la que

uno establece vínculos con las personas con discapacidad se encuentra atravesada por las experiencias de cada individuo, llegando a la conclusión que la actitud del docente es trascendental durante el proceso de inclusión.

Lo mencionado anteriormente, se vincula con la dimensión prácticas, si bien los docentes demuestran respeto e intentan construir igualdad dentro del aula independientemente de las características de los estudiantes, respetando además sus ritmos en relación a la adquisición de aprendizajes, se destaca que refieren no lograr implementar un apoyo suficiente respecto a sus necesidades educativas, así como tampoco la elaboración de planificaciones específicas.

Contrariamente a lo que se menciona en la investigación llevada a cabo por Cisternas León y Lobos Gormaz (2019). En la cual se ha demostrado un interés favorable de los docentes en el desarrollo de estrategias y recursos que generen accesibilidad a las actividades, ofreciendo oportunidades de aprendizajes a todos los estudiantes.

Teniendo en cuenta los docentes encuestados, se observa que en la concepción de la sociedad existe una contradicción entre las dimensiones actitudes y prácticas, en otros términos, las actitudes generalmente son positivas hacia la inclusión, pero cuando se especifica la misma al interior de aula se encuentra que los valores disminuyen, al igual que con trabajo junto a otros docentes.

Son válidos los aportes de Cadaveira (2014) quienes destacan que el acceso a los contenidos de estudiantes con TEA requiere de una adaptación ajustada a la particularidad del estudiante, requiriendo de apoyos durante la escolarización con las que algunas instituciones no cuentan.

Se destaca en lo relacionado a la dimensión conocimiento, que los docentes encuestados no cuentan con formación respecto al proceso inclusivo dentro de las escuelas/aulas. Teniendo en cuenta los puntajes arrojados, se observan ciertas carencias en la percepción de educación inclusiva, desconociendo o no contando con la experiencia suficiente acerca de las diversas necesidades educativas especiales expuestas en el cuestionario, no solo de estudiantes con TEA, sino con cualquier tipo de desafíos en el aprendizaje. Es decir, los docentes que participaron de la muestra no cuentan con el suficiente conocimiento para abordar en sus aprendizajes a los estudiantes en sus aulas.

Los docentes convergen en la idea de que la educación inclusiva significa repensar las actitudes y acciones de todos los agentes implicados, logran detectar con claridad los factores que inciden en las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes, cabe destacar que los puntajes con menor valoración refieren a la poca experiencia que cuentan con estudiantes con parálisis cerebral y perteneciente a pueblos originarios. Por otra parte, en su gran mayoría desconocen el marco legislativo relativo a la inclusión.

Tras el análisis se afirma que, teniendo en cuenta la dimensión contexto escolar las escuelas presentan dificultades en poder llevar a la práctica la inclusión ya que no cuentan con los recursos apropiados que garanticen el proceso inclusivo. Ya que, si bien la inclusión es un tema importante, no obstante, los docentes no cuentan con capacitaciones en materia de inclusión, tampoco las escuelas cuentan con materiales y recursos específicos que garanticen el acceso al aprendizaje.

El contexto escolar es un obstaculizador del proceso inclusivo en la localidad de Hurlingham, por lo que sería primordial que las escuelas adquieran los recursos básicos que favorezcan la inclusión educativa. En este sentido, Ainscow et al. (2013)

comprobaron que, dentro del paradigma inclusivo, las escuelas deben contemplar diversos factores que se asocian entre sí, como, por ejemplo, las condiciones ambientales en las que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje. Por tanto, debe reunir las condiciones favorables que sean funcionales a las particularidades de cada estudiante, logrando brindar aquellos apoyos requeridos para un contexto escolar íntegramente inclusivo.

Por último, en lo que respecta a la dimensión social, los puntajes arrojados son indicadores de que aún se carece de orientaciones metodológicas en temas referidos a la inclusión, considerando la educación inclusiva como trascendental en los últimos años. Aunque se destaca que la localidad de Hurlingham no es igualitaria hacia el trato con niños que presentan algún tipo de discapacidad. Es pertinente mencionar el trabajo de Montánchez Torres (2014), el cual trata sobre las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes ante la inclusión educativa. El estudio fue llevado a cabo por docentes de la Ciudad de Esmeralda, Ecuador. En relación a las conclusiones que ha arribado la investigadora, las mismas se centran principalmente en ciertos puntos críticos de la educación inclusiva de ese país. Entre ellos se puede mencionar el bajo nivel de formación pedagógica de los profesores, carencia de formación inclusiva y de contenidos adecuados para atender necesidades educativas en contextos desfavorables.

Limitaciones y recomendaciones Futuras

En cuanto a las limitaciones encontradas durante la presente investigación, cabe resaltar que la selección de la muestra fue no probabilística, la cual estuvo conformada por una muestra heterogénea, es decir: más mujeres, de la provincia de Buenos Aires las

cuales ejercen su labor en escuelas primarias de gestión estatal. A su vez, la muestra fue relativamente pequeña, la cual estuvo conformada por 90 docentes; de corte transversal, por lo cual desconocemos sus trayectorias u otros datos que tal vez hubieran sido de relevancia para la investigación.

En cuanto a las recomendaciones futuras, seria de gran importancia lograr la realización de capacitaciones, jornadas, encuentros distritales de tipo teórico/prácticas acerca de la inclusión educativa y desarrollo de aulas inclusivas a los docentes de escuelas primarias. Lo cual le permite en primer lugar el conocimiento para luego poder apropiarse de herramientas y recursos pertinentes de aplicación beneficiosa, los cuales posibiliten la trayectoria pedagógica éxito de los estudiantes, incorporando estrategias pedagógicas diversificadas. Resulta fundamental la revisión de política educativas inclusivas, para estudiantes que presenten desafíos en su aprendizaje, con el propósito de continuar identificando las fortalezas y debilidades en lo referido a los obstáculos por lo que transitan los estudiantes con TEA en escuela primarias. Por último, la revisión y actualización de los programas de estudio en formación pedagógica para docentes.

Al posicionarse desde el modelo social de la discapacidad, se entiende que el sistema escolar debe responder a las necesidades y particularidades de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). De la exclusión a la inclusión Una revisión literaria internacional en camino para responder a los estudiantes con necesidades educativas en las escuelas. *En-clave Pedagógica*, 13, 13-30.
<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/8169>
- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*. Edelvives.
https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- American Psychiatric Association. (1988). *DSM-III-R: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* ®. Masson.
- American Psychiatric Association. (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5®: Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5®*. American Psychiatric Pub.
- Baron-Cohen, S. (2011). Autism, empathizing-systemizing (e-s) theory, and pathological altruism. En B. Oakley, A. Knafo, G. Madhavan, & D. S. Wilson (Eds.), *Pathological altruism* (pp 345-348). Oxford University Press.
- Bausela Herreras, E. (2006). Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás: Guía práctica para educadores. *Clínica y Salud*, 17(2), 225-227.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742006000200006&lng=es&tlng=es.
- Bleuler, E. (1991). *Dementia praecox oder der gruppe der schizophrenien*. Franz Deuticke.
- Cadaveira, M. (2014). *Autismo: guía para padres y profesionalismo*. Paidós.

- Cisternas León, T., & Lobos Gormaz, A. (2019). Profesores Noveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 37-53.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>
- Congreso de la República Argentina. (1993, 14 de abril). *Ley Federal de Educación n.º 24195*. Boletín Oficial Nacional nº27632.
- Congreso de la República Argentina. (2006, 14 de diciembre). *Ley de Educación Nacional n.º 26206*. Boletín Oficial Nacional nº 31062.
- Doménech, V., Esbrí, J. V., González, H. A., & Miret, L. (2003). *Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad*. Universidad Jaume.
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79626/forum_2003_30.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Garcés, R. M. Z., & Zambrano, M. D. O. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(4), 39-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6799310>
- García, M. E. C. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 12(3), 1-16.
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Gómez Carreño, M., Lucero Zegers, C., Rivas Ramírez, C., & Yung Llorente, S. (2019). *Métodos utilizados para potenciar el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes con trastorno del espectro autismo: un estado del arte* [Tesis doctoral, Universidad Andrés Bello]. Repositorio UNAB. <http://repositorio.unab.cl/xmlui/handle/ria/13698>.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. 6ta Edición Sampieri.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J. (2006). *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás*. Ceac Educación
- Kanner, L. (1943). Trastornos autistas del contacto afectivo. *Nervous Child*, 2, 217-250.
<http://bloguamx.byethost10.com/wp-content/uploads/2015/04/trastornos-autismo-kanner1.pdf?i=1>
- Martos-Pérez J, & Pérez, P. I. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Rev Neurol*, 52 (Supl.), 147-53.
- Mas, M. J. (2013). *Lo determinante en el autismo es el entorno, es imposible que la causa sea solo genética* [on-line]. Salud. <https://www.20minutos.es/salud/familia/maria-jose-mas-neuropediatra-lo-determinante-en-el-autismo-es-el-entorno-es-imposible-que-la-causa-sea-solo-genetica-4979392/>
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología Inclusión, trayectorias y diversidad cultural. (1999). *Hacia las escuelas inclusivas* (1a ed.).
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003877.pdf>
- Montánchez Torres, M. L. (2014). *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva: un estudio exploratorio* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Repositorio de UV.
<http://hdl.handle.net/10550/34820>
- Moreira-Zambrano, E. P., Alarcón-Chávez, B. E., & Gutiérrez-Izquierdo, M. A. (2022). Rol del Psicólogo Clínico en el Tratamiento de Niños con Autismo, en tiempos de Pandemia Covid-19. *Polo del Conocimiento*, 7(2), 347-359.
<https://www.doi.org/10.23857/pc.v7i1.3590>

Organización Mundial de la Salud. (07 de noviembre de 2019). *Trastornos del espectro autista*.

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autismspectrum-disorders>

Pastor, C., Hípola, P. S., Serrano, J. M. S., & del Río, A. Z. (2013). *Pautas sobre el Diseño*

Universal para el Aprendizaje (DUA). Traducción al español, Versión, 2.

10.5209/RCED.57266.

[https://www.academia.edu/36240670/Pautas_sobre_el_Dise%C3%B1o_Universal_para_e](https://www.academia.edu/36240670/Pautas_sobre_el_Dise%C3%B1o_Universal_para_el_Aprendizaje_DUA_Texto_Completo_Versi%C3%B3n_2_0_Sobre_esto_documento_Tr)

[l_Aprendizaje_DUA_Texto_Completo_Versi%C3%B3n_2_0_Sobre_esto_documento_Tr](https://www.academia.edu/36240670/Pautas_sobre_el_Dise%C3%B1o_Universal_para_el_Aprendizaje_DUA_Texto_Completo_Versi%C3%B3n_2_0_Sobre_esto_documento_Tr)

[aducci%C3%B3n_al_esp%C3%B1ol_Versi%C3%B3n_2_0](https://www.academia.edu/36240670/Pautas_sobre_el_Dise%C3%B1o_Universal_para_el_Aprendizaje_DUA_Texto_Completo_Versi%C3%B3n_2_0_Sobre_esto_documento_Tr)

Picardo Joao O., Miranda De Escobar, A. D., Escobar Salmerón, J., & Oliva, H. (2014).

Pedagogía, didáctica y autismo. Universidad Francisco Gavidia.

Pujolàs i Maset, P. (2015). La inclusión escolar, principios y estrategias para hacerla posible.

Ámbitos de psicopedagogía y educación, 2(43), 1-13.

Rivière, A. (1997). Tratamiento y definición del espectro autista II. Anticipación, flexibilidad y

capacidades simbólicas. En A. Rivière y J. Martos (Ed.), *El tratamiento del autismo*.

Nuevas perspectivas (pp. 107-160). Imerso APNA.

Riviere, A., & Martos, J. (2000). *El niño pequeño con autismo*. Asociación de padres de niños

autistas.

Sánchez, P. A., Abellán, C. M. A., & Sanz, M. P. G. (2015). Evaluación de planes de mejora en

centros educativos de orientación inclusiva. *Revista de Currículum y Formación del*

Profesorado, 19(3), 326-346. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56743410022.pdf>

UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la

realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y

equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

- Urruty Bourras, D. (2019). *Análisis del diseño curricular para la educación primaria de la provincia de Buenos Aires: aportes para pensar en una educación del cuerpo libre de géneros*. En XIII Congreso Argentino y VIII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Vygotsky, L. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27(28), 105-116.
- Yates, H. H. (2020). Continuar mirándose en el espejo: una revisión de la evidencia neurocientífica para la hipótesis del espejo roto, el modelo EP-M y el modelo STORM de las condiciones del espectro autista.

Anexos

1.Consentimiento informado



Universidad Abierta Interamericana

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y RELACIONES HUMANAS

Protocolo N°.....

Estimados, mi nombre es Natalia Bellingeri, estoy realizando mi Tesis de grado para obtener el título de Lic. en Psicología en la Universidad Abierta Interamericana, donde preciso de su colaboración de forma voluntaria, anónima y online.

La misma llevará 30 minutos, por lo que se garantiza la plena confidencialidad de datos. La información obtenida se utilizará, sólo para fines académicos-científicos. Por favor, no deje ningún casillero sin responder.

Si sos docente de educación primaria, y trabajas con estudiantes que tengan Proyecto Pedagógico de Inclusión, TU OPINIÓN ES DE GRAN IMPORTANCIA. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Al aceptar participar certifico que soy mayor de 18 años y he sido informado/a con claridad y veracidad acerca de la investigación académica a la cual he sido invitado/a a participar. A su vez, dejó constancia de aceptar participar de forma voluntaria y libre en este estudio, y haber comprendido que no se brindará devolución de los datos obtenidos en dicha práctica.

Toda información proporcionada permanecerá totalmente confidencial (Ley N° 25.326), anónima y será utilizada solo en el contexto de este estudio.

¡Muchas gracias por tu tiempo y colaboración

Ante cualquier consulta o inquietud se puede comunicar a: bellingeri1987@gmail.com

Desde ya muchas gracias por tu tiempo.

https://docs.google.com/forms/d/1z193xhnuOmXcoFbCNP_oJHt76BDE49H3uyA2Oq2kr

Bs/edit

2.Cuestionario sociodemográfico

✓ Nombre:

✓ Edad:

✓ Género:

1. Femenino

2. Masculino

3. No binario

4. Trans

5. Otros

✓ Nacionalidad:

✓ Año de egreso:

✓ Cantidad de años de ejercicio docente:

✓ Instituto de formación de docente del cual se graduó:

✓ Escuela donde trabaja actualmente:

✓ Cantidad de estudiantes por curso:

- ✓ ¿Tiene actualmente estudiantes con Proyecto Pedagógico de Inclusión? Si/no
- ✓ ¿Cuántos?
- ✓ ¿Cuenta la escuela con Equipo de Orientación Escolar?

3. Cuestionario

Los 79 ítems que contiene el cuestionario, divididos en: actitudes, conocimientos, prácticas, y contexto educativo y social. Existen en las 3 dimensiones de preguntas escaladas desde “nada”, “poco”, “bastante” y “mucho” (escala Likert).

- 1) Considero importante que la inclusión educativa se trabaje de forma transversal en todas las materias.
- 2) Estoy dispuesto a reflexionar sobre mi quehacer educativo para trabajar a favor de la inclusión.
- 3) Estoy a favor de la inclusión de cualquier alumno/a con necesidades educativas especiales en mi aula.
- 4) Intento tratar a todos los alumnos de mi aula según sus necesidades y características.
- 5) Estoy dispuesto a ir a cursos de formación en metodologías de inclusión fuera de mi horario laboral.
- 6) Considero que es posible atender adecuadamente en mi aula a los alumnos/as con necesidades educativas especiales.
- 7) Creo que todos los niños/as con alguna necesidad especial tienen derechos a ser escolarizados siempre que sea posible en escuelas convencionales con los demás alumnos.
- 8) Me gustaría recibir información específica acerca de cómo abordar las necesidades educativas especiales.

- 9) Estoy dispuesto a formarme en lo que debo hacer como docente.
- 10) Considero que los niños/as pertenecientes a contextos vulnerables requieren de un tratamiento especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento u otros.
- 11) Creo que es positivo para todos (alumnos/as y docentes) que el alumnado con necesidades educativas especiales asista a las mismas aulas que aquellos que no tienen dificultades.
- 12) Creo que el hecho de que haya alumnos/as con necesidades educativas especiales en el aula pueda mejorar la formación en valores para todos los demás estudiantes.
- 13) En mi trabajo habitual en el aula; creo que hay que trabajar de igual manera con todos los alumnos/as.
- 14) Me considero suficientemente capacitado/a para trabajar en las aulas en las que haya niños/as con dificultades junto a otros con necesidades educativas especiales.
- 15) Mi función, como docente, es orientar a mis alumnos/as sobre los casos especiales que existen en el aula para que tomen conciencia sobre este tema.
- 16) Para ser un buen docente, y de calidad hay que saber adaptar los métodos de trabajo a la características y necesidades de los alumnos/as.
- 17) Apoyo la forma de ser de aquellos niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo.
- 18) Pienso que los niños/as de contexto social vulnerable requieren de algún tratamiento especial en el aula debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento u otros.
- 19) La educación inclusiva trata únicamente de trabajar con niños/as con dificultades sensoriales, físicas y limitaciones psicológicas.
- 20) La educación inclusiva significa repensar las actitudes y acciones en la sociedad.

- 21) Los alumnos/as con o sin necesidades especiales; deberían tener el mismo currículum en el aula.
- 22) Dispongo de estrategias y habilidades inclusivas para trabajar en el aula.
- 23) Detecto con claridad aquellos alumnos/as que necesitan de una ayuda complementaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 24) Tengo la capacidad de identificar qué factores están incidiendo en las dificultades de aprendizaje de cada uno de mis alumnos/as.
- 25) Conozco el marco legislativo relativo a la inclusión educativa en Argentina.
- 26) A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños/as con Síndrome de Down.
- 27) A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños/as con Autismo.
- 28) A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños/as con Dificultades de aprendizaje (dislexia, disgrafía, discalculia).
- 29) A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños/as con alteraciones de conducta.
- 30) A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños/as con parálisis cerebral.
- 31) Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con Síndrome de Down.
- 32) Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con Autismo.
- 33) Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as Dificultades de aprendizaje (dislexia, disgrafía, discalculia).

- 34) Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con alteraciones de conducta.
- 35) Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con parálisis cerebral.
- 36) Tengo experiencias para abordar las necesidades educativas especiales de niños/as pertenecientes a contextos vulnerables.
- 37) Intentó construir igualdad en el aula independientemente de las características de los alumnos/as.
- 38) Elaboro planificaciones específicas para los alumnos/as con necesidades educativas especiales.
- 39) Yo mismo/a como docente, adapto los contenidos de aprendizaje de los alumnos/as.
- 40) En un aula tengo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos.
- 41) Me coordino con otros docentes a la hora de resolver problemas de forma conjunta cuando algún estudiante es motivo de preocupación.
- 42) Fomento actividades que promuevan el desarrollo de la empatía entre los estudiantes.
- 43) Realizó informes personalizados que reflejen el progreso en todos los alumnos/as adaptándose a sus necesidades.
- 44) Mi práctica educativa se enfoca hacia la igualdad y la inclusión.
- 45) Construyó materiales para aquellos niños/as que necesiten adaptaciones en su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 46) Considero que ofrezco un apoyo suficiente a los estudiantes con algún tipo de necesidad.
- 47) Busco información cuando la necesito a la hora de trabajar alguna necesidad educativa especial.
- 48) Trabajo en coordinación con las familias de los alumnos/as.

- 49) Demuestro respeto por todos los alumnos/as sin distinción de ningún tipo.
- 50) Atiendo las necesidades que presentan los niños/as con un contexto social vulnerable dentro del aula.
- 51) En mi institución sería complicado trabajar la inclusión educativa.
- 52) La inclusión es un tema importante en mi centro educativo.
- 53) Mi centro brinda un servicio de capacitación referente al tema de la inclusión.
- 54) Existen muchos casos de niños/as con necesidades educativas especiales en mi centro.
- 55) Mi centro cuenta con un servicio psicopedagógico que me orienta hacia estos temas.
- 56) Mi centro educativo está preparado para atender a alumnos con necesidades educativas especiales.
- 57) Los docentes muestran disposición hacia el cambio de concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas.
- 58) El profesorado está suficientemente formado y asistido para responder a las exigencias educativas de la integración en las escuelas.
- 59) Mi escuela es acogedora para todo tipo de alumnado.
- 60) El proyecto educativo muestra como tema central y transversal la inclusión.
- 61) Mi centro ha participado en formaciones respecto a la inclusión educativa para poder abordar casos específicos.
- 62) Mi centro cuenta con materiales específicos que puedan ayudar en el tratamiento de las necesidades educativas especiales.
- 63) Existen en mi centro, personas especializadas en la inclusión educativa.
- 64) Mi escuela es tolerante con grupos minoritarios como los niños/as pertenecientes a un contexto social vulnerable o aquellos/as niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo.

- 65) Creo que la marginación hacia las personas con discapacidad es cultural.
- 66) El tema de la inclusión educativa está de moda.
- 67) En la localidad de Hurlingham es marginada aquella persona que tenga algún rasgo especial o discapacidad.
- 68) La sociedad está preparada para incluir a cualquier persona independientemente de sus necesidades.
- 69) Falta orientación hacia temas como inclusión.
- 70) La educación inclusiva es una de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años en el campo de la educación en nuestra región.
- 71) Considero que existen buenas posibilidades para que se dé una mayor inclusión educativa en Hurlingham.
- 72) La ciudad tiene recursos materiales, personales, y de formación necesarios para atender a aquellas personas que tengan algún tipo de discapacidad.
- 73) La sociedad comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades.
- 74) Se considera que las diferencias enriquecen la sociedad.
- 75) Las familias y los miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo en las escuelas.
- 76) He trabajado con problemas de violencia en el aula.
- 77) Considero que el tema de la violencia en el aula es importante trabajarlos desde las escuelas.
- 78) Soy capaz de trabajar positivamente para eliminar la violencia en el aula.
- 79) La sociedad es igualitaria en el trato hacia aquellos grupos minoritarios como los niños pertenecientes a un contexto social vulnerable y niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo.