



# Universidad Abierta Interamericana

**Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía**

**Trabajo Final de Carrera de la Licenciatura en Ciencias de la Educación**

Las Buenas Prácticas en el Proceso de Enseñanza y de Aprendizaje para la  
Inclusión de Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista del Nivel Secundario  
en la Provincia de Buenos Aires

Alumno: Luis Alberto ACOSTA

Sede: CENTRO

2022

## 1 Resumen

El siguiente trabajo de investigación aborda aquellas prácticas de la educación inclusiva que se originan al interior del establecimiento de educación secundaria de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires en la atención de los estudiantes con trastornos del espectro autista (TEA). La intención es describir aquellas prácticas escolares que resultaron efectivas en otros establecimientos y que aplicadas a la realidad institucional, es decir situadas y/o contextualizadas se perciban como “buenas prácticas” educativas.

La metodología de la investigación se desarrollo desde una perspectiva cualitativa mediante la entrevista y la recopilación bibliográfica previamente seleccionada de diferentes orientaciones teóricas sobre prácticas inclusivas que dieron origen a las diversas estrategias construidas en los Proyectos Pedagógicos de Inclusión (PPI) pensando en las trayectorias de los estudiantes con trastornos del espectro autista.

Las buenas prácticas educativas parten de la necesidad de lograr un cambio en las creencias y formas de pensar sobre el otro que es diferente, pero a la vez sujeto de derecho en igualdad de condiciones. En este aspecto lo complejo de las acciones humanas desde el punto de vista de la sociología obliga a las instituciones educativas en términos de gestión curricular a generar espacios de participación donde las emociones se transforman en una nueva preocupación necesaria para atender a la diversidad desde una pedagogía inclusiva.

**Palabras Claves: Inclusión –Buenas Prácticas –Trastorno del Espectro Autista**

## 2 Índice

<b>1</b>	<b>RESÚMEN</b> .....	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>ÍNDICE</b> .....	<b>3</b>
<b>3</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>5</b>
<b>4</b>	<b>ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>8</b>
<b>5</b>	<b>INCLUSIÓN Y CULTURA ESCOLAR</b> .....	<b>17</b>
5.1	LAS EMOCIONES Y EL LENGUAJE.....	17
5.2	LA ÉTICA Y LA CULTURA DE LA DIVERSIDAD.....	21
<b>6</b>	<b>POLÍTICAS INCLUSIVAS</b> .....	<b>22</b>
6.1	LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y DEL NIVEL: UN TRABAJO CORRESPONSABLE.....	27
<b>7</b>	<b>EL AUTISMO Y LA MIRADA DEL OTRO</b> .....	<b>28</b>
<b>8</b>	<b>ENCUADRE METODOLÓGICO</b> .....	<b>33</b>
8.1	OBJETIVO GENERAL.....	33
8.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	33
8.3	DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	33
8.4	UNIDAD DE ANÁLISIS .....	34
8.5	POBLACIÓN.....	34
8.6	TIPO DE MUESTRA .....	35
8.7	INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	35
<b>9</b>	<b>ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS</b> .....	<b>35</b>
9.1	ENTREVISTA .....	35
<b>10</b>	<b>CONCLUSIÓN</b> .....	<b>40</b>
<b>11</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>43</b>

11.1	BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	49
<b>12</b>	<b>ANEXOS .....</b>	<b>52</b>
12.1	ENTREVISTA .....	52
12.2	GRÁFICOS.....	55

### 3 Introducción

Mi pensamiento es que la escuela pública en estos momentos necesita un nuevo proyecto educativo que haga realidad la educación inclusiva de todos los niños y de todas las niñas en sus aulas. Un nuevo modelo educativo que ha de construirse sobre la base de la comprensión de que todas las personas que acuden a la escuela son competentes para aprender. Aceptar este principio es iniciar la construcción de un nuevo discurso educativo al considerar la diferencia en el ser humano como un valor y no como un defecto y, a partir de ahí, renacerá una cultura que al respetar las peculiaridades e idiosincrasia de cada niña y de cada niño evitará las desigualdades, una cultura de una escuela sin exclusiones. Necesitamos de un modelo educativo que nos ayude a conocer en qué consiste la humanidad de los seres humanos. (López Melero M. , La escuela Inclusiva: una oportunidad para humanizarnos, 2012, pág. 139)

Un estudio internacional de la Red Espectro Autista publicado por la Revista Salud & Ciencias Médicas 2021. (Morocho Fajardo, Sánchez Álvarez, & Patiño Zambrano, 2021) y desarrollado en conjunto con investigadores de Argentina, Brasil, Chile, República Dominicana, Uruguay y Venezuela, demuestran los resultados obtenidos de 2685 cuestionarios, en donde se observa la incidencia del autismo, Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado, Trastorno Penetrante del Desarrollo, Asperger, Trastorno del Espectro Autista, y otros trastornos del neurodesarrollo en Latinoamérica (Anexo Grafico 1).

En el mismo estudio se puede apreciar los profesionales que realizaron el diagnóstico inicial del trastorno del espectro autista por orden de frecuencia en los diferentes países encuestados: neurólogo, equipo interdisciplinario, psicólogo, psiquiatra, pediatra, pediatra del desarrollo, otros (Anexos Gráfico 2).

Un tercer punto de este estudio es el análisis de la edad en la que los padres notaron que su hijo era diferente y la edad en que se realizó el diagnóstico (Anexos Gráfico 3). Por otra parte en relación a la información sobre la cantidad real de personas con trastorno del espectro autista se ejemplifica en (Anexos Tabla 1)

Partiendo de este análisis de los trastornos del espectro autista descritos en el párrafo precedente se observa que pertenece a los trastornos del neurodesarrollo, coincidiendo con muchos de los investigadores que veremos a lo largo de este trabajo. Siguiendo esta fuente la Organización Mundial de la Salud (OMS) determina que uno de cada ciento sesenta niños en el mundo tiene algún trastorno del espectro autista y que en comparación entre países latinoamericanos en donde se reconoció la existencia de mil doscientos sesenta y seis casos de trastorno del espectro autista; Argentina presenta la tasa más baja.

Esta información nos sirve de ante sala para abordar la preocupación de la educación secundaria en el marco de una inclusión verdadera, pensar en una sociedad sin exclusiones prioriza el desarrollo de acciones en torno a una educación donde los intereses de cada estudiante y sus experiencias previas conforman un valor insoslayable, para lograr que los estudiantes con trastorno del espectro autista formen parte de un currículum universal que evite poner etiquetas,

midiendo éxitos y fracasos cuando la educación es un derecho de todos por igual, aceptando las diferencias como una virtud sin exclusión.

El principio que fundamenta este trabajo es el de la educación como un derecho; derecho avalado por dos principios necesarios y transversales a todo sistema educativo: la equidad y la inclusión. Con ello se busca romper los nudos de la desigualdad dentro del sistema educativo que debiera aprender a convivir con las diferencias de las personas, sobre todo con aquellos categorizados como “anormales”, como “deficientes”, donde aparecen concepciones o creencias diversas y donde además es posible poner en cuestión la experticia de quien tiene la obligación de guiar, acompañar y de hacer más accesible el camino hacia un aprendizaje dentro del paradigma de inclusión.

Las preguntas que guían este trabajo son: ¿Qué se entiende por buenas prácticas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en la atención de los estudiantes con trastorno del espectro autista? ¿Cuáles son las variables que influyen en estas prácticas? ¿Qué concepciones o creencias subyacen en los docentes que reciben a un/a estudiante con trastorno del espectro autista? ¿Cuál es el rol de la familia en este proceso? ¿Hemos abandonado el camino de la segregación y el de la integración para avanzar hacia el de la inclusión? Por ello el interés de este trabajo se centra en aquello que consideramos buenas prácticas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje para la inclusión de los estudiantes con trastorno del espectro autista en la educación secundaria.

Consideramos que este tema de estudio es importante porque nos permite introducirnos en el análisis de las problemáticas que surgen al momento de enfrentar el desafío de brindar las

mismas oportunidades de aprendizaje a los estudiantes con trastorno del espectro autista en el marco de una educación inclusiva que no contemple la segregación, la integración o la exclusión.

#### **4 Antecedentes de Investigación**

Entre las investigaciones sobre los factores relacionados con prácticas pedagógicas en el marco de un modelo inclusivo Cristina MUÑOZ a partir del diseño de estudio de casos de tipo cualitativo en la que participaron directores, docentes y madres de familia del Salvador llevó a cabo una experiencia en seis centros escolares. En su investigación concluyó que existía un elemento común en la valoración del sujeto que estudia entre los docentes y directivos en el que se reconoce no solo las características personales sino también el contexto de los estudiantes al pensar en la inclusión. Muñoz consideró también la influencia de la cultura escolar en el que los aportes de las familias y la comunidad no guardaban relación con el proceso de enseñanza y de aprendizaje. (Muñoz Morán, 2018)

Por otra parte Paula MOYANO (Moyano, 2015) en su tesis doctoral sobre el trabajo docente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (como práctica inclusiva) de los estudiantes con trastorno del espectro autista, desarrolló una investigación llegando a la conclusión de que estos alumnos pueden superar el trastorno agudo en el desarrollo que afecta su lenguaje favoreciendo notablemente al aumento de sus habilidades sociales y autonomía, si se tiene en cuenta las creencias o concepciones que tienen los docentes sobre estos estudiantes.

Otra investigación sobre las creencias o concepciones que tiene el docente sobre el trastorno del espectro autista y su incidencia en el trabajo con el alumno permitió observar que en la medida que la experiencia del trabajo docente gana terreno en la práctica, el primer vínculo

que se materializa, es con el alumno y no con el autista, de esta manera se intenta evitar que la patología cobre relevancia y de transforme en un obstáculo para el trabajo afectivo y el reconocimiento de las capacidades del alumno, que de lo contrario terminaría siendo visto a través del paradigma de la discapacidad. Al finalizar la investigación se concluye que existe una baja expectativa en cuanto al sentido de la autoeficacia del docente, producto del reconocimiento de la escasa formación académica y de los conocimientos para desempeñarse en este trabajo, materializado en términos de sentimientos de inseguridad sobre su propia práctica. (Sanini, 2015).

La profesora María Odete Emygdio da Silva, por otra parte, llevó a cabo un proyecto de intervención llamado “Aprender con otros – una estrategia para la inclusión de un estudiante con autismo” el caso de un estudiante con necesidades educativas específicas que presentaba trastorno del espectro autista y que afectaba su atención, repercutía en su autonomía para realizar tareas escolares, también en el área del lenguaje, la comunicación y la interacción social.

La estrategia consistió en el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas con un enfoque conductual para toda la clase, de la misma forma se busco desarrollar sus habilidades académicas a través del trabajo grupal, creando las condiciones necesarias para favorecer la socialización y la autonomía del estudiante, considerando sus intervenciones y ritmos de trabajo. De esta manera el estudiante pudo realizar aprendizajes significativos en las áreas académicas, en lo social, en su autonomía y en la comunicación.

Para Silva la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista en la escuela de nivel conlleva cambios en las actitudes y prácticas pedagógicas de todos los involucrados en el

proceso de enseñanza y de aprendizaje, en la organización y gobierno tanto del aula como de la escuela (Catrola, 2010)

La propuesta de María da Silva pareciera llevarnos a la cuestión de las necesidades de formación de los docentes no solo en aquellos aspectos meramente académicos sino en aquello que tenga que ver con las actitudes, tanto en la educación de especial como de nivel, sea este inicial, primario o secundario, para el logro efectivo de una educación inclusiva.

Al respecto Lourenço, Dídia, & Leite, Teresa (Lourenço, 2015) publicaron un artículo destinado a tratar este tema de la formación docente. En su trabajo realizaron observaciones directas en el aula, entrevistas a docentes y directivos de la educación especial y de nivel con la intención de conocer las prácticas pedagógicas desarrolladas y las formas de organización de la gestión curricular de la clase, apoyo y monitoreo específico de estos estudiantes. Al finalizar llegaron a la conclusión de que para la inclusión de los alumnos con necesidades educativas específicas resulta imprescindible que “Los docentes se sientan seguros de sus propios conocimientos profesionales reconociendo que en el ámbito de las necesidades educativas específicas, la formación inicial aún tiene mucho camino por recorrer”. (Lourenço, 2015 Pág. 83).

La preocupación sobre los modelos de intervención en niños con autismo desde una perspectiva psicoeducativa formó parte de una revisión desarrollada por (Mulas F, 2010). Los autores intentaron ofrecer una visión general de los métodos de intervención que se han venido desarrollando en niños y adolescentes con trastorno del espectro autista e hicieron referencia a

los elementos que debería tener un buen programa de intervención y las dificultades que se presentan para valorar la eficacia de los distintos métodos.

El trabajo de Mulas y otros, refieren que la características básicas del trastorno del espectro autista afecta de manera global a las funciones cerebrales superiores del individuo y que se evidencian en menor o mayor grado de afectación de la inteligencia y del lenguaje, agregan que en la actualidad aun no disponemos de un método diagnóstico cierto por lo que se sigue basando en síntomas y conductas observables. Aseguran además que las intervenciones en los estudiantes con trastorno del espectro autista se debe seguir un modelo multidisciplinar que involucre además de los especialistas, al entorno educativo y a la familia. Para ellos resulta apresurado, recomendar un método u otro debido a la gran heterogeneidad de estos pacientes. Llegan a la conclusión que el método de intervención se debe adaptar al entorno y a las características individuales de estos niños.

El trabajo realizado sobre “Competencias Emocionales del Alumnado con Trastorno del Espectro Autista en un Aula Abierta Específica de la Educación Secundaria” (Josefina Lozano Martínez, 2012) partió de las dificultades en las capacidades de comunicación e interacción social y flexibilidad conductual de estos estudiantes, dificultades que se relacionan con barreras para el aprendizaje y que obstaculizan la comprensión de la realidad desde la perspectiva de otra persona. En su investigación sostienen que las propuestas curriculares para estos estudiantes deben desarrollarse en relación a una intervención educativa adaptada a las necesidades específicas de apoyo, buscando comprender la interrelación entre los contenidos, métodos, tareas y estrategias de aprendizajes.

Según Martínez, estos estudiantes necesitan un entorno de aprendizaje estructurado, es decir, un entorno donde las actividades y los procesos que se dan en él sean claramente visibles tanto para los alumnos con trastorno del espectro autista como para los docentes que intervienen en este proceso.

Se trata entonces para Martínez de un aula abierta especializada para el alumnado con necesidades educativas graves y permanentes que necesiten apoyo en todas las áreas y adaptaciones curriculares que no puedan desarrollarse en el aula ordinaria con apoyos, como es el caso de los estudiantes con trastorno del espectro autista.

El aula abierta específica según la autora favorece un ambiente de aprendizaje estructurado permitiendo sistematizar la enseñanza de competencias emocionales, a la vez que estimula los aprendizajes del alumno mediante las diferentes actividades que desarrolla, las múltiples experiencias de aprendizaje, los agrupamientos flexibles, los apoyos personalizados y las posibilidades de interacción y comunicación.

La lucha por el sistema inclusivo no es algo nuevo y podemos destacar el documento de trabajo llamado “Índice de inclusión desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas” (Booth Tony, 2014) luego traducido al castellano por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, de Tony Booth y Mel Ainscow como proceso de autoevaluación de las escuelas.

Si observamos este documento tiene en cuenta tres dimensiones a saber: las culturas, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva reconociendo las particularidades locales por lo que se puede adaptar y cambiar conforme a las circunstancias siempre que se cumpla con el

objetivo de revisión, consulta, recopilación de la información y plan de desarrollo de una escuela inclusiva, que ayude a romper con las barreras al aprendizaje y a la participación. Como principal beneficio en el Reino Unido con su distribución en todos los centros educativos desde el 2000 es necesario resaltar la influencia de este índice en el desarrollo de un lenguaje de la inclusión en las escuelas, las autoridades locales de la educación y en otros contextos.

Las prácticas de escolarización, es decir, las estrategias, recursos e intervenciones, en las escuelas de Buenos Aires para atender los desafíos que se presentan a la hora de pensar en la construcción de escenarios posibles para la atención de los estudiantes diagnosticados con trastorno del espectro autista forman parte de la preocupación de la política educativa cuando se trata de definir los conceptos de integración escolar y educación inclusiva. (Larripa, 2010)

Siguiendo el análisis anterior los autores se centran en la escolarización de alumnos y alumnas con determinadas deficiencias o discapacidades, los debates y controversias a nivel internacional y las críticas a los estándares del formato de la educación común, la educación especial y el concepto mismo de discapacidad.

Peter entiende que la concepción tradicional de discapacidad que ha prevalecido en el siglo pasado, y que no ha perdido vigencia, define a ésta como condición patológica interna del individuo, condición que el “sujeto discapacitado” porta y lo diferencia sustancialmente del resto de los individuos no- discapacitados. (Larripa, 2010, pág. 166)

En este sentido existe una corriente teórica que pone en duda la condición personal de aquellos afectados por una discapacidad intelectual. Peter señala la diferencia entre ser humano y

persona y su fundamento es que “no todos los seres humanos son personas y solo éstas son portadoras de derechos. (Amor Pan, 2007)

Para el autor el hecho de que un ser sea humano, en el sentido de miembro de la especie homo sapiens no sería pertinente, la diferencia estaría dada por las características como ser la racionalidad, la autonomía y la conciencia de uno mismo” (Amor Pan, 2007, págs. 88-105)

Amor Pan va a decir que el problema es netamente antropológico. Es esta humanización necesaria que observamos en los diferentes autores que forman parte de este trabajo de investigación de los estudiantes con trastorno del espectro autista y es en este marco que no podemos dejar de citar textualmente las palabras de López Melero:

Lo que constituye al ser humano como tal es la dimensión social y no lo genético. La genética es la condición inicial, es un punto de partida, no de llegada. Somos lo que somos gracias a las oportunidades que hemos tenido y no a los genes. Ahora bien, lo más humano del ser humano es desvivirse por otro ser humano y en este desvivir surge el valor ético de la educación. (López Melero M. , La escuela Inclusiva: una oportunidad para humanizarnos, 2012, pág. 131)

Para muchos autores esta manera de pensar la discapacidad como la concepción clásica de los estudiantes con trastorno del espectro autista, puso en el centro de discusión a la escuela especial como el espacio destinado a la educación de estos niños/as y jóvenes permitiendo que la segregación forme parte de una constante cultural al momento de hablar de una escolarización para este grupo de estudiantes.

Los trastornos del espectro autista se conocen como un conjunto de trastornos del desarrollo caracterizado por presentar alteraciones en la interacción social y en la comunicación, como también de experimentar comportamientos repetitivos, estereotipados y un repertorio limitado de intereses y actividades. Esta denominación se diferencia de la nomenclatura trastornos generalizados del desarrollo (TGD) que agrupa subtipos de categoría diferente como el autismo, el síndrome Asperger, el trastorno de Reat, el trastorno Desintegrativo Infantil, TGD-NE /Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado. (Larripa, 2010, pág. 168)

Entre las investigaciones de estudiantes con trastornos del espectro autista (David, 2011) estudió el caso de una estudiante con trastorno del espectro autista utilizando el método comparativo en dos situaciones distintas: trabajo individual y trabajo cooperativo en grupos focalizándose en la atención llegando a la conclusión que los alumnos con trastorno del espectro autista son capaces de trabajar mediante métodos de aprendizaje cooperativos en el aula.

En esta misma línea de investigación, (Heredia Moreno, 2013) llevó a cabo una investigación sobre un alumno con “rasgos autistas” , es una expresión que hasta ahora se diferencia de la expresión “trastorno del espectro autista”, durante las clases de educación física con el objetivo de analizar si el uso de las técnicas cooperativas en esta disciplina puede ser utilizado como estrategia para aumentar la participación y el aprendizaje del alumnado con rasgos autistas, la pregunta que se formula es ¿Puede ser útil el aprendizaje cooperativo en educación física para atender a la diversidad?. La conclusión a la que llega demuestra que los métodos cooperativos se han mostrado útiles para incluir al alumno con rasgos autistas en las sesiones de educación física, logrando mayor participación que las actividades individuales.

Estudios más recientes, (Castillo, 2016) en su trabajo se propusieron describir las principales conductas disruptivas de una alumna con trastorno del espectro autista en el aula de la educación ordinaria focalizando su investigación en la comunicación y lenguaje analizando las estrategias de los docentes para contralarla y favorecer su inclusión. El método utilizado fue la investigación cualitativa a través de la observación y análisis de documentos. Como resultado se observó una reducción de las conductas disruptivas en el aula cuando se anticipaban las tareas y se estructuraba el ambiente para la clase de esta forma lograban una mayor participación e integración de la estudiante en el aula.

El aprendizaje cooperativo es una metodología educativa innovadora con el potencial necesario para cambiar las prácticas pedagógicas en las escuelas de enseñanza primaria y secundaria. Se basa en un enfoque constructivista que hace de la tutoría de iguales su eje. (Santos Rego, 2009, pág. 2)

Dentro de esta línea argumentativa la clave para el desarrollo de un proceso de enseñanza que tenga como resultado un aprendizaje satisfactorio del alumnado con trastorno del espectro autista pareciera seguir el camino del trabajo cooperativo en el salón de clases. Para (Basilotta, 2013) donde el aprendizaje cooperativo es un aprendizaje que favorece la ayuda mutua entre pares, fortalece la motivación y el intercambio de recursos e información. (Hernandez de la Torre, 2016)

Otro factor a destacar es que facilita el trabajo en grupos heterogéneos dando lugar a los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, otra de las expresiones que surgen y que no habíamos visto hasta al momento en esta investigación, respondiendo a la diversidad

desde una mirada inclusiva para que todos puedan aprender en el aula ordinaria (Hernandez de la Torre, 2016).

## **5 Inclusión y Cultura Escolar**

### **5.1 Las Emociones y el Lenguaje**

La escuela secundaria tiene la responsabilidad y la obligación de trabajar en la atención de la diversidad, concepción que abordan y desarrollan los equipos de conducción conforme al Proyecto Institucional en torno a las relaciones que se tejen camino a una cultura de lo escolar que pone en juego un lenguaje común orientado a prácticas pedagógicas destinadas a eliminar o disminuir aquellas barreras que se oponen a los valores de equidad e inclusión social.

Lo que nos interesa recalcar es que las características de una cultura escolar inclusiva necesariamente afectaran el nivel de aceptación y de eficacia de dicha inclusión. El término de eficacia en este trabajo es tomado desde el sentido que lo postula la Real Academia Española, es decir como “la capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera”.

Así de esta manera una implementación adecuada de una cultura inclusiva requiere necesariamente de procesos que originen y fomenten un cambio organizacional de acuerdo a las necesidades que se desprenden de la inclusión o caso contrario como lo señalan Booth y Ainscow, (Ossa Cornejo, 2014) la inclusión queda relegada al plano declarativo, lo que llevaría a la institución escolar a mantener prácticas de exclusión. Es en este punto en el que los autores coinciden, en que es el Equipo de Conducción el responsable de promover una cultura que permita dicha inclusión; y para el logro de este objetivo se necesita un liderazgo

que considere las creencias y los valores en la implementación de prácticas que respeten la diversidad.

Nicolás Ponce Díaz y Nicole Riveros Diegues sostienen que más allá de aquellos aspectos del orden técnico y metodológico, surge la pregunta sobre, ¿cómo es posible llegar a incorporar la inclusión en la educación como experiencia que construye mundos para quienes participan en ella?, y como respuesta encuentran en el lenguaje una de las posibilidades, por que el lenguaje depende de la natural interacción de una persona con su entorno, pero también de las conceptualizaciones que el sujeto reconozca en función de su propia trayectoria comunicativa. (Ponce Díaz, 2021). Maturana dirá que los niños crecen y se desarrollan como seres humanos en su vida cotidiana entrelazando emociones y lenguaje (Ortiz Ocaña, 2015).

De esta forma la educación no solo se presenta como un proceso en el cual alguien enseña y otro aprende algo en un contexto determinado, sino como una cuestión cultural propia del lugar en el que acontece, es decir del contexto social donde se perciben las experiencias de todos los actores que intervienen en lo escolar.

El principio de inclusión aspira a un sistema educativo que internalice las diferencias, las habilidades y las motivaciones de todos sus estudiantes y no solo de aquellos que necesiten configuraciones de apoyo, sino que nos referimos a un término de inclusión educativa mucho más amplio del que se considera en algunas oportunidades, pero que sin embargo los estudiantes con discapacidad, en este trabajo, aquellos estudiantes con trastorno del espectro autista, vienen a ser visibilizados en un paradigma diferente.

Para estos autores la diversidad en el aula inclusiva mediante el lenguaje se presenta como una posibilidad que brinda mejores oportunidades para conocer y aprender sobre el mundo a través de los otros. De la misma forma el lenguaje como un factor determinante en relación al autismo se transformó en objeto de estudio para Molina, quien en su investigación, llegó a la conclusión de que el lenguaje puede mejorar la comprensión social de los estudiantes con trastorno del espectro autista. (Garcia-Molina, 2019).

En la necesidad de dar una conceptualización más aproximada sobre el lenguaje recurrimos al llamado padre de la lingüística Ferdinand Saussure quien sostiene que el lenguaje guarda relación con la identidad espiritual del pueblo donde se instala y define a la lengua como un mecanismo del lenguaje. (Santos Caicedo, 2005).

Dentro de la misma línea de trabajo Noam Chomsky refiere que “el único indicio que nos permite asegurar que otro cuerpo posee el entendimiento propio del hombre y que no es un mero autómatas es su capacidad de usar el lenguaje de un modo normal” (Chomsky: 1971, Pág. 18).

Abordar el lenguaje como una construcción social que es aprendida para algunos “Saussure” e innata para otros “Chomsky” nos lleva al interjuego entre el lenguaje y la cultura. En este sentido Ávila se interesó por el fenómeno de la escucha entre docentes-alumnos; la actitud de escucha pedagógica en el aula y el silencio pedagógico. (Motta Ávila, 2016).

En su trabajo Ávila centra su atención en el silencio humano como sinónimo del silencio pedagógico, visto como un acto del lenguaje y como fundamento de la escucha áulica. Observa además que en el contexto actual de la cultura del aula la escucha es una cuestión compleja dada

la diversidad de aspectos que la componen, sean estos musicales, pedagógicos, psicológicos o lingüísticos.

“En general, alumnos y maestros no solemos tener en cuenta la habilidad de escuchar en la clase. Seguramente no discutimos su importancia, pero en la práctica no le dedicamos una atención especial” Cassany, Luna y Sanz, 2011, p. 109

“A los docentes les cuesta cada vez más que sus estudiantes los escuchen, y se rinden ante la falta de atención, que se perfila como uno de los principales desencadenantes de los retrasos en el aprendizaje”; “Pero la labor educativa ha subestimado el valor de la escucha. No nos han enseñado a escuchar, y la escucha es un arte tan difícil de ejercer como la palabra, aunque raramente prestamos atención a ella (...) de ahí que el arte de la escucha sea más básico y fundamental que el de la palabra. (...) La crisis de la receptividad es, al mismo tiempo, la crisis de la civilización” (Torralba, 2007, p. 15).

En este escrito para el investigador el silencio aparece como condición “*sine qua non*” para que pueda darse la escucha lingüística en el aula, no se trata de un silencio físico, ambiental sino del silencio humano, silencio que tiene implicancia en el interior del sujeto de escucha y del sujeto de habla y por ello afecta al espacio social y cultural.

La cultura escolar así es entendida como un entramado de significados, que para el autor debe velar por un uso del lenguaje (comunicación) pero también por el silencio como fenómeno que define el éxito de los actos del habla, porque el silencio es un fenómeno subjetivo determinado por los componentes culturales de la sociedad en la que se encuentra. El modo

como se encara la escucha por un sujeto determinado o grupo depende de los componentes acumulados en la cultura experiencial de cada integrante.

Adentrarnos en el lenguaje y en la cultura como fundamentos para continuar con nuestra investigación en cuanto a las prácticas que denominamos inclusivas en el sistema educativo particularmente en el nivel secundario, nos invita pensar por un lado la cuestión del compromiso ético para lograr efectivamente la educación y por otra parte entender los conceptos de integración y segregación, conceptos que necesariamente acompañan al de inclusión y que merecen ser analizados a la luz del objetivo de este trabajo.

La inclusión educativa en este aspecto es entendida como el proceso que construye en la convivencia misma con otras personas, personas que respetamos en función de sus propias singularidades, en donde prevalece lo humano. En un sentido diferente la integración refiere de aquellas personas que son consideradas diferentes por un colectivo determinado y que deben adaptarse a la cultura dominante u hegemónica.

## **5.2 La Ética y la Cultura de la Diversidad**

Por este motivo la educación inclusiva desde la cultura escolar para López Melero requiere estar dispuesta a cambiar las prácticas pedagógicas para que éstas sean cada vez menos segregadoras y más humanizantes.

(López Melero M. ..-1., 2006) Refiere en su trabajo de la “Ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva” una propuesta con la intención de guiarnos camino a la

construcción de un modelo educativo que contenga una sociedad más humana en la que podamos pensar en un futuro a mediano y largo plazo y de esta forma darnos cuenta de que somos seres.

La ética para Maturana se constituye en la preocupación por las consecuencias que tienen las acciones de uno sobre otro y adquiere su forma desde la legitimidad del otro como un legítimo otro en la convivencia (Maturana 1994). Melero agrega que el reconocimiento del otro, tiene que ver con la diversidad que se plantea desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y que implica hablar de igualdad tanto en derechos como en deberes, es decir las personas somos distintas y diferentes a la vez dentro de una igualdad que nos une.

La ética concluye Melero no puede convertirse en una clase donde se enseñan valores. Los valores no se enseñan, se viven y la escuela pública tiene la responsabilidad de ponerlos en práctica, no enseñándolos, sino viviéndolos en el aula.

## **6 Políticas Inclusivas**

Uno de los interrogantes que guían el desarrollo de este trabajo tiene que ver con las concepciones que habitan en el sistema educativo argentino y en particular de la Provincia de Buenos Aires, respecto a las trayectorias educativas inclusivas de los estudiantes con trastorno del espectro autista que forman parte del alumnado del nivel secundario.

Las políticas educativas actuales enfrentan el desafío de acompañar a las escuelas de nivel en respuesta a un paradigma de la inclusión, que no es nuevo, pero es cierto que cada vez más, requiere de conocimiento en materia de educación especial. Pilar Sanz – Cervera de la Universidad de Valencia, España, se interesó por el nivel de conocimiento de los docentes y

futuros docentes en cuanto a los trastornos del neurodesarrollo. En dicha investigación solo encontró estudios sobre el Trastorno por el Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH), pero no hubo grandes resultados en relación a otros dos trastornos que son de igual importancia, como ser, el trastorno del espectro autista (TEA) y las dificultades específicas del Aprendizaje (DEA).

Las conclusiones arribadas en su investigación demuestran un bajo nivel de conocimiento del personal docente, lo que significa que existe la necesidad de revisar los planes de estudio para ofrecer una mejor formación dentro de un marco de la escuela inclusiva. (Sanz-Cervera, 2018).

Algunas de las características de los trastornos del neurodesarrollo incluyen dificultades de atención o de memoria, organización y planificación, iniciar una tarea y mantenerse concentrado en ella y/o llevar un control de lo que está haciendo. Estas características interpelan la práctica escolar, debido al impacto en el rendimiento académico. (Vacas, 2020)

La formación docente en este sentido entra en discusión sobre todo en la enseñanza de los estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE) a la que se la cuestiona en cuanto se considera necesario poner énfasis en un cambio conceptual y actitudinal dentro de un paradigma de inclusión. Tal es así que las actitudes de los profesores contribuyen a concretar este cambio de paradigma en relación de la atención a la diversidad. (Sagredo Lillo, 2020)

En este aspecto (Aguiar Aguiar, 2018) tomando un campo problemático “la comprensión textual desde la lengua española en la enseñanza del estudiante con trastorno del espectro autista” llegó a la conclusión de que en este campo se encuentra la complejidad de demandas

para la transformación educativa en la enseñanza del escolar con trastornos del espectro autista donde la formación del docente constituye una necesidad para el logro del perfeccionamiento en esta educación.

Esta preocupación por la educación inclusiva es del orden global y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, acuerdo, adoptado por la Organización de las Naciones Unidas y del que Argentina forma parte interesada para la concreción de los 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS), sirve de marco en la preocupación de los estados miembros sobre este tema.

El objetivo N° 4 de esta agenda busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. De forma transversal la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad explicita su preocupación en el colectivo de aquellas personas en situación de vulnerabilidad, con el fin de evitar la creación y perpetuación de las barreras a nivel institucional, actitudinal, física y jurídica, además de las barreras tecnológicas de la información y comunicación, entre otras barreras para la inclusión y participación de la personas con discapacidad, con el objetivo de que “nadie quede atrás”.

Por otra parte, siguiendo la misma línea argumentativa el artículo 24 de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad impulsa un cambio de paradigma preocupándose por todos los niveles y etapas de la educación. En cuanto a la educación especial solo se la concibe con ajustes curriculares y/o a través de la segregación de los alumnos. (González Martín, 2008).

En este mismo orden el Estado argentino adhiere a la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que en el ámbito educativo se materializa a través del Consejo Federal de Educación (CFE) que aprobó la Resolución 311/16 dando seguridad a los estudiantes con discapacidad para su inclusión en el sistema común de la educación, asegura además el apoyo a toda la trayectoria de los estudiantes pero también de las escuelas de nivel, lo que invita a un trabajo corresponsable entre la escuela de nivel y la escuela especial.

“La Dirección General de Cultura y Educación sostiene y promueve la construcción de prácticas educativas inclusivas en todas las escuelas del sistema educativo, asegurando el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad, ya sea temporal o permanente, en todos los niveles, desde un accionar corresponsable entre los Niveles y Modalidades” (Res. 311/16 pág. 2.)

Estas normativas buscan la transformación cultural necesaria para el ingreso al paradigma de la inclusión donde el Modelo Social de la Discapacidad, entiende que la discapacidad y las barreras que se construyen son consecuencia de la actitud y el entorno que no permiten su participación plena y efectiva en sociedad en igualdad de condiciones con los demás, entrando en vigencia como perspectiva de derecho.

Así mismo la Dirección General de Cultura y Educación y en particular la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires a través de la Comunicación Conjunta 4/16 “Educación Inclusiva de Niñas, Niños, Jóvenes y Jóvenes-Adultos con Discapacidad de la Provincia de Buenos Aires” adhiere a la Ley de Educación Nacional 26.206 y Ley de Educación

Provincial 13.688 y las perspectivas para la educación y los Derechos Humanos planteados por los Organismos Internacionales en busca de promover la construcción de prácticas educativas inclusivas en todas las escuelas del sistema educativo con el fin de asegurar el derecho a la educación de todos los estudiantes con discapacidad, en todos los niveles, desde un accionar corresponsable entre los niveles y Modalidades.

Esta Comunicación refiere que no son las características o condiciones individuales las que generan alguna discapacidad, sino los entornos que al no ser accesibles, ni inclusivos, producen barreras que discapacitan e impiden que las personas con discapacidad ejerzan derechos en igualdad de condiciones. Para ello considera necesario prestar suma atención a dos factores, por un lado la situación de discapacidad de cada sujeto, por otro, el contexto en el que ese sujeto vive y aprende.

La Comunicación referida plantea que la integración escolar es una estrategia educativa de la inclusión y resalta su importancia en la organización de propuestas inclusivas. Motivo por el cual, llevar a la práctica la inclusión supone un proceso gradual y paulatino de análisis y discusión de las diferentes estrategias y propuestas que la sostengan. Entre las estrategias que esta normativa refiere con el fin de llevar a cabo la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad hace mención a sostener la trayectoria educativa directamente en la escuela de modalidad especial garantizando la concreción de experiencias inclusivas en tanto la construcción de espacios de aprendizaje.

Siguiendo este marco teórico la concepción de inclusión se diferencia respecto de la integración toda vez que la inclusión educativa como derecho contiene a todos los sujetos por lo

cual requiere de dispositivos institucionales y áulicos a través de los cuales se pone en acto una “enseñanza para todos”, mientras que la integración escolar es una de las estrategias disponibles para sostener la inclusión educativa de un sujeto en situación de discapacidad cuanto este lo requiere.

### **6.1 La Educación Especial y del Nivel: Un Trabajo Corresponsable**

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 en su Capítulo VIII sobre la Educación Especial define a esta como la modalidad que tiene por finalidad asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, ya sea temporal o permanente, haciendo extensiva esta decisión a todos los niveles y modalidades del sistema educativo argentino. En este desafío el Consejo Federal de Educación participa en la decisión de brindar garantías en la inclusión de todos los estudiantes conforme a las posibilidades de cada uno de ellos.

En un estudio realizado por María Franci Álvarez, Norberto Almará y Sergio Rodríguez refieren que en Argentina aun existe camino por recorrer sobre el interrogante respecto a la capacidad que tiene el sistema de la educación especial en la tarea de la inclusión para los estudiantes con necesidades educativas específicas en la escuela común. Entre las categorías de análisis cabe destacar la utilizada para observar aquellos estudiantes con discapacidad mental leve en donde la variable social de aquellos estudiantes pertenecientes a grupos marginados sobresale cuando se encuentra atravesada por diferencias de oportunidades educativas y socioambientales. (Álvarez, Almará, & Rodriguez, 2007)

El Anexo 1 de la Resolución 1664/17 de la Provincia de Buenos Aires en el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206 y Ley de Educación Provincial 13.688 hace mención a la

importancia de la educación no circunscripta solamente a las personas con discapacidad sino también al reconocimiento de las particularidades y necesidades de cada uno de los estudiantes. Para ello es obligación de la educación secundaria atender las diferentes posibilidades y necesidades de los sujetos con discapacidad haciendo posible una nueva forma de organización escolar que permita coexistir distintos trayectos escolares tomando como “referencia” el Régimen Académico para la Educación Secundaria. En este aspecto se tiene que pensar una trayectoria escolar en conjunto con la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y de Educación Especial, “si correspondiera según el caso”.

## **7 El Autismo y la Mirada del Otro**

La atención a la inclusión con calidad en el aula y fuera de ella nos remite a las buenas prácticas y la importancia del rol docente en el proceso de enseñanza. Las buenas prácticas son valores referenciales sobre las acciones que en otros contextos resultaron enriquecedores y que pueden ser tenidas en cuenta como experiencia aplicada adecuándola al contexto de la institución que las aplique. (Rivero, 2017).

Para (Litwin, 2010) una buena práctica es aquella que da lugar a una inclusión de calidad y sostenida en el tiempo, que parte de que la homogeneidad no refleja la diversidad de la composición de los grupos escolares.

Estas prácticas con lleva la idea de eliminar los procesos de exclusión y promover los aprendizajes de todos los estudiantes, diversidad donde los alumnos con trastorno del espectro autista presentan dificultades en aspectos que afectan su calidad de vida entre ellos la interacción

social, la comunicación de ideas, de sentimientos y la comprensión de estados mentales, es decir la comprensión de lo que los demás sienten o piensan. (Council., 2001)

Así se hace necesario orientar la práctica pedagógica en la mejora de aquellas áreas que favorezcan el desarrollo de las emociones y creencias, nos referimos a las necesidades individuales de comprensión de estados mentales que presenta el estudiante con trastorno del espectro autista y donde el docente juega un papel importante como refiere (Rivière, 1999, pág. 354) el docente “es quien empieza a abrir la puerta del mundo cerrado del autista, a través de una relación intersubjetiva, de la que derivan las instituciones educativas de gran valor para el desarrollo del niño”.

(Kanner, 1943, pág. 20) Propone que el rasgo fundamental del autismo es “la incapacidad para relacionarse normalmente con las personas y las situaciones”, por otra parte (Wing, 1981 ) se refiere a tres cuestiones o problemas del comportamiento del autismo: la socialización, la comunicación y la imaginación.

Mucho se ha escrito sobre las características en los niños y jóvenes con trastorno del espectro autista como las alteraciones en la comunicación verbal y no verbal, la falta de habilidades sociales, los comportamientos estereotipados y los intereses restringidos, agresiones o autoagresiones (Association, 2013).

Del mismo modo muchos autores han argumentado que los autistas no poseen “teoría de la mente. “Cuando un sujeto tiene una Teoría de la Mente significa que el sujeto atribuye estados mentales a sí mismo y a los demás, es una teoría en primer lugar porque los estados no

son directamente observables y en segundo lugar porque el sistema puede utilizarse para hacer predicciones, acerca del comportamiento de otros organismos” (Premack, 1978, págs. 515-526)

Juan Pablo Luchelli, en su artículo *Autismo o pedagogía al revés*, analizó las posiciones del psiquiatra canadiense Laurent Mottron y del psicoanalista lacaniano francés Jean Claude Maleval sobre el autismo quienes llegaron a una conclusión similar. “El autista presenta una inteligencia diferente de los no autistas, que no pasa por la mirada del otro ni por el lenguaje. Desde allí se considerarán las estrategias educativas orientadas por dicha conclusión” (Luchelli, 2019).

Para Luchelli el autismo es un trastorno que ha evolucionado y no puede considerarse como un hecho excepcional donde estudios recientes sostienen que habría un autista cada sesenta y ocho nacimientos. Aun así queda el interrogante si el DMS 5 (principal órgano de difusión) se equivoca al contemplar solo los casos más extremos.

En este sentido refiere que el DMS5 considera “desordenes del espectro autista” teniendo en cuenta solo dos criterios mayores: la aparición de “intereses restrictivos” y un “déficit de la comunicación social” sumado la precocidad del trastorno, se es autista a los dieciocho meses, “podemos saber quién es autista, pero mucho más difícil es saber quien no lo es”. (Luchelli p.47)

Desde esta perspectiva el autor sostiene que el autismo se concibe como una herramienta necesaria para conocer cómo funciona el “no autista”. “Contrariamente al “*normo típico*” las personas autistas no incorporan el mundo, su representación, el lenguaje a través de los otros, de los pares, del semejante” (Luchelli p. 47).

Siguiendo a Luchelli enfatiza que el recién nacido se interesaría a los ojos de las personas que se le acercan, incluso si su visión no está desarrollada, que es un hecho verificable, el bebé no es indiferente a lo que sucede delante de él en términos de visión, observación. En el autista, agrega, esto no sucede, en él, el interés visual no pasa por los otros sino que, entre los 18 meses y los tres años, el interés visual es a partir de un campo perceptivo que detecta regularidades, similitudes, trata de aislar códigos perceptivos, sobre todo visuales, etc.

Luchelli también agrega que Simón Baron-Cohen argumentó que los autistas no poseen una teoría de la mente, se les dificulta comprender, anticipar o adivinar lo que la otra persona puede expresar a través de su mirada o expresión facial. En su teoría desarrolló la manera en que el ser humano incorpora el lenguaje, los afectos, las rutinas sociales, etc. Lo que nos ilustra sobre los no autistas, pero poco sobre el autismo. Para Luchelli el autor describe lo que el autista “no es” en lugar de comprender lo que el autista es, lo que lo caracteriza y lo hace radicalmente diferente de los demás.

L. Mottron demostraría que el autista presenta una inteligencia diferente a la de los no autistas, es una inteligencia que no tiene que ver con la mirada del otro ni con el lenguaje. De esta manera la inteligencia no pasa por la mirada del otro, ni por el lenguaje, resulta necesario adaptar la enseñanza a los autistas en una manera diferente de lo que conocemos en materia de educación.

Luego de analizar las posiciones de Mottron y Maleval, en Luchelli surge la pregunta que también forma parte de nuestra preocupación ¿Y en qué consistiría la manera específica de educar al autista?

Luchelli sostiene que es el mismo autista quien nos indicaría como hacer las cosas, de manera opuesta de lo que ocurre con el no autista. Para ello se vale de la propuesta de Mottron, quien elabora una lista de actitudes que habría que tener:

- Construir una lista de objetos que interesan al niño, diferente de lo que interesaría a un no autista.
- La adquisición del lenguaje en el autista, que es exactamente contraria a aquella del no autista, comprenderemos rápidamente que la enseñanza no puede pasar por la palabra hablada sino que debe privilegiarse el sostén visual y escrito.
- No se podrá dirigirse directamente al niño sino que más bien habrá que estar “al lado” de él, haciendo lo que uno espera que él pueda lograr y esto de manera repetitiva y siguiendo los intereses del niño, gracias a la “lista” de objetos o actividades que le interesan.
- No vale la pena decir al niño “¡Muy bien!”, etc, sino que más bien la felicitación se hará en silencio y continuando a hacer lo mismo que se hacía y que se logró.
- Los objetos sobre los que se trabaja (pantalla de computadora, etc) deberán ser en número par: uno para el niño y otro para el adulto que lo acompaña.
- Si se habla, se hará acompañando lo que se está haciendo, en paráfrase, pero en todos los casos habrá que “mostrar” más que “explicar” (ejemplo: “ponte los zapatos” no parece ser una buena manera de indicar algo, mientras que ponerse uno mismo los zapatos o indicar con el índice e par de zapatos garantiza que el niño comprenda, etc.).
- Se deberá aumentar la complejidad de lo que se enseña: si el niño logró algo, se lo puede incentivar a que logre tareas más complejas haciéndolo uno mismo, etc.-
- Se deberá también evitar de dirigirse directamente al niño, llamarlo, etc., pero dejar que el niño o la niña se acerque eventualmente a uno.

- Es importante no alarmarse por ciertos comportamientos que, siendo atípicos, no son por ello “peligrosos”: contrariamente a la reacción típica de las personas, si el niño parece “raro” en relación a sus actitudes, tanto mejor así se sabrá que con él o ella hay que actuar de manera diferente.

## **8 Encuadre Metodológico**

### **8.1 Objetivo General**

Describir las estrategias pedagógicas que se tienen en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con trastorno del espectro autista que permita la inclusión considerando sus derechos en igualdad con todos

### **8.2 Objetivos Específicos**

- Identificar y evaluar las estrategias pedagógicas-didácticas que se emplean en el proceso de enseñanza del alumnado con Trastorno del espectro Autista
- Especificar las áreas de mayor dificultad en el proceso de enseñanza
- Indagar las competencias de los docentes para la atención del proceso de enseñanza del estudiantado con Trastorno del Espectro Autista

### **8.3 Diseño y Metodología de la Investigación**

Mediante la entrevista realizamos una aproximación a la realidad que nos toca vivir identificando las diferentes estrategias que se desarrollan al interior de los establecimientos de nivel secundario de gestión estatal y privado en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de

aprendizaje de los estudiantes con trastorno del espectro autista. En el mismo sentido, caracterizar su problemáticas y descubrir las ventajas de trabajo conjunto en el marco de la corresponsabilidad entre las escuelas de educación especial y de nivel, sean estas de gestión estatal o privada con el fin de contribuir a la formación de una cultura que favorezca una inclusión verdadera.

Este trabajo de investigación parte de lógica cualitativa, de característica descriptiva. Las entrevistas se desarrollaron a través de la plataforma virtual ZOOM por encontrarnos en riesgo epidemiológico por la presencia de COVID 19.

Desde el planteo de un problema se desarrollaron preguntas que permitieran la obtención de información para describir y luego generar perspectivas teóricas. De esta manera se explotó la ventaja esencial de la entrevista brindando la oportunidad para que los mismos actores involucrados puedan hablarnos de sus experiencias.

#### **8.4 Unidad de Análisis**

Equipo Directivo, Equipo docente y Equipo de Orientación Escolar del nivel secundario de gestión estatal. Resolución 311/16.

#### **8.5 Población**

Equipos de conducción de los establecimientos educativos de nivel secundario. Equipo de orientación escolar.

## **8.6 Tipo de Muestra**

La selección de los sujetos que componen la muestra es no estadística

## **8.7 Instrumento de Recolección de Datos**

Entrevistas, análisis documental a través de motores de búsqueda de marcada seriedad como Google académico y Scielo

# **9 Análisis e Interpretación de Datos**

## **9.1 Entrevista**

La entrevista realizada se aproxima a un modelo cualitativo donde se espera que los actores institucionales entrevistados sean libres de expresarse abordando las categorías de análisis que consideren apropiadas en relación a su propia formación y vivencias en el cotidiano escolar y a los objetivos planteados en este trabajo de investigación. La entrevista se realizó respetando el aislamiento por COVID-19 a los integrantes del Equipo de Conducción, Equipo de Orientación Escolar (EOE) y Equipo Docente de dos escuelas del Nivel Secundario de gestión estatal donde asisten alumnos con trastorno del espectro autista.

En ambas escuelas los directivos accedieron al cargo por prueba de selección y tienen más de siete años en la función, poseen Equipo de Orientación Escolar que funcionan en los dos turnos mañana y tarde de manera alternada, lo que implica una división de los integrantes del EOE para abordar a toda la matrícula. Las matrículas superan los 900 estudiantes en cada establecimiento, lo que llama la atención es la cantidad de estudiantes con Proyecto Pedagógico Individual (PPI), en ocasiones “Proyecto Pedagógico de Inclusión”.

*Escuela A: (...) Nuestro establecimiento cuenta con una matrícula de 912 estudiantes entre ellos tres estudiantes con PPI, de los cuales sólo uno se encuentra diagnosticado con trastorno del espectro autista, en el 3er año, articulamos con la escuela de la modalidad especial quienes a través de la maestra de apoyo o a la inclusión (MAI) nos acompaña solo dos horas semanales y el resto del tiempo estamos comunicados a través de las chicas del equipo (...)* EG: LM

*Escuela B: (...) Esta escuela posee una matrícula de 970 estudiantes en dos turnos a pesar de encontrarnos dispuestos a la matriculación de estudiantes con alguna discapacidad no somos elegidos por encontrarnos en el radio céntrico y por el número de estudiantes en los salones, en el ciclo básico superan los 40 por aula, esto producto de la realidad que nos toca vivir en cuanto a los recursos en infraestructura. Tenemos en 2do año un estudiante con trastorno del espectro autista y no sabemos hasta cuándo porque la familia está pensando en enviarlo por sugerencia de la escuela especial al Centro de Formación Integral (CFI) (...).* EG T.A

Los Equipos de Orientación Escolar cumplieron un rol fundamental como parte del equipo de gestión intermedia en el sostenimiento de las trayectorias de todos los estudiantes dentro de un Plan de Continuidad Pedagógica que aún no finaliza, y que a ciencia cierta todavía no se sabe cuándo termina dado que la contingencia a escala mundial originada por la pandemia puso el sistema educativo a prueba. En este aspecto los integrantes del EOE con los mismos RRHH, en ocasiones la Planta Orgánica Funcional prevé mayor personal, debieron asistir en el orden de lo social y de lo emocional a toda la matrícula pero reforzando la mirada en las necesidades de los estudiantes con trastorno del espectro autista.

*Escuela A y B: (...) tanto para F.T. como para A. C. (estudiantes con TEA) el período 2020, luego el retorno paulatino en forma de burbujas sumada a la preocupación de ambas familias de cuidarlos hasta completar las vacunas y a pesar de realizar los intentos de incorporarlos en las burbujas respectiva, recién pasado la mitad de año logramos su incorporación. Por supuesto entendemos a las familias por que estos chicos no saben de distanciamiento, no les preocupa y se acercan y te abrazan o caminan por el salón. EOE M.D*

En ambas escuelas los equipos directivos resaltan la importancia de trabajar en la diversidad, entre las normativas y marcos teóricos que fundamentan esta tarea, coinciden en haber asistido a capacitaciones dirigida por la Especialista Rebeca Anijovich, confirman también tener en agenda la Resolución 311/16 sobre la implementación de condiciones inclusivas al interior de la escuela para todos aquellos estudiantes con algún grado de discapacidad.

Por otra parte dejan en claro que las estrategias que se construyen en pos de la atención a esta diversidad se encuentran con barreras del tipo ideológicas no solo del equipo docente sino también de las familias.

*Escuela A: (...) Vamos a ser realistas, la mayoría de nuestros docentes se forman en los Institutos Terciarios de la ciudad o de las ciudades vecinas, finalizan el nivel terciario y son pocos los que continúan capacitándose o estudiando alguna carrera universitaria. A pesar de que compartimos espacios de diálogo para reflexionar sobre la nueva mirada que se viene en la educación, más abierta a comprender las diferencias de cada uno de cada estudiante como sujetos derechos, todavía existe un disco duro que se resiste al cambio con la excusa de que en las universidades exigen al nivel secundario una enseñanza de calidad, confundiendo esto con*

*mayor exigencias a los alumnos y como consecuencia nos aparecen áreas devaluadas. Es preciso creo yo que la formación docente inicial debe colaborar en esto. Como podrás ver entonces, los estudiantes que se encuentran con PPI dependen mucho de la Escuela de la Modalidad Especial y de la colaboración del EOE, que viven en constante conflicto con los docentes, quienes refieren no estar preparados para atender a las características de los estudiantes con discapacidad de mayor complejidad y que mucho no pueden hacer.(...) EG L.M*

*Escuela B: (...) la mayoría de nuestros docentes son titulares y de muchos años de antigüedad, es una escuela elegida por la comunidad, compartimos algunos docentes con las instituciones privadas. Las familias envían a sus hijos a esta escuela por su historia dentro de la comunidad, entenderás que aquí se formaban docentes en sus inicios. En cuanto a las creencias sobre las diferencias causadas por algún grado de discapacidad, la verdad es que los docentes insisten en no estar preparados y las familias consideran que para ello existen las escuelas especiales (...)*

EG T.A

Los docentes entrevistados cuentan con una antigüedad de 15 años, módulos titulares, provisionales y suplentes del área de las ciencias sociales (historia-geografía), y de las ciencias exactas (matemática) en el ciclo superior y ciclo básico. Participaron de las reuniones con las familias y la escuela especial para recibir las orientaciones y acompañar a los estudiantes con trastorno del espectro autista al inicio de cada ciclo lectivo en este año 2021 al igual que el 2020 de manera virtual por el ASPO por COVID-19. Trabajaron de manera virtual la gran parte del año entregando las actividades a la MAI para que esta las adapte con las configuraciones de apoyo, el estudiante las resuelve y regresa a la docente finalizando con ello el proceso de

enseñanza y de aprendizaje, aun en la presencialidad. Los movimientos estereotipados y reacciones se controlan con la ayuda del equipo de orientación escolar.

*Escuela A: (...) El director me dijo que tendría que trabajar con un estudiante con trastorno del espectro autista, que recibiría ayuda del EOE y de la escuela especial. Lo que pasa es que yo me encuentro dispuesta a la inclusión y a la integración pero no nos capacitan y la verdad es que yo tengo muchas horas en diferentes escuelas. A veces dejo la actividad al preceptor y él se la entrega a la MAI y así me la devuelven ya resuelta, es muy poco lo que se logra en el aula tenemos muchos alumnos (...) Docente J. A*

*Escuela B: (...) Para mí no es un problema, estoy acostumbrada, ya atrabaje con estudiantes con discapacidad, pero siempre más de lo mismo. Ellos pagan el plato roto por lo que no sabemos hacer porque no nos prepararon, ni ahora como docentes ni en el profesorado. Me preocupa porque me gustaría tener más tiempo y poder ayudar, pude charlar con la familia y con los directivos en una reunión con la escuela especial y bueno debo entregar las actividades y la escuela especial realiza las configuraciones y luego me la devuelven. A veces no lo veo al alumno ya que se retira antes por qué no puede cumplir toda la carga horaria (...) Docente J. V.*

## 10 Conclusión

Dentro del marco del trabajo de investigación desarrollado, se prestó atención a aquellas prácticas escolares inclusivas en la educación secundaria y en particular a la atención de los estudiantes con trastorno del espectro autista, considerando a los mismos como sujetos de derechos. El trabajo elaborado permite arribar a diferentes consideraciones, que deben ser tenidas en cuenta, cada una de ellas, con el mismo valor de importancia para la implementación de buenas prácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con trastorno del espectro autista en nivel medio de la educación obligatoria.

Partiendo del objetivo general quedó demostrado que las estrategias pedagógicas que podemos considerar como buenas prácticas, se diluyen dentro del salón de clases, convirtiéndose más que en facilitadores, en obstaculizadores de la enseñanza y por ende del aprendizaje de los estudiantes con trastorno del espectro autista. A la falta de capacitación del personal docente se le suman las concepciones que circulan dentro del establecimiento educativo respecto a los estudiantes con discapacidad. Si bien las instituciones enfatizan su trabajo en atención a la diversidad, es más visible en el discurso que en la práctica.

Tomado como referencia lo expuesto precedentemente podemos determinar que los actores institucionales que participan de este proceso de acompañamiento de los estudiantes con trastorno del espectro autista se les dificulta abordar la aparente falta de atención, los movimientos estereotipados, los silencios ante las preguntas, la demandante organización y la sensibilidad a determinados ruidos como el timbre o volumen de la música durante los actos.

Resulta importante también destacar en esta investigación que los equipos de gestión de ambas instituciones sostienen la idea de mantener las trayectorias de los estudiantes en el nivel conforme a la Resolución 311/16 buscando propiciar las condiciones para la inclusión de los estudiantes con discapacidad desde la corresponsabilidad con la Escuela de la Modalidad Especial.

Por otra parte la posición de la Escuela Especial, al invitar a las familias de estos estudiantes, a realizar un cambio de trayectoria concurriendo al Centro de Formación Integral (CFI), a la luz de los fundamentos abordados en este trabajo de investigación, sugiere un acercamiento al concepto de segregación más que al de inclusión.

Las buenas prácticas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes con trastornos del espectro autista deben girar en torno a una perspectiva de cambio radical de lo que conocemos como “normal”. No necesariamente el docente recibirá una respuesta a su pregunta, y tendrá que ver en el silencio lo que este niño o joven quiere decir, no será un estudiante que permanezca mucho tiempo en su banco, lo que no quiere decir que no le interesa, solo está intentando controlar sus movimientos estereotipados; no retendrá mucho tiempo en su memoria lo que acaba de ver en pizarrón, entonces habrá que comenzar de nuevo, escribirá más lento, dado que necesita un mayor esfuerzo. El timbre que “a todos organiza” a ellos solo los desorganiza y desorienta.

Para finalizar podemos concluir que las buenas prácticas en la atención de los estudiantes con trastorno del espectro autista significa cambiar las concepciones que tenemos de la enseñanza, donde todos, docentes, no docentes, equipo de conducción y familias. Hagamos el

esfuerzo sobre humano, como refiere Mottron, de preocuparnos por ese niño o adolescente, al que llaman integrado o incluido, sin ningún prejuicio imaginario para que pueda percibir el mundo en igualdad de derechos. Es en este sentido que López Melero se pregunta si es posible construir una escuela sin exclusiones:

(...) mi respuesta es un sí rotundo, pero lo podremos lograr si sencillamente respetamos a los niños en su diferencia como derecho humano y como valor. Las niñas y los niños que acuden a la escuela no son niñas ni niños imperfectos, sólo son eso: niñas y niños. No son seres inmaduros e incompletos, porque no les falta nada de lo peculiar de ser niña o niño; son, sencillamente niños. Y en ese ser niños se puede ser negra, pobre, esloveno o colombiano, tener síndrome de Down, padecer una enfermedad contagiosa, ser paralítico cerebral o ser sencillamente niña o niño, y nada de esto configura un defecto ni una lacra social, sino un valor. La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad. La cualidad más humana de la naturaleza es la diversidad. Y lo mismo que no hay dos amapolas iguales, no existen dos personas iguales. No existe historia de la humanidad si no existen niñas y niños. No existe historia de la humanidad si no hay historia de la diversidad. La historia de la diversidad es la historia de las niñas y de los niños. (López Melero M. , págs. 3-20)

## 11 Bibliografía

Aguiar Aguiar, G. (2018). Buenas Prácticas en la Formación docente para la comprensión textual en escolares con autismo. *XI Taller Internacional "Maestro ante los retos del Siglo XXI"* .

Álvarez, M. F., Almará, N., & Rodríguez, S. (2007). Los derechos educativos de las personas con necesidades educativas especiales Cobertura e Integración. IX Jornadas Argentinas de Estudios de Población. *Asociación de Estudios de Población Arg* .

Amor Pan, J. R. (2007). *Dignidad Humana y Discapacidad Intelectual*. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 8(13),88-105. Recuperado el 7 de Junio de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1270/127012923008>

Association, A. P. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. (5th ed.) American Psychiatric Publishing.*

Basilotta, V. y. (2013). Aprendizaje a través de Proyectos Colaborativos con TIC. Análisis de dos experiencias en el contexto educativo. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa (EDUTECA)* , 1 - 13.

Booth Tony, A. M. (2014). *Índice de inclusión desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol Reino Unido: Edición y producción para CSIE.

Castillo, A. &. (2016). Conductas Disruptivas en el Alumnado con TEA: estudio de un caso. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N° 31 - 2 , 1 - 22.

Catrola, M. A. (2010). Aprender com os outros: uma estratégia para a inclusão de um aluno com autismo. *Revista Lusófona de Educação, (16)* , 182-183.

Council., N. R. (2001). *Educating Children with Autism. Committee on Educational Interventions for Children with Autism.* . Washington DC: Division of Behavioral and Social Sciences and Education. : National Academy Press.

David, S. T. (2011). Efectos del aprendizaje cooperativo en el nivel atencional de una alumna con trastorno del espectro autista. *Revista Educación Inclusiva VOL. 4, N° 3* , 9-20.

Garcia-Molina, I. (2019). Preferencias terminológicas acerca del autismo según participantes de un MOOC sobre inclusión educativa. *Psicología, Conocimiento y Sociedad, 9(1)* , 121-137.

González Martín, N. (2008). Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Anuario mexicano de derecho internacional, 8* , 527-540.

Heredia Moreno, J. y. (2013). Aprendizaje Cooperativo en Educación Física para la Inclusión de Alumnado con Rasgos Autistas. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva Volumen 6 Número 3* , 25 - 40.

Hernandez de la Torre, E. E. (2016). El Aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión con tea/as en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* , 1 - 34.

Josefina Lozano Martínez, S. A. (2012). Competencias Emocionales del Alumnado con Trastorno del Espectro Autista en un Aula Abierta Específica. *Aula Abierta Vol. 40 N°1* , 15-26.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. . *Nerv Child*, 2 , 217–50.

Larripa, M. &. (2010). *Prácticas de Escolarización y Trastornos del Espectro Autista: herramientas y desafíos para la construcción de escenarios escolares inclusivos. Un estudio desde desde el marco de la teoría de la actividad histórico-cultural desarrollada por ENGSTRÔM.. A* . Recuperado el 06 de Junio de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3691/369139946075>

Litwin, E. (2010). La escuela y la diversidad. Prácticas y perspectivas. Escuelas Inclusivas. Un camino para construir entre todos. *Fundacion Par.* , 159 - 169.

López Melero, M. (s.f.).

López Melero, M. ..-1. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva a. Sinéctica. *Revista Electrónica de Educación*, (29) , 4 -18.

López Melero, M. (2012). La escuela Inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26 (2) , 131 - 160.

Lourenço, D. &. (2015). Práticas de Inclusão de Alunos com Perturbações do Espetro do Autismo. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), , 63-86.

Luchelli, J. P. (2019). Autismo o Pedagogía al revés. *Estrategias - Psicoanálisis y salud mental*; año 6, n° 7. , 46-49.

Morocho Fajardo, K. A., Sánchez Álvarez, D. E., & Patiño Zambrano, V. P. (2021). Perfil Epidemiológico del Autismo en Latinoamérica. *ULEAM - Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí* , 79.

Motta Ávila, J. H. (2016). El valor del silencio humano en la cultura escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* , (28) , 167-187.

Moyano, A. P. (2015). *Análisis Cualitativo del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de un Alumno con TEA en una Escuela Inclusiva*. ESPAÑA.

Mulas F, R. C. (2010). Modelos de intervención de niños con autismo. *Revista Neurológica (50) Supl. 3* , 77-84.

Muñoz Morán, C. A. (2018). Prácticas Pedagógicas en el Proceso de Transición hacia la Escuela Inclusiva. Seis Experiencias en el Salvador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva 12 (1)* , 95-110.

Ortiz Ocaña, A. (2015). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. *CES Psicología*, 8(2) , 182 - 199.

Ossa Cornejo, C. C. (2014). Cultura y Liderazgo Escolar: Factores Claves para el Desarrollo de la Inclusión Educativa. *Actualidades Investigativas en Educación* , 14 (3) , 524-548.

Ponce Díaz, N. &. (2021). Construyendo inclusión a través del lenguaje: el valor de la palabra en los espacios educativos. . *Revista de estudios y experiencias en educación*,20(43) , 345-347.

Premack, D. y. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral y Brain Sciences*, 7 , 515-526.

Rivero, J. (Octubre de 2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto. Vol. III* .

Rivière, A. (1999). El autismo y los trastornos generalizados del desarrollo y necesidades educativas especiales En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.),. *El autismo y los trastornos generalizados del desarrollo. Desarrollo psicológico y educación III. Trastornos* . Madrid: Alianza Psicología. , 354.

Sagredo Lillo, E. J. (2020). *Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa*. Santiago Chile: Revista Colombiana de Educación.

Sanini, C. (2015). Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. *Estudios de Psicología* , 173-183.

Santos Caicedo, D. A. (21 de junio de 2005). *Un análisis paradigmático de los aportes de F. de Saussure y N. Chomsky al campo de los estudios del lenguaje. Forma y Función* , (18). Recuperado el 21 de enero de 2022, de Santos Caicedo, Doris Adriana. (2005). Un análisis paradigmático de los aportes de F. de Saussure y N. <http://www.scielo.org.co/scielo.ph>

Santos Rego, M. A.-C. (2009). Apendizaje Cooperativo; Práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Revista Internacional de Investigación en Educación* , 289 - 303.

Sanz-Cervera, P. (2018). Conocimientos de los maestros y futuros maestros sobre trastornos del neurodesarrollo: una versión teórica. *Reidocrea VOL. 7 Art. 23* , 288 - 297.

Stainback, S. y. (2004). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar*. Madrid: Narcea.

Vacas, J. (2020). Análisis de Perfiles Cognitivos en Población Clínica Infantil con Trastornos del Neurodesarrollo . *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Vol. 1* .

Wing, L. (1981 ). Sex ratios in early childhood autism and related conditions. *Psychiatry Research*, 5 , 129-137.

## 11.1 Bibliografía Consultada

- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª Edición). Washington, DC: Auto
- Ainscow, M (1999) 'Understanding the Development of Inclusive Schools'. Falmer (Versión en Español publicada por NARCEA, Madrid - 'Desarrollo de Escuelas Inclusivas')
- Ainscow, M., Farrell, P., Tweddle, D. Y Malki, G. (1999) Research Report RR91: Effective practice in Inclusion and in Special nad Mainstream Schools Working Together. Department of Education and Employment.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. ( . School Effectiveness and School Improvement 7(3), 229 - 251
- Blanco G., Rosa (2006). La Equidad y la Inclusión: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela. Hoy. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3), 1-15 ISSN:. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Elías María Esther, La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo, Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal), ISSN: 1409-4258 Vol. 19(2) mayo-agosto, 2015: 285-301; Universidad Nacional de La Plata Buenos Aires, Argentina, URL: <http://www.una.ac.cr/educare>
- García Retana, José Ángel (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Revista Educación. 36(1). 1-24. ISSN: 0379-7082. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulooa?id=44023984007>

- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Ley de Educación Provincial N° 13.688
- Lourenço, Dídía, & Leite, Teresa. (2015). Práticas de Inclusão de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 63-86. Recuperado em 11 de fevereiro de 2022, de [http://scielo.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2182-13722015000200005&lng=pt&tlng=pt](http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-13722015000200005&lng=pt&tlng=pt).
- López-Chávez, Catalina, Larrea-Castelo, María de Lourdes, Breilh, Jaime, & Tillería, Ylonka. (2020). La determinacion social del autismo en la poblacion infantil ecuatoriana. *Revista Ciencias de la Salud*, 18 (spe), 4-30. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.8993>
- López, Melero, ¿Es Posible Construir una Escuela sin Exclusiones? *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, Jan.-Abr. 2008, v.14, n.1, p.3-20, Universida de de Málaga, Espanha. - [parages2003@terra.es](mailto:parages2003@terra.es)
- Ossa Cornejo, Carlos, Castro Rubilar, Fancy, Castañeda Díaz, María, & Castro Rubilar, Juana. (2014). Cultura y Liderazgo Escolar: Factores Claves para el Desarrollo de la Inclusión Educativa. *Actualidades Investigativas en Educación* , 14 (3), 524-548. Recuperado el 03 de febrero de 2022, de [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032014000300022&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000300022&lng=en&tlng=es)
- Ponce Díaz, Nicolás, & Riveros Diegues, Nicole. (2021). Construyendo inclusión a través del lenguaje: el valor de la palabra en los espacios educativos. *Revista de estudios y*

experiencias en educación, 20(43), 345-

357. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043ponce18>

- Raynaudo, Gabriela, & Peralta, Olga. (2017). Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky. *Liberabit*, 23(1), 110-122. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.10>
- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311/16.
  - Resolución N° 1664/17: Educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires. La educación inclusiva en la provincia de Buenos Aires. Fundamentación. Documento de orientación para la aplicación de la resolución.
- Skliar, Carlos (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila, CTERA.

## 12 Anexos

### 12.1 Entrevista

**Tema:**

La Buenas Prácticas en el Proceso de Enseñanza y de Aprendizaje para la Atención de Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires

**Fecha:**

**Datos del establecimiento:**

**Gestión Estatal:**

**Gestión Privada:**

**Datos del Entrevistado**

**Apellido y Nombres:**

**Formación:**

**Cargo:**

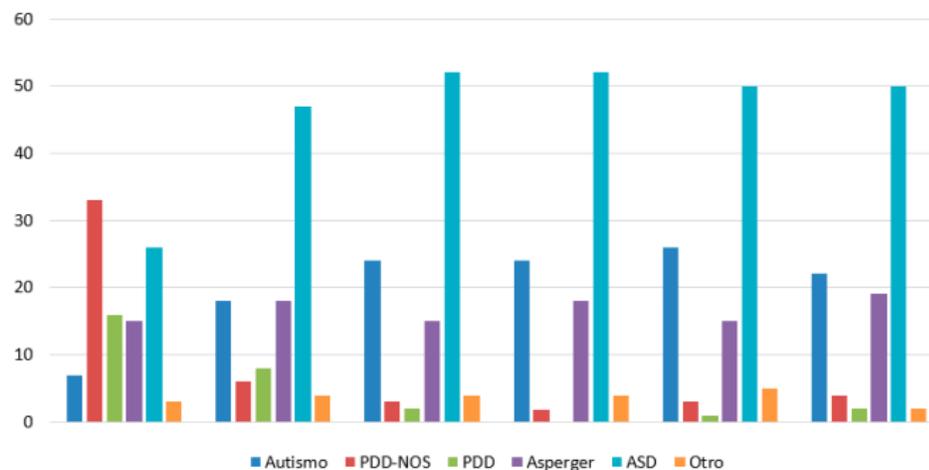
**Antigüedad en el Cargo:**

1. Esta escuela sin duda posee una historia que nos permitirá entender el contrato fundacional con la sociedad que la rodea. ¿Podría relatarnos brevemente su origen y conformación actual?
2. ¿Cómo se compone el plantel docente? En su mayoría ¿Qué formación académica poseen?
3. ¿De qué manera interviene el personal no docente en la definición de las trayectorias de los estudiantes?
4. ¿Las familias contribuyen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje? ¿de qué manera?
5. ¿Cuáles son las creencias que se encuentran instaladas en el establecimiento respecto a los estudiantes con discapacidad?
6. ¿Qué matrícula de estudiantes con discapacidad posee? ¿Qué tipo de discapacidad?
7. ¿Los estudiantes con trastorno del espectro autista poseen Proyecto Pedagógico Individual (PPI)?
8. ¿Cuáles son los establecimientos de Educación Especial con los que articula?
9. ¿Algunos de estos estudiantes con trastorno del espectro autista ha repetido o se produjo un cambio en su trayectoria?
10. ¿Qué motivo impulsó a las familias de los estos estudiantes con discapacidad a elegir esta escuela?
11. ¿Qué cuestiones se modificaron en lo organizacional, infraestructura o curricular en función de facilitar la inclusión de estos estudiantes en el establecimiento escolar?
12. ¿Cuáles fueron las consecuencias del Aislamiento Social y Preventivo por COVID-19 en la trayectoria de los estudiantes? ¿Cómo se resolvieron las problemáticas al respecto?

13. ¿Cuenta con Equipo del Orientación escolar? ¿Cuál es la función del Equipo en la tarea de inclusión de estos estudiantes?
14. Sabemos que la educación obligatoria centra su atención en la transmisión de saberes. Pero también debe gestionar otras tareas en lo social y en lo emocional. Respecto a este último punto, ¿se abordan las emociones en el contexto áulico?

## 12.2 Gráficos

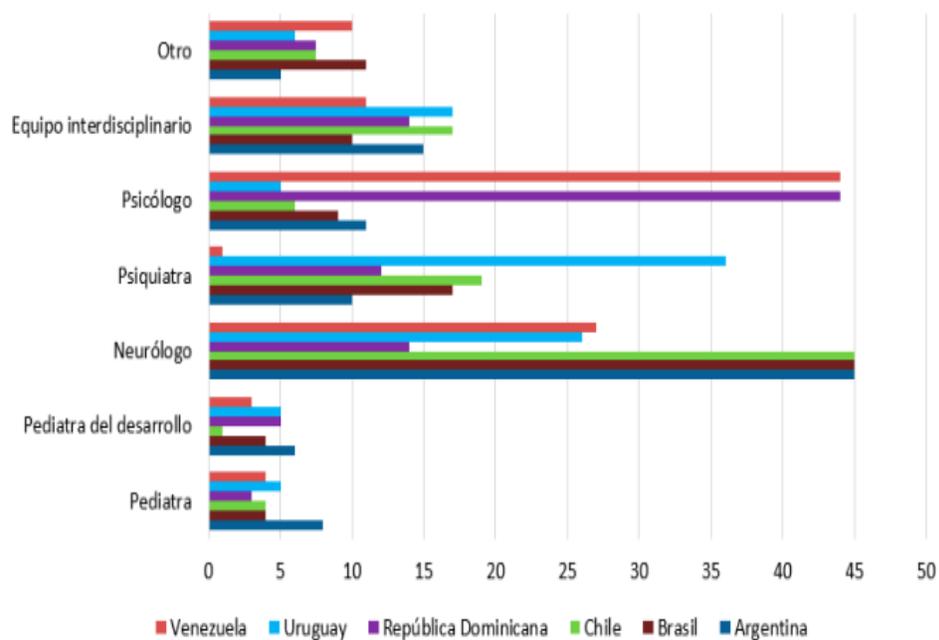
**Gráfico 1.** Prevalencia de autismo en Latinoamérica



**Fuente:** Red Espectro Autista Latinoamérica (2016)

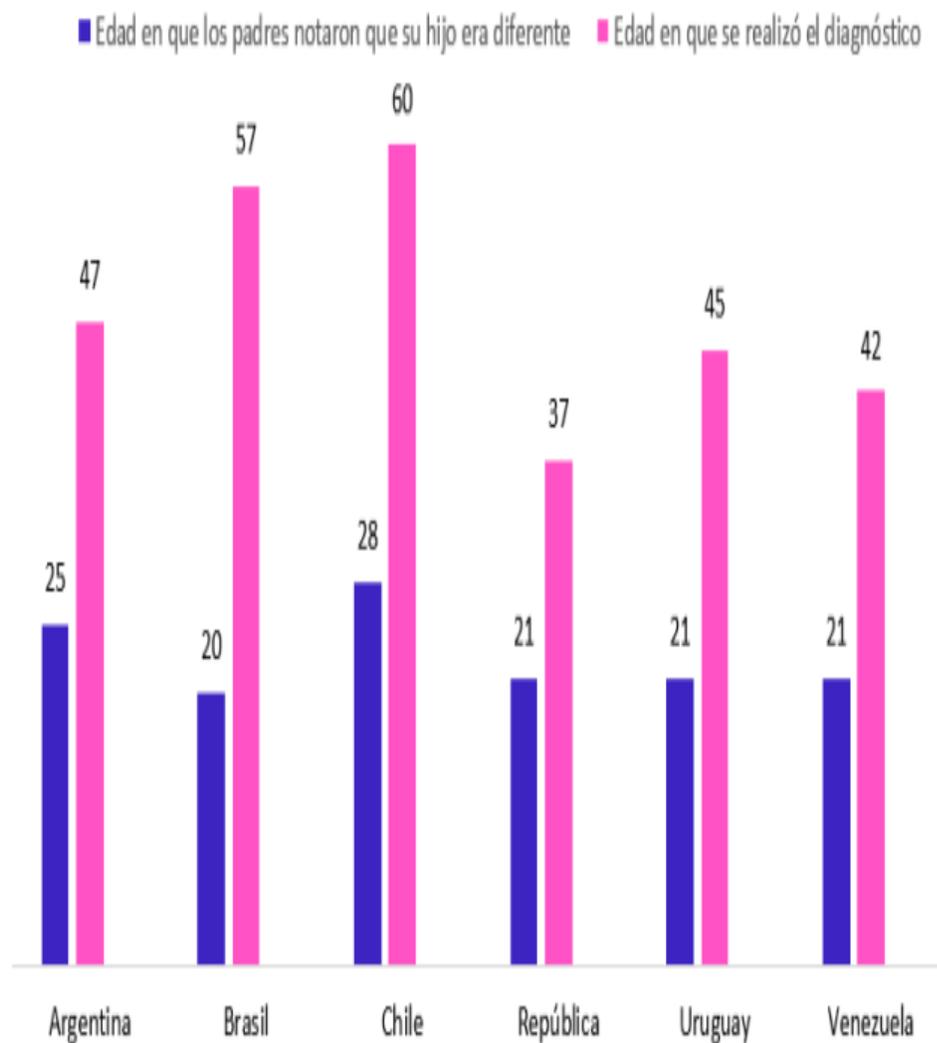
Se presentan los profesionales que realizaron el diagnóstico inicial del Trastorno del Espectro Autista en orden de frecuencia en los diferentes países encuestados: neurólogo, equipo interdisciplinario, psicólogo, psiquiatra, pediatra, pediatra del desarrollo, otros. (Gráfico 2)

**Gráfico 2.** Profesional que diagnosticó el autismo



**Fuente:** Red Espectro Autista Latinoamérica (2016)

Se muestra la edad de las primeras preocupaciones por parte de los padres y la edad del diagnóstico en los seis países encuestados. (Gráfico 3)

**Gráfico 3.** Edad de las primeras preocupaciones y diagnóstico en meses

**Fuente:** Red Espectro Autista Latinoamérica (2016)

---