



**Universidad Nacional
de San Martín**

Escuela de Humanidades

Licenciatura en Psicopedagogía - Ciclo de Complementación Curricular

Trabajo de Final de Egreso:

**Un enfoque inclusivo desde la elaboración a la implementación del PPI en
algunas Instituciones Educativas del Nivel Inicial en la Ciudad de
Berazategui.**

Alumnas:

Barbagallo Karina

Simes Teresa

Tutor:

Alejandro Drewes

Año 2021

Universidad Nacional de San Martín

Escuela de Humanidades

Licenciatura en Psicopedagogía
Ciclo de Complementación Curricular -

Trabajo Final de Egreso

Trastorno autista y diversidad

Un enfoque inclusivo desde la elaboración a la implementación del PPI en
algunas Instituciones Educativas del Nivel Inicial en la Ciudad de Berazategui.

Alumnas:

Barbagallo Karina

Simes Teresa

Tutor:

Alejandro Drewes

Año 2021

TRASTORNO AUTISTA Y DIVERSIDAD

**UN ENFOQUE INCLUSIVO DESDE LA ELABORACIÓN A LA
IMPLEMENTACIÓN DEL PPI EN ALGUNAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
DEL NIVEL INICIAL EN LA CIUDAD DE BERAZATEGUI.**

Alumnas:

Barbagallo Karina

Simes Teresa

ÍNDICE GENERAL

Introducción	5
Cap. I Marco histórico de la Educación Especial	9
Marco histórico de la Educación Especial	9
Surgimiento de la educación especial	10
Educación especial en Argentina	13
Hacia un cambio de paradigma. La normativa vigente	16
Educación especial	17
De las necesidades educativas comunes a las necesidades educativas especiales	19
Integración escolar	21
Cap. II Educación inclusiva - Adecuaciones y dispositivos	25
Principios de la educación inclusiva	25
Adaptaciones Curriculares	29
Dispositivos en la inclusión escolar	32
El proyecto educativo institucional	32
El proyecto curricular institucional	34
EL proyecto de inclusión	35
Etapas en la elaboración del proyecto de inclusión	35
Cap. III Agentes y criterios que intervienen en la inclusión escolar	37
Agentes que intervienen en la inclusión escolar	37
Condiciones para la inclusión escolar	39
Criterios de escolarización de los alumnos con autismo	41
Sistemas de comunicación para niños con TEA	44
Aspectos metodológicos y estrategias básicas en la enseñanza de niños con TEA	45

Cap. IV Breve reseña histórica del autismo - Definición y Origen	49
Autismo-Definición	49
Etapas en el estudio del autismo	51
Cap. V Metodología de investigación	53
Descripción metodológica	53
Cap. VI Análisis de resultados	55
Cap. VII Conclusiones	61
Anexo	65
Bibliografía	69

INTRODUCCIÓN

En los últimos años la educación inclusiva como concepto se instaló como eje central en los sistemas educativos, basándose en la concepción de que todas las personas, por el simple hecho de pertenecer a la familia humana, tenemos igualdad de derechos.

Para el logro de esto es necesario el reconocimiento de la diversidad como componente de la sociedad.

La diversidad es una particularidad de la especie humana porque como seres humanos biológicos cada uno de nosotros es una combinación genética única e irrepetible de manera que somos diferentes individuos con características propias dentro de una misma especie.

Uno de los principales objetivos de la transformación educativa es la atención a la diversidad de los alumnos, la cual debería llevarse a cabo potenciando todos los recursos disponibles para el logro de una escuela inclusiva.

Una escuela inclusiva es aquella que brinda educación de calidad a todos sus alumnos, para ello debe aceptar la diversidad, es decir la heterogeneidad.

Este trabajo de investigación tiene como propósito conocer, investigar, profundizar acerca de niños con diagnóstico de TEA incluidos en Instituciones educativas del nivel inicial.

Esta investigación permitirá conocer las estrategias de inclusión utilizadas en las Instituciones educativas del nivel inicial.

La hipótesis que se plantea en este trabajo de investigación es: La elaboración del PPI de los niños que tienen diagnóstico de TEA beneficia su inclusión en algunas de las Instituciones Educativas del nivel inicial de la Ciudad de Berazategui.

A partir de aquí es pertinente establecer una definición de los conceptos a desarrollar.

Autismo e inclusión escolar. Entendiéndose al autismo como una patología de desarrollo generalizado, apreciación que se incluye en el DSM IV, manual de clasificación de entidades psiquiátricas de la Academia Americana de Psiquiatría. En el trastorno autista coexisten tres grupos de manifestaciones: trastornos de la relación social, trastornos de comunicación y falta de flexibilidad mental.

En un segundo momento, se aborda el concepto de inclusión escolar el cual ha sido definido por varios autores.

El proceso de inclusión, se define como una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niños y jóvenes. Hace referencia a metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a una educación; tiene que ver con acceso, participación y aprendizaje exitoso en una educación de calidad para todos.

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

Para lograr la inclusión de un niño con TEA es necesario que la escuela acompañe y favorezca el tránsito hacia la constitución subjetiva de sus alumnos.

Es aquí donde el desafío se establece y cada integrante del mismo debe recibir asesoramiento sobre el diagnóstico de niños con TEA, considerando al mismo como un cuadro de alto nivel de complejidad, con múltiples características que deben ser conocidas para permitir una adecuada inclusión.

La bibliografía que se utilizó se basa en la normativa vigente en la Prov. De Buenos Aires y autores tales como: Ángel Riviere y Matías Cadaveira, entre otros.

La muestra está conformada por niños con Diagnóstico de TEA que se hayan incluido por medio de un PPI en las Instituciones educativas del nivel inicial de la Ciudad de Berazategui.

Intentaremos demostrar la hipótesis a través del análisis de encuestas a docentes y la investigación del material bibliográfico.

El diseño de campo que se utilizará en este trabajo de investigación será, técnicas de recolección de datos, encuestas semi-estructuradas, el análisis de documentos (circulares, resoluciones), y textos bibliográficos.

Las encuestas estarán destinadas a Docentes del Nivel Inicial de la Ciudad de Berazategui.

Los objetivos de este trabajo son:

- Aproximarse a través de la investigación bibliográfica a las características propias de niños con diagnóstico de TEA.
- Analizar y reflexionar sobre la diversidad e inclusión en las instituciones educativas.

Cuando comenzamos a escribir este trabajo experimentamos en nuestra labor diaria como docentes las ideas que aquí se plasman. El desafío fue poder transcribirlas al papel.

No fue fácil dicha labor, dado que debíamos organizar las ideas, buscar documentación bibliográfica, seleccionar las distintas vivencias, buscar los tiempos personales y profesionales que permitieron ir cerrando dicho trabajo de investigación.

Conocer e investigar sobre niños con TEA favoreció nuestra labor profesional, la amplitud del tema y el poder transmitirlo a otros compañeros de labor docente.

CAPÍTULO I

MARCO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Sintéticamente en este capítulo se describe una visión general de cómo transcurrió la atención a las personas con deficiencias, discapacidades o minusvalías a lo largo de la historia.

Se puede dividir en tres épocas:

- La prehistoria de la educación especial.
- Surgimiento de la educación especial.
- Época actual con un nuevo enfoque del concepto y la práctica en educación especial.

Prehistoria de la educación especial

Los antecedentes del nacimiento de la educación especial lo podemos situar hasta finales del S.XVIII. Se caracterizó esta época por la ignorancia y el rechazo hacia los sujetos excepcionales.

En las sociedades antiguas era normal el infanticidio cuando se observaban anomalías en los niños.

Durante la Edad Media, la Iglesia condena el infanticidio pero atribuyen causas sobrenaturales (demonios) a las anomalías que padecen las personas y se las somete a prácticas exorcistas.

En los siglos XVII y XVIII, los deficientes mentales eran ingresados en orfanatos, manicomios, prisiones y otros tipos de instituciones estatales junto a delincuentes, ancianos, vagabundos. Se los marginaba sin tomar conciencia de su realidad y sin darles la menor oportunidad de integrarse socialmente, se equiparaban a otros individuos cuyos problemas eran muy diferentes.

Como primeras experiencias positivas se pueden citar a:

- El fraile Pedro Ponce de León (1509-1584) que llevó a cabo la educación de doce niños sordomudos con sorprendente éxito. Escribió “Doctrinas para los mudosordos” y creador del método oral.
- La primera escuela pública para sordomudos que creó el ábate Charles Michel de L`Eppé, en 1755, que luego se convirtió en el Instituto Nacional de Sordomudos.
- Valentín Haüy crea en París en 1784 un instituto para niños ciegos.

Surgimiento de la educación especial

A finales del S. XVIII y primeros años del S. XIX, se inicia el período de institucionalización especializada de las personas con deficiencias, y es a partir de entonces que se puede considerar el surgimiento de la educación especial.

Las ideas imperantes eran que había que proteger a la persona normal de la no normal, se consideraba a estos un peligro para la sociedad o bien a la inversa se consideraba que había que protegerlos de esa sociedad. El resultado es el mismo: al deficiente se lo separa, segrega, discrimina.

La institucionalización se prolonga hasta mediados del siglo. Las razones son:

- Actitudes negativas hacia el deficiente están arraigadas.
- Uso y abuso de lo psicométrico.
- Alarma eugenésica: el deficiente es un elemento perturbador y antisocial.
- Las dos guerras mundiales afectaron el desarrollo de los servicios sociales, desviando recursos a otros sectores.

La atención que se brindaba era en principio más de tipo asistencial que educativo.

A pesar de todo se puede considerar que es una época de progreso. Se crearon escuelas especiales para ciegos y sordos y a finales del siglo XIX se inicia la atención a deficientes mentales en instituciones creadas para ello.

Durante esta época se puede destacar:

- Los intentos de encontrar métodos de tratamiento, entre estos:
 - Philippe Pinel (1745-1826) emprendió el tratamiento médico de los retrasados mentales y escribió los primeros tratados de dicha especialidad.
 - Jean Dominique Esquirol (1722 – 1840) estableció la diferenciación entre idiocia y demencia¹
 - Jean Itard (1774-1836) trabajó durante seis años en el famoso caso del niño salvaje de Aveyron.
 - Voisin se plantea el tipo de educación necesaria para niños con retraso mental.
 - Seguin (1812-1880) se dedicó a elaborar un método para educación de los “niños idiotas” que llamó método fisiológico, hizo referencia en sus trabajos a la aplicación de los mismos a la enseñanza en general.
- En España, la ley Moyano, de 1857, preveía la creación de escuelas para niños sordos. En 1907 se inaugura en Madrid el Instituto Psiquiátrico Pedagógico para Retrasados Mentales. En 1914 se creó el Patronato Nacional de Anormales.
- El desarrollo científico y técnico permite disponer de métodos fiables de evaluación (Galton, Binet) y tratamiento (médico, psicológico y educativo).

Época actual

El siglo XX se va a caracterizar por el inicio de la obligatoriedad y la expansión de la escolarización elemental, detectándose que numerosos alumnos, sobre todo los que presentaban ciertas deficiencias, tenían dificultades para seguir el ritmo

¹ La idiocia es un estado en el que las facultades intelectuales de la persona no se han manifestado jamás, motivo por el cual no ha podido adquirir los conocimientos que corresponden a su edad. En tanto que en la demencia las facultades disminuyen. (Enciclopedia General de la Educación)

normal de la clase y lograr rendimientos iguales a los restantes niños de su edad. Nace entonces una pedagogía diferencial, una educación especial institucionalizada, basada en los niveles de capacidad intelectual y diagnosticada en términos de cociente intelectual. Es Binet quien elabora un instrumento para poder apartar de la escuela ordinaria a los más torpes.

En esta época proliferan las clases especiales y las clasificaciones de niños según etiquetas, según distintas etiologías: ciegos, sordos, deficientes mentales, parálisis cerebral, espina bífida, etc. Estos centros especiales, segregados, con sus propios programas, técnicas y especialistas, constituyen un subsistema de educación especial diferenciado dentro del sistema educativo general.

Es a partir de 1959 cuando el rechazo iniciado por asociaciones de padres contra este tipo de escuelas segregadas recibe apoyo administrativo en Dinamarca, que incorpora a su legislación el concepto de “normalización”, como “la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible” (Bank Mikkelsen, 1998)².

Como consecuencia se produce en el medio educativo el cambio de prácticas segregadoras a prácticas y experiencias integradoras. Se trata de integrar a los deficientes en el mismo ambiente escolar y laboral que los demás sujetos considerados normales.

Se ha considerado que los centros especiales proporcionan a los niños deficientes un ambiente demasiado restringido, que resulta empobrecedor y contraproducente desde un punto de vista educativo, e inadecuado, favorece la segregación y la discriminación (Brown y Col, 1987)³.

² Hanamura, H (1998). Father of the Normalization Principle. *The ideology Niels Erik Bank-Mikkelsen off*, 49.

³ Educación Vol. XXI, N° 40, 2012, pág 46.
revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2505/2450

J. Mayor dice que a pesar de ello, la necesidad de una institucionalización se mantiene:

- Para niños con severas o complejas discapacidades, que requieren a la vez, tratamiento médico, terapia, educación y cuidado.
- Para niños con graves dificultades de aprendizajes por déficit sensoriales, lesiones cerebrales, trastornos emocionales y comportamentales, que exige una atención educativa continua y especializada.
- Para niños con discapacidades o desajustes, cuyos padres no pueden prestarle la atención debida.

El estado de la cuestión está actualmente en que no parece posible un ambiente completamente natural para todos sin más condiciones, ni tampoco son convenientes ambientes segregados y excesivamente cerrados para todos.

Premisas:

- Debemos escolarizar al alumno deficiente en un ambiente lo menos restrictivo posible.
- La escuela ordinaria debe adaptarse a todos y cada uno de los alumnos mediante modificaciones pertinentes en organización, currículo, con ayudas y recursos necesarios.
- Los centros de educación especial son unos centros más dentro del sector educativo.
- Los alumnos ingresados a centros especiales no lo son para toda la vida, podrán pasar cuando sea posible a otras situaciones de mayor integración escolar.

Educación especial en Argentina

En nuestro país, los inicios de la educación especial se remontan al año 1857, cuando se crea la primera escuela para sordos, llamada “Sociedad Filantrópica Regeneración” a cargo de Carlos Keil.

Entre 1880 y 1886, durante el segundo mandato de Julio A. Roca, se crea el Instituto Nacional de Sordomudos.

En 1887, se inicia la educación del ciego con un grupo de niños del Asilo de Huérfanos, atendido por Juan Lorenzo y Gonzalez, pedagogo español ciego.

Si bien durante fines del S. XIX aparecen los primeros antecedentes de la educación especial, estuvieron exclusivamente en la atención de discapacitados sensoriales (visuales y auditivos).

La primera iniciativa institucional para brindar educación a personas con discapacidad mental, surge en el año 1902, cuando el Dr. Adolfo Valdés, propone la creación de clases especiales en las escuelas comunes, para brindar igualdad de oportunidades a los niños con dificultades de aprendizaje.

Este acontecimiento da lugar a la creación de escuelas especiales autónomas, cuyo auge determina en 1949, la fundación en la provincia de Buenos Aires de la Dirección de Escuela Especial, dependiente de dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires. En 1956, la Escuela de Ciegos y Disminuídos Visuales de la ciudad de La Plata, por medio de la orientación y del apoyo, lleva a cabo la integración de sus primeros egresados de nivel primario, en la Escuela Normal N° 3 de dicha ciudad, experiencia de integración, que se hace extensiva al nivel primario en 1965.

En 1960 se habló por primera vez de la integración del niño ciego y del disminuido visual en la escuela corriente, en el Congreso Panamericano de Ciegos.

En 1969, la problemática de niños y adolescentes, que a causa de su enfermedad o discapacidad físico-funcional, no podían desplazarse con facilidad, llevó a la creación de la Escuela Especial N° 8 "Domiciliaria", donde recibían escolaridad todos aquellos discapacitados débiles mentales con imposibilidad motriz, adaptativa y/u orgánica funcional, que en razón de esa deficiencia, no podían

concurrir a las escuelas de educación especial, dependientes de la Dirección Nacional de Educación Especial.

En mayo de 1973 fueron creadas en la Ciudad de Buenos Aires, las primeras escuelas y grados de recuperación. Los destinatarios eran todos aquellos niños impedidos de ir a una escuela especial y a una escuela común. Superadas las dificultades podrían volver a su escuela de origen.

El primer taller protegido de producción comenzó a funcionar en 1977 en Gral. Sarmiento, Provincia de Buenos Aires, como reivindicación del derecho al trabajo y la dignidad social de los discapacitados, que al egresar de la escuela especial carecían de alternativas.

En 1981, Año Internacional del discapacitado, las Naciones Unidas hablan de la integración de niños con serios trastornos.

A partir de 1985, en la cátedra de Educación Especial de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A. a cargo de Berta Braslavsky, comienzan a difundirse los principios integracionistas del discapacitado en la carrera de Ciencias de la Educación.

En 1987 se crea la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas, que convoca a organismos gubernamentales y no gubernamentales incluyendo a las asociaciones de padres y a las personas con discapacidad.

En 1988, la Dirección Nacional de Educación Especial dependiente del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, promueve el Plan Nacional de Integración, que define a la misma como "...todo proceso que posibilite la participación plena del discapacitado y/o talentoso en la sociedad a la que pertenece" y "...para lograr un hombre integrado a su medio y a su tiempo, se hace necesario que la educación lo conciba como un ser total y único...". Es decir, participará de la escuela común, con apoyo, mientras esto sea necesario.

En 1993 el Ministerio de Educación de la Nación toma como programa de trabajo la Ley Federal de Educación 24.195, que permite diseñar la función que le corresponde al Estado con respecto a la organización de los establecimientos educativos. En su artículo 11 dice: “La estructura del sistema educativo comprende también, otros regímenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica y que exijan ofertas específicas diferenciadas en función de las particularidades o necesidades del educando o del medio”.

Hacia un cambio de paradigma. La normativa vigente.

A lo largo de los últimos años se han generado instrumentos y documentos internacionales y nacionales que promueven la inclusión educativa.

Para tal fin mencionaremos a nivel internacional la Declaración y Marco de Salamanca sobre Necesidades educativas especiales y la Convención de los Derechos del Niño y a nivel nacional la modificación de las leyes de educación tanto nacional como provincial, las cuales conciben al niño como sujeto de derecho. Este cambio de paradigma también trajo aparejado modificaciones en las resoluciones que expresan el modo de abordar la inclusión de los niños con discapacidades en las escuelas comunes.

La Declaración y Marco de Salamanca es un documento que reconoce la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y que amplió el horizonte de inserción y plan de acción que la educación debe proponerse ante las personas con aptitudes, capacidades motoras e intelectuales especiales (1994).

La Convención de los derechos del niño es un tratado internacional adoptado por la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, que

reconoce los derechos humanos de todos los niños, niñas y adolescentes. Es el tratado más ampliamente ratificado por todos los países del mundo.

El artículo 29 de la Convención sobre los Derechos de los Niños aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1.989, dice: Los Estados Partes convienen en que la educación del niño debe de estar encaminada a: desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades. Si bien no es una definición, sino "a lo que debe de estar encaminada" enmarca y define perfectamente qué debemos entender hoy por educación.

En consecuencia, hoy podríamos definir educación como aquella ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognitivo, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógica y recreativa. La educación ha de ser un proceso interno por el cual el niño o la niña logra progresivamente su desarrollo integral en todas las dimensiones.

Educación Especial

El término Educación Especial se ha utilizado tradicionalmente para designar a un tipo de educación diferente a la ordinaria, que discurre por un camino paralelo a la educación general, de esta forma, al niño que se le diagnosticaba una deficiencia, discapacidad o minusvalía, era segregado a una escuela especial. La educación especial iba dirigida a un tipo de alumnos, aquellos que tenían un cierto déficit, que les hacía parecer bastante diferente del resto de los alumnos considerados normales.

Esto ha cambiado. La "normalización" que en el ámbito educativo supone la "integración escolar", ha dado paso a una concepción y una práctica distinta. La educación especial va por las mismas vías que la educación general. La escuela

de la discriminación ha dado paso a la escuela de la integración. La homogeneidad a la diversidad.

Definiciones:

“El concepto de Educación Especial se traduce en una descripción positiva sobre la actuación educativa que cada niño requiere, de acuerdo con sus características y circunstancias personales, para acceder a los fines generales de la educación: el máximo crecimiento personal y social”. (Giné, 1987)⁴

“Toda educación ha de ser especial en el sentido de atender a las características y necesidades especiales de cada alumno. En esta línea, la Educación Especial sería un grado más o una forma más de individualización de la enseñanza, de adaptación de los programas, de adecuación de los métodos y de los recursos en cada caso concreto”. (Arnáiz, 1988)⁵

“La Educación Especial es la combinación del currículo, enseñanza, apoyo y condiciones de aprendizaje necesarias para satisfacer las necesidades educativas especiales del alumno, de manera adecuada y eficaz”. (Brennan, 1988)⁶

“La concepción más actual aborda principalmente las demandas educativas de los alumnos, sus necesidades específicas. Ya no son solamente los “deficientes” quienes necesitan una educación especial. Son todos aquellos alumnos que a lo largo de su proceso educativo requieren una mayor atención que el conjunto de sus compañeros de la misma edad, porque presentan de forma temporal o permanente problemas de aprendizaje. Lo que hay que considerar ante todo no son tanto las características concretas del niño para poder situarlo en el grupo de

⁴ Giné, C. (1990). Las adecuaciones curriculares y el proyecto educativo del centro, en Marchesi, A. Coll, C. y Palacios, J. *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. III.

⁵ Arnáiz, P. (1988). *Anales de Pedagogía. Un análisis de la educación especial hoy*, 6-25.

⁶ Brennan, W. (1988). El currículo para niños con necesidades especiales.

los que presentan trastornos semejantes, sino sus demandas específicas al sistema educativo”. (Marchesi, 1988)⁷

“La Educación Especial es una disciplina científica con entidad propia dentro del área de la Didáctica que pretende, por su carácter interdisciplinar, explicar y guiar la acción e intervención educativa dirigida a los sujetos con necesidades especiales, sean temporales o permanentes con la finalidad de potenciar y desarrollar al máximo las capacidades de éstos y de lograr la integración escolar, laboral y social como derechos legítimos e inapelables que les corresponden como miembros activos de la comunidad humana”. (Sánchez Hipola, 1996)⁸

En el Acuerdo Marco para la Educación Especial, se la define como “un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados”.

De las necesidades educativas comunes a las necesidades educativas especiales.

La educación escolar tiene como finalidad fundamental promover de forma intencional el desarrollo de ciertas capacidades y la apropiación de determinados contenidos de la cultura necesarios para que los alumnos puedan ser miembros activos en su marco sociocultural de referencia, para conseguir la finalidad señalada, la escuela ha de encontrar el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa, a la vez comprensiva y diversificada, proporcionando una cultura común a todos los alumnos, que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades y respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales.

⁷ Marchesi, A. Coll, C. y Palacios, J. (1990). Desarrollo psicológico y educación. *Necesidades Educativas Especiales y aprendizaje escolar*.

⁸ Sanchez Hipola, M. P. (1996). “Proyecto docente”. Universidad Complutense de Madrid.

Existen unas necesidades educativas comunes, compartidas por todos los alumnos, que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresadas en el currículum escolar. Sin embargo, no todos se enfrentan con el mismo bagaje y de la misma forma a los aprendizajes, en él establecidos, todos los alumnos tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes que mediatizan su proceso de aprendizaje, haciendo que sea único e irrepetible en cada caso. El concepto de diversidad, nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizajes necesarias para su socialización, cuya satisfacción requiere una atención pedagógica individualizada.

Ahora bien, no toda necesidad individual es especial, algunas necesidades individuales pueden ser atendidas a través de una serie de actuaciones que el mismo maestro conoce para dar respuesta a la diversidad: dar más tiempo al alumno para el aprendizaje de determinados contenidos, utilizar otras estrategias o materiales educativos, diseñar actividades complementarias, etc.

En algunos casos, determinadas necesidades individuales no pueden ser resueltas por los medios señalados, siendo preciso poner en marcha una serie de ayudas, recurso y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario distintas de las que requieren habitualmente la mayoría de los alumnos. En este caso se puede hablar de NEE, para referirse a aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje o desfases en relación con el currículo que les corresponde por edad y/o año y que requieren para ser atendidas medios de acceso al currículo, adaptaciones en el currículum mismo, y/o una atención especial a la estructura social y clima emocional en el que tiene lugar el hecho educativo. (Warnock, 1979)⁹

⁹ Blanco Guijarro, R. (1996). *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo*,1. <https://altascapacidades.es/porta1Educacion/contenidos/articulos/LA-ATENCION-A-LA-DIVERSIDAD-EN-EL-AULA.pdf>

Entonces, reconocer que hay alumnos con NEE tiene como sentido garantizar una respuesta educativa ajustada para aquellos que por sus particulares circunstancias y contextos están en desventaja y tienen mayores dificultades para beneficiarse de la educación escolar.

Se trata de enfatizar en la respuesta educativa en términos de necesidades, en aquello que requieren estos alumnos, y no de poner el foco exclusivamente en sus limitaciones personales.

Hay consideraciones que se deben tener en cuenta:

Las NEE no se circunscriben exclusivamente al concepto de discapacidad. Hay alumnos no discapacitados que por diferentes causas tienen problemas para aprender y requieren recursos, técnicas y apoyos especiales.

Es una definición pedagógica centrada en el currículo y no exclusivamente en los síndromes médicos, psicopatológicos o las mediaciones psicométricas.

Es interactiva y contextual. Las NEE se definen por la interacción de por lo menos tres elementos: condiciones del alumno, exigencias del currículo y recursos del contexto. La modificación en cualquiera de ellos varía la situación de conjunto.

Integración escolar

La integración escolar es uno de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años en el ámbito de la educación. La atención a la diversidad dentro de los centros educativos implica una concepción de escuela abierta a la diversidad.

En el ámbito educativo el concepto de integración escolar se refiere al proceso de enseñar, educar juntos a niños y/o jóvenes con y sin discapacidad.

Pensar en la integración escolar de un sujeto con NEE supone pensar en una escuela con ciertas características propias que lo acepten y que permitan de alguna manera ciertos cambios que puedan ser necesarios, por lo tanto la escuela debe ser flexible, que permita la elaboración de un proyecto educativo institucional

donde se reflejen las opciones tomadas por éste para atender a la diversidad, la elaboración de los correspondientes proyectos curriculares y la formulación de aquellas actividades que lleven a la realidad del aula las intenciones institucionales.

“La educación de la persona con NEE se plantea con los mismos objetivos que la educación general: ofrecer el máximo de oportunidades a cada niño para que alcance el mayor desarrollo posible de sus capacidades, tanto intelectuales como sociales”. (Muntaner, 1991)¹⁰

Este proceso debe realizarse en entornos lo menos restrictivos posible y en un marco de colaboración, que contemple la igualdad de oportunidades y asegure al menos la adquisición de habilidades básicas de autonomía y socialización. La innovación en educación radica en buscar métodos y sistemas para satisfacer las demandas de cada individuo y proporcionarle una formación acorde a sus necesidades y posibilidades en un marco social determinado.

“Un proyecto de inclusión puede y debe ser contemplado como un proyecto de reforma, en cuanto se dirige a modificar las metas y el marco general de las actividades de la escuela, y también como un proyecto de innovación en cuanto que implica una organización diferente del trabajo escolar, de los modos de proceder”. (García Pastor, 1987)¹¹

Evidentemente la escuela debe prepararse para recibir a personas con NEE y ser capaz de ofrecer oportunidades de aprendizaje a cada uno de sus alumnos según sus necesidades individuales.

Estos nuevos planteos provocan cambios significativos en la escuela y en el sistema que están regidos por la lógica de la homogeneidad, donde los alumnos deben adaptarse a las exigencias del sistema. Frente a la lógica de la homogeneidad se impone la lógica de la heterogeneidad, que acepta y reconoce

¹⁰ Van Steenlandt, D. (1991). La integración de niños discapacitados a la escuela común.10.

¹¹ Ibidem, 117.

las diferencias individuales y rompe con la idea de la segregación tanto en el campo de lo educativo como el campo social y provoca el surgimiento de una pedagogía diferenciada, atenta a las particularidades personales, culturales de cada uno de los individuos, introduciendo en la escuela el derecho a la diferencia.

El proceso de inclusión es innovador porque introduce una extensa gama de procedimientos metodológicos que nos permiten realizar una intervención encaminada a lograr la optimización de las potencialidades de los sujetos con NEE hasta llegar a convertirse en una labor preventiva contra los mecanismos educativos que provocan el fracaso escolar. La integración representa el medio que permite a la persona con discapacidad normalizar sus experiencias en el seno de la comunidad.

“Significa ser un miembro activo de la comunidad, compartiendo con los demás y teniendo los mismos derechos y privilegios que poseen todas las personas”. (Ana Brusco)¹²

La integración como principio ideológico supone, ante todo, una valoración positiva de las diferencias humanas. Hay una doble dirección “no sólo los sujetos deficientes han de aprender a enfrentarse a la relación social, sino que todo ciudadano debe aprender que la integración significa algo más que tolerancia, que incluye que la gente sepa y sienta que son parte de la misma”. (Hegarty, S; Hanko, G. Kobi, E. E. 1989)¹³

Desde esta perspectiva la filosofía integradora superaría el simple ubicar a un sujeto en la escuela y la sociedad, sino que implicaría, necesariamente formar parte de esa escuela y sociedad a la que pertenece.

¹² Brusco, A. *De la Integración Escolar a la Integración Social*. Revista Ensayos y Experiencias. Año 3. N° 13.

¹³ Hegarty, S. Hanko, G. y Kobi, E. E. (1989). *Educación de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*, 94.

Sintetizando, la integración es: proporcionar a cada niño el tipo de educación más apropiada en el entorno menos restrictivo. Atender a las necesidades educativas especiales de los niños, en vez de las etiquetas clínicas o diagnósticas. Buscar alternativas capaces de ayudar a los docentes a satisfacer las necesidades de sus alumnos. Unificar las técnicas y las estrategias de educación especial y común, de manera que todos los niños puedan tener las mismas oportunidades educativas. La inclusión no es la vuelta indiscriminada de todos los niños de clases especiales a clases comunes. Tampoco que los niños con NEE permanezcan en un aula común sin los servicios de apoyo necesarios.

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN INCLUSIVA - ADECUACIONES Y DISPOSITIVOS

Principios de la educación inclusiva

La UNESCO define la educación inclusiva en su documento conceptual “Vencer la exclusión a través de aproximaciones inclusivas en la educación: Un reto y una visión” (2003) de la siguiente manera: “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. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as”

Se basa en el principio de que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que están diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades.

La educación inclusiva es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niños, niñas y jóvenes. Hace referencia a metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a una educación; tiene que ver con acceso, participación y aprendizaje exitoso en una educación de calidad para todos. Tiene que ver con remover todas las barreras para el aprendizaje, y facilitar la participación de todos los estudiantes vulnerables a la exclusión y la marginalización.

La educación inclusiva significa que todos los niños, niñas y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las instituciones educativas regulares, con un área de soportes apropiada.

Desde los documentos de la UNESCO se establecen los principios bajo los cuales se debe brindar educación a los niño/as y jóvenes con discapacidad:

1. El derecho a la educación:

La educación es un derecho para todos. Esta no es dependiente del resultado de lograr empleo, ni de demostrar la capacidad de contribución a la sociedad.

2. El derecho a la igualdad de oportunidades:

Todos los ciudadanos tienen derecho a una igualdad de oportunidades. Lo cual no significa que todos deban ser tratados igual. Como principio de justicia y equidad se requiere que se identifique la diversidad de los niños y niñas y se les trate de forma diferencial en la provisión de los servicios educativos para la apropiación de metas comunes. La práctica estará mediada por una pedagogía diferencial y la distribución equitativa de recursos humanos, materiales y tecnológicos.

3. El derecho a participar en la comunidad:

Es un principio de no segregación. Los niños y niñas no deben tener restricciones de acceso a la educación, al currículo ofrecido o a la calidad de la enseñanza que reciben.

El principio de Educación Inclusiva se establece desde la Conferencia Mundial en la educación especial: acceso y calidad (Salamanca, España, 1994) y se retoma en el Foro Mundial en Educación (Dakar, Senegal, 2000) y en las Normas en la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas que proclama participación e igualdad para todos.

ENFOQUE TRADICIONAL	ENFOQUE INCLUSIVO
Se hacen diagnósticos de los estudiantes para su categorización y remediar el déficit.	Se identifican las características de los estudiantes para definir los apoyos que requieren. Planeación centrada en la persona.
Se enfoca en el estudiante.	Se enfoca en la clase.
Valoración por expertos.	Solución de problemas por equipos colaborativos.
Programa especial para el estudiante definido.	Estrategias para el profesor.
Ubicación en un programa especial.	Un aula que responde y es efectiva para todos sus estudiantes.

Si bien la inclusión, en general, y la educación inclusiva, en particular, son responsabilidad del conjunto de la sociedad, los Estados tienen un rol garante en el derecho a una educación de calidad para todos.

Las políticas educativas que apuntan a garantizar el derecho a la educación se plasman en distintos niveles de concreción curricular

En nuestro país, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 ha fijado los grandes objetivos de la educación y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), acordados en el Consejo Federal de Educación con todos los ministros de

educación jurisdiccionales, funcionan como organizadores de la enseñanza para generar una base común que revierta desigualdades históricas sobre qué debe enseñarse, qué deben aprender los alumnos y de qué manera se crean las condiciones pedagógicas para que ello suceda.

Este primer nivel de concreción acuerda condiciones de unidad en el sistema educativo, a la vez que da lugar a la diversidad jurisdiccional y a que se reconozcan los distintos caminos recorridos.

Un segundo nivel de concreción se plasma en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, donde cada ministerio de educación provincial adapta a su propia realidad los saberes acordados como prioritarios. Es decir, cada jurisdicción adecúa los NAP incorporando saberes, prácticas y una variada gama de acciones que se consideran valiosos para la provincia.

Un tercer nivel de concreción se produce en cada una de las escuelas, a través de su Proyecto Educativo Institucional (PEI)

El cuarto y último nivel de concreción, por su parte, se relaciona con la planificación en el aula y toca uno de los puntos nodales de la inclusión, ya que el aula es un ámbito fundamental de concreción de propuestas pedagógicas para los alumnos. En los casos que se requieran estrategias de adecuación de los procesos de aprendizaje de los alumnos, —ya sea que se trate meramente de modificaciones metodológicas o de modificaciones curriculares más o menos significativas, que queden plasmadas a través de Proyectos Pedagógicos Individuales para la Inclusión (PPI)—, este nivel cobra un lugar especial.

El currículo es el conjunto de objetivos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regula la práctica docente. Los elementos que conforman el currículo se apoyan dos supuestos: intención: ¿qué es enseñar? y la actuación: ¿qué, cómo, cuándo enseñar? y ¿qué, cómo, cuándo evaluar?. El currículum, en el marco de la educación inclusiva, debe ser flexible, pensado desde su

concepción en un proceso de enseñanza que contemple los estilos de aprendizaje de sus alumnos, sus necesidades y potencialidades. Para esto deben plantearse objetivos de aprendizaje amplios, que garanticen las competencias básicas.

El currículo debe contemplar al menos tres principios (López Melero, 1988)¹⁴

- Un principio de flexibilidad, es decir que no todos los niños tienen que lograr el mismo grado de abstracción, ni de conocimientos, en un tiempo determinado. Cada uno aprenderá a su ritmo.
- Un principio de trabajo simultáneo, cooperativo y participativo. Con esto se quiere expresar que no han de producirse currículas paralelas en un mismo aula y en un mismo momento.
- Un principio de acomodación, al construir la planificación escolar de un curso, se tenga en cuenta que sujetos con discapacidad hay en el aula.

Adaptaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares son las estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y el progreso de los alumnos con NEE en el currículo. Permite al equipo docente (junto al equipo técnico) sobre la base de los aprendizajes producir las adaptaciones curriculares para responder a las necesidades de los alumnos, utilizando los recursos de la institución y de la comunidad. Consisten en la selección, elaboración y construcción de propuestas que enriquecen y diversifican el currículum común, teniendo en cuenta las prioridades pedagógicas establecidas en el proyecto pedagógico institucional y de aula.

Los ajustes o modificaciones pueden realizarse en los elementos de “Acceso al currículum o en los elementos básicos curriculares”. Con respecto a los primeros: Acceso al currículum: son las “modificaciones o provisión de recursos espaciales,

¹⁴ Lopez Melero, M. *La integración escolar: otra cultura*, 207-208.

materiales o de comunicación que van a facilitar que los alumnos con NEE, puedan desarrollar el currículum ordinario de forma adaptada”. Con respecto a los elementos básicos son las modificaciones que se realizan desde la programación en objetivos, contenidos, metodologías, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender a las diferencias individuales”. (Blanco Guijarro R. 1992)¹⁵

Ambos tipos de adaptaciones deben considerarse a nivel institucional ya que no pueden ser realizadas por un docente sólo. Necesita del acompañamiento, guía y asesoramiento de un profesional y porque las dos adaptaciones mencionadas deben ser coherentes, y transformarse en un elemento para crear las condiciones necesarias que favorezcan la inclusión.

Para realizar la adaptación curricular es necesario contar con un diagnóstico previo (conocimiento de la realidad, qué puede y que no puede hacer este alumno), este diagnóstico será facilitador para tener presente cuál es el punto de partida (nivel de competencia en relación a los objetivos y los contenidos, cuáles realiza con ayuda y cuales sin ayuda) será necesario realizar una planificación, selección de metodologías, actividades y estrategias que se usarán.

Las adaptaciones curriculares pueden ser significativas y no significativas. El siguiente cuadro establece una comparación entre ambas (González Majón D. 1995)¹⁶

Elementos curriculares	Adaptaciones No significativas	Adaptaciones Significativas
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Priorización de unos frente a otros, atendiendo a criterios de funcionalidad. ● Secuenciación. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Eliminación de objetivos básicos. ● Introducción de objetivos específicos, complementarios y/o alternativos.

¹⁵ Blanco Guijarro, R. (1996). *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo*, 12.

¹⁶ González Manjón, D. (1995). *Adaptaciones curriculares*. Guías para su elaboración. Cap. I, IV y V.

Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ● Priorización de áreas o bloques. ● Priorización de un tipo de contenido (ej: actitudes) frente a otros. ● Modificación de la secuencia. ● Eliminación de contenidos secundarios. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Introducción de contenidos específicos complementarios y/o alternativos. ● Eliminación de contenidos nucleares del currículo general.
Metodología y organización de la didáctica	<ul style="list-style-type: none"> ● Modificación de agrupamientos previstos. ● Modificación de la organización espacial y/o temporal. ● Modificación de los procedimientos didácticos ordinarios. ● Introducción de actividades alternativas y/o complementarias. ● Modificación del nivel de abstracción y/o complejidad de las actividades. ● Modificación de la selección de materiales. ● Adaptación de materiales. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Introducción de métodos y procedimientos complementarios y/o alternativos de enseñanza aprendizaje. ● Introducción de recursos específicos de acceso al curriculum.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ● Modificación de la selección de técnicas e instrumentos de evaluación. ● Adaptación de las técnicas e instrumentos de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Introducción de los criterios de evaluación específicos. ● Eliminación de criterios de evaluación general. ● Adaptación de criterios de evaluaciones comunes. ● Modificación de los criterios de promoción.
Tiempos	<ul style="list-style-type: none"> ● Modificación de la temporalización prevista para un determinado aprendizaje o varios. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Prolongación por un año o más de la permanencia en el mismo ciclo.

Dispositivos en la inclusión escolar.

A lo largo de la investigación pudimos analizar algunos de los dispositivos que son utilizados en el ámbito educativo para poner en marcha el accionar diario.

Los mismos son:

- Proyecto curricular institucional
- Proyecto educativo institucional
- Proyecto de inclusión

El proyecto educativo institucional.

Entre las distintas definiciones de proyecto nombraremos al mismo como: “Un proyecto institucional es la articulación entre un problema que es necesario resolver y un camino posible para que sea resuelto”. Es la existencia de un problema a resolver, elaboración de un conjunto de estrategias y de acciones para abordarlo y modos de evaluación del cambio que eventualmente se logre.

Caracterización del PEI

Un proyecto institucional posee las siguientes características.

- Participan todos los miembros de la comunidad educativa.
- Abarca las tres dimensiones a transformar en los modos de gestión y organización de la escuela.

Aula ----- práctica compartida.

Escuela ----- autonomía institucional como organización.

Relación con el sistema ----- descentralización.

¿Qué se requiere para su elaboración?

- Un determinado marco referencial o explicativo de la realidad, sobre la cual se desea trabajar.
- El contexto sociocultural, las características de los alumnos y los docentes.
- La organización y el funcionamiento de la institución.
- Una actitud favorable al cambio y a la autocrítica.
- El conocimiento metodológico que permite planificar y diseñar el proyecto.

Los componentes del Proyecto

Todo Proyecto debe incluir los siguientes componentes:

- a) Población destinataria y problema identificado.
- b) Diagnóstico: debe incluir síntesis del problema detectado, relación del problema con la institución, con las prácticas docentes, con la comunidad, con los alumnos.
- c) Objetivo inmediato.
- d) Descripción y fundamentos.
- e) Implementación. Metodología, cronograma de acciones, recursos humanos y materiales.
- f) Evaluación (inicial, durante el proceso y final).

La gestión de proyectos educativos forma parte de la función de la escuela y de los docentes, que son los protagonistas centrales de la cotidianidad escolar.

Planificar las estrategias y acciones es muy importante, porque la improvisación, no solo puede perjudicar a los alumnos sino que suele conducir a procesos que generan desánimo y desilusión.

En todo proyecto institucional deben participar múltiples actores (práctica colectiva).

Juntarse para pensar, entender y poder hacerlo implica acercarse a la realidad de una manera diferente.

Es de aclarar que la determinación de contenidos para cada aula, que una institución elabora contextualizando los contenidos que presentan los Diseños curriculares, integran el PCI o Proyecto Curricular Institucional.

Este puede plasmarse de manera conjunta con el PEI o como herramientas diferenciadas pero complementarias.

El proyecto curricular institucional

Otorga coherencia al Curriculun Institucional.

Respondiendo a:

1. Qué enseñar.
2. Cuándo enseñar.
3. Cómo enseñar.
4. Qué, cómo y cuándo evaluar.

Debe estar en correspondencia con:

1. Lineamientos Curriculares vigentes.
2. El PEI.
3. El contexto en el que está inserta la institución.
4. La historia institucional en la que se refiere a las prácticas.

El proyecto curricular es el proceso de toma de decisiones por el cual el profesorado de una determinada etapa educativa establece, a partir del análisis del contexto de su centro, una serie de acuerdos acerca de las estrategias de

intervención didáctica que va a utilizar, con el fin de asegurar la coherencia de su práctica docente.

El proyecto de inclusión:

La integración escolar se desarrolla en un marco ético, por el reconocimiento de la persona como bien en el que radican los valores morales y en un marco cívico-político, en atención a que cada alumno es sujeto de derechos y la valoración de la diversidad tiende a favorecer el pleno ejercicio de la ciudadanía en un mundo plural al que todos deben integrarse.

Características del Proyecto de Inclusión

- Ser parte del proyecto educativo institucional, del proyecto curricular institucional y del proyecto áulico.
- Expresar la filosofía e ideología de su gestión.
- Comprometer a las Instituciones escolares de referencia.
- Promover el trabajo en equipo como dinámica cotidiana.
- Ser flexible, con un margen de imprevisibilidad.
- Implementarse con criterio de realidad personal, grupal, institucional y contextual.
- Incluir un plan de evaluación constante y los ajustes pertinentes.
- Sostenerse en la formación docente continua de los equipos intervinientes.

Las necesidades educativas especiales pueden ser detectadas en todos los ámbitos en los que el sujeto de aprendizaje desarrolla su vida.

Etapas en la elaboración del proyecto de inclusión.

El proceso de construcción del proyecto de integración contiene los siguientes pasos.

- Diagnóstico del alumno con posibilidades de ser integrado.

- Información del Inspector de área de la institución.
- Información del Inspector de área a la comisión Interrama Distrital.
- Construcción de acuerdos previos en la comisión Interrama Distrital: determinación de los equipos intervinientes de acuerdo con las características del niño con necesidades educativas especiales y con la disponibilidad de recursos humanos y materiales de los niveles intervinientes.
- Construcción del Proyecto de Integración en los niveles de concreción: Institucional Áulico Individual.
- Consideración, análisis y evaluación del Proyecto de integración institucional.
- Seguimiento y evaluación de la implementación del Proyecto de integración en el territorio por la comisión Interrama Distrital.
- Evaluación y realización de ajustes del proyecto de Integración, por los equipos intervinientes a nivel institucional, áulico e individual.

“Una tarea tan compleja como la educación institucional requiere de proyectos que aglutinen pretensiones y esfuerzos. Un requerimiento que no se deriva sólo de la complejidad de la tarea, sino especialmente de la indeterminación constitutiva de la acción educativa en otras palabras (...) se requiere de un instrumento simbólico con capacidad para representar de manera armonizada los distintos intereses que se ponen de manifiesto en el día a día de la escuela, dotando de las prácticas de un sentido compartido (...)” (Beltrán LLavador, F. y A. San Martín Alonso, 2000)¹⁷

Según estos autores, es importante reparar en lo que subyace a los propósitos u objetivos educativos, ámbito del que emana la atribución del sentido a la elaboración de proyectos educativos en los centros escolares.

¹⁷ Beltrán Llavador, F. y San Martín Alonso, A. (2000). Diseñar la coherencia escolar. *Bases para un proyecto educativo*.

CAPÍTULO III

AGENTES Y CRITERIOS QUE INTERVIENEN EN LA INCLUSIÓN ESCOLAR.

En el presente capítulo, se presentarán los agentes que intervienen en el proceso de inclusión escolar del niño con discapacidad, detallando las funciones de cada uno. Tales agentes son: la escuela especial, la escuela común, el docente integrador, el docente común y la familia.

Así como también los diferentes criterios para la inclusión escolar que permiten favorecer y llevar a cabo la misma.

Escuela Especial

Sus funciones específicas son:

- Evalúa al niño determinando sus necesidades educativas.
- Resuelve inconvenientes que puedan surgir en la escuela común durante el proceso de integración escolar del educando.
- Realiza el seguimiento del proceso de integración del alumno.
- Asesora a padres y maestros acerca de los aspectos a tener en cuenta en el proceso de integración del educando.

Escuela Común

Propiciar la integración del niño brindando un clima de aceptación dentro de la institución.

Docente Integrador

Podemos sintetizar el rol del docente integrador en los siguientes puntos:

- Mediador encargado de mantener las relaciones entre la institución especial y la común.
- Informa a la comunidad educativa sobre la discapacidad y también de las limitaciones y capacidades del alumno integrado.
- Orienta a los padres, a los docentes y a la comunidad educativa en general sobre cómo ayudar al niño en su proceso de integración escolar.
- Planifica e implementa las adecuaciones curriculares necesarias a la vez que adapta y prepara los materiales que emplea el alumno integrado.
- Propiciar la interacción entre pares para favorecer la integración social del alumno.

Docente Común

- Informar a los padres acerca de los progresos del alumno.
- Mantener igualdad de condiciones en el trato con los alumnos.
- Presentar con anticipación las actividades planificadas a la maestra integradora para su adaptación de acuerdo a las necesidades del niño.

La Familia

Los padres de un alumno con dificultad configuran un ámbito de trabajo muy complejo sobre el que la escuela debe hacerse cargo. Lo primordial es que la familia del niño sea contenida, escuchada y orientada.

- Contener cuando un niño con dificultad realiza una integración concurriendo a dos escuelas, la escuela donde el niño reside o concurre más seguido debe actuar como contenedora de la familia. Se debe brindar confianza, para que siempre recurran ante cualquier situación o conflicto.
- Escuchar a la familia, debiendo la misma tomar contacto con todos los que asisten al niño, directivos, docentes y asesores. Cada uno debe especificar

su rol, proponer sus metas, compartir las estrategias con los padres y escuchar las expectativas de estos. La disociación de roles debe ser muy clara, cumpliendo cada uno con su rol y delegando de manera clara los reclamos o necesidades de los padres en el ámbito correcto para evitar conflictos.

- Orientar la familia de un niño con asistencia especial en la escuela tendrá dos puntos de referencia que orientará los pasos a seguir durante el año.

1. El docente luego de realizar su proyecto áulico puede dar a conocer a los padres los logros que se esperan de ese niño.

2. El equipo orientador, junto con las escuelas intervinientes realizarán un diagnóstico, y posterior seguimiento terapéutico, lo que ayudará a dar forma al proyecto de integración.

El equipo orientador, y en especial el orientador educacional, a lo largo del ciclo escolar y en algunos momentos estratégicos, se entrevistarán con todo aquel personal que asista al niño.

Por otro lado, el orientador educacional dará forma al proyecto pedagógico del alumno.

Condiciones para la inclusión escolar.

A continuación mencionaremos algunas de las condiciones necesarias para el logro de la inclusión.

- Una legislación que garantice y facilite la inclusión.
- Programas adecuados de educación temprana y educación infantil.
- Reducción de la proporción profesor /alumnos por aula.
- Un diseño único, flexible que permita las adecuaciones curriculares.
- Proyecto educativos institucionales con criterios que sostengan la integración.
- Una buena comunicación entre la escuela y su entorno social.

- Participación activa de los padres en el proceso educativo de los alumnos.
- La formación y el perfeccionamiento del profesorado y de más profesionales relacionados con la integración escolar.

Valoración de la inclusión escolar

En referencia a lo expresado anteriormente una educación especial inclusiva, bien proyectada, con servicios y programas adecuados, debe ofrecer una serie de ventajas para todos los participantes de la misma.

Para los niños con necesidades educativas especiales, por cuanto les posibilita un mayor desarrollo intelectual y mejora el aprendizaje. Ya se mencionó que el contacto con otros niños les beneficia, en tanto que la educación no solo se produce por vías formales de profesor a alumnos, sino que la interacción entre los alumnos y una conducta de imitación favorecen los aprendizajes.

De esta manera el ámbito escolar ofrece al niño con necesidades educativas especiales un marco apto para la integración social, con su heterogeneidad, lo que constituye una magnífica preparación para la integración social posterior.

Para los alumnos con desarrollo típico, logran crear actitudes más sensibles y positivas de convivencia, hecho que favorece la participación en una sociedad diversa.

Para el profesorado también admite ventajas ante la integración, en tanto que significa un cambio y el estar en continua investigación, actualizando así sus conocimientos.

Los profesores de educación especial se benefician en contacto con niños normales y profesores de clases comunes, ya que mediante este contacto mantienen una imagen del desarrollo normal del niño. Esta imagen constituirá el complemento necesario a su especialidad.

La escuela común también se beneficia ya que supone una mejora y enriquecimiento del ámbito escolar en sí.

Los padres en general se benefician debido a que son parte del proceso educativo, haciéndose más tolerantes, participativos y colaboradores.

Con respecto a la sociedad, la cual con su accionar favorece la integración escolar, se convierte en una sociedad abierta, en donde es posible la convivencia y en donde todos sus integrantes encuentran un sitio donde participar en la resolución de sus problemas y en su propia evolución.

Hasta aquí realizamos una pequeña reseña sobre una serie de ventajas o beneficios que en teoría con una apropiada planificación y adecuada puesta en práctica deberían darse en la inclusión escolar.

La inclusión sólo puede darse en un ambiente educativo de transmisión y ejercicio de valores sociales, personales y morales, siendo esta la que permite tanto al alumnado con NEE, como aquel que no las tiene, afrontar su evolución personal y la socialización en el marco social que le es propio.

La inclusión y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades.

Criterios de escolarización de los alumnos con autismo

El autismo requiere del sistema educativo dos cosas importantes: diversidad y personalización. Los sistemas homogéneos y los modelos poco individualizados del proceso enseñanza –aprendizaje son incapaces de atender a las necesidades de aquellos niños cuyo modo de desarrollo se aparta más del “modelo estándar de desarrollo humano” por otra parte, dada la enorme heterogeneidad de los

cuadros de autismo, debe ser la valoración específica y concreta de cada caso la que indique las soluciones educativas adecuadas. La sola definición de autismo no indica, por sí misma, un criterio de escolarización. Hace falta una determinación muy concreta y particularizada, de varios factores a tener en cuenta para definir la orientación educativa adecuada.

A continuación desarrollaremos un punteo donde se destacan un conjunto de criterios importantes a la hora de decidir cuál debe ser la respuesta adecuada para los niños con rasgos de espectro autista. Se establece una diferencia entre factores del niño y del centro educativo.

Los ítems que se destacarán deben ser tomados en cuenta para decidir, el emplazamiento escolar adecuado para los niños con TEA.

Criterios de escolarización en autismo y trastornos profundos del desarrollo

FACTORES DEL NIÑO

1. Capacidad intelectual, en general, deben integrarse los niños con CI superior a 70. No debe excluirse la posible integración en la gama 55-70.
2. Nivel comunicativo y lingüístico (capacidad declarativa y lenguaje expresivo como criterios importantes para el éxito de la integración).
3. Alteraciones de conducta, la presencia de autoagresiones graves, agresiones, rabietas incontrolables, debe hacer cuestionar la posible integración si no hay solución previa.
4. Grado de inflexibilidad cognitiva y comportamental (puede exigir adaptaciones y ayuda terapéutica en los casos integrados).
5. Nivel de desarrollo social inferiores a ocho o nueve meses por lo general solo tiene oportunidades reales de aprendizaje en condiciones de interacción uno a uno con adultos expertos.

FACTORES DEL CENTRO ESCOLAR.

1. Son preferibles los centros escolares de pequeño tamaño y número bajo de alumnos, que no exijan interacciones de excesiva complejidad social. Deben evitarse los centros excesivamente bulliciosos y “despersonalizados”.
2. Son preferibles centros estructurados, con estilos didácticos directivos y formas de organización que hagan “anticipable” la jornada escolar.
3. Es imprescindible un compromiso real del claustro de profesores y de los profesores concretos que atienden al niño con TGD o autismo.
4. Es importante la existencia de recursos complementarios y en especial de psicopedagogo, con funciones de orientación.
5. Es muy conveniente proporcionar a los compañeros del niño autista claves para comprender y apoyar sus aprendizajes y relaciones.
6. Aspectos Curriculares, en especial en el ámbito de la comunicación, el lenguaje y las habilidades sociales

En los años sesenta y como consecuencia de la aplicación de métodos operantes de modificación de conducta a los niños autistas, se han propuesto diversos programas para desarrollar la comunicación, el lenguaje y las competencias sociales en ellos. Las estrategias utilizadas en los años 60 y 70 indican el empleo de ensayos discretos, en contextos de aprendizaje completamente individualizados, y en situaciones con un altísimo grado de contingencia y estructura, basados fundamentalmente en enfoques conductistas del aprendizaje, presentando algunos inconvenientes:

- No se basaban en marcos evolutivos específicos.
- Establecen condiciones muy artificiales de aprendizajes.
- Hacían solo hincapié en el desarrollo del lenguaje verbal.

Los sistemas actuales tienen esencialmente un estilo pragmático y funcional, proponen ante todo desarrollar la comunicación y pueden servirse de códigos alternativos al lenguaje verbal.

Sistemas de comunicación para niños con TEA

Mencionaremos dos sistemas diseñados para proporcionar instrumentos de comunicación a niños autistas:

- El método TEACCH de enseñanza de la comunicación espontánea
- Programa de comunicación total de Benson Schaeffer

El método TEACCH (Watson,1989)¹⁸ pretende desarrollar las habilidades comunicativas y su uso espontáneo en contextos naturales en niños con TGD. Emplea para ello tanto el lenguaje verbal como modalidades no orales y no ofrece propiamente una programación, sino una guía de objetivos y actividades, con sugerencias de cómo evaluarlas y programarlas. Para ello diferencia cinco dimensiones en los actos comunicativos: la función, el contexto, las categorías semánticas, la estructura y la modalidad.

Durante toda la aplicación del TEACCH se evalúa rigurosamente los logros del niño.

El programa de comunicación total de Benson Schaeffer (1980)¹⁹ ha sido de gran utilidad para el desarrollo de las capacidades comunicativas de muchos niños autistas. Por una parte lo han ayudado a que accediera al lenguaje oral niños que se encontraban con grandes dificultades para hacerlo. Por otra parte, ha proporcionado al menos un número limitado de signos funcionales a muchos otros, cuyas capacidades cognitivas y lingüísticas hacen inaccesible por completo el lenguaje oral.

Se trata de un programa en que se utilizan, por parte del terapeuta, signos y palabras simultáneamente y se enseña primero al niño a realizar signos manuales para lograr objetos deseados, en este programa se acentúa el aspecto expresivo

¹⁸ Watson, L. R. (1989). TEACCH. *Teaching spontaneous communication to autistic and developmentally handicapped children.*

¹⁹ Schaeffer, B. (1980). Teaching signed speech to nonverbal children: Theory and method. *Sign language studies*, 29-63.

(hacer por medio de signos). Este programa incluye varias fases, definidas especialmente por el logro de actividades pragmáticas o funcionales, cuyo objetivo final es desarrollar el lenguaje oral, para lo que se favorece que el niño aprenda primero signos, luego complejos signo-palabra y finalmente palabras.

Ambos sistemas son solamente dos recursos de los muchos que pueden utilizarse para estimular el desarrollo de competencias de comunicación y lenguaje en niños autistas.

Es importante tener en cuenta que éstos requieren casi siempre una intervención específica e individualizada para adquirir capacidades de comunicación y lenguaje, y que es necesaria la intervención activa de todas las comunidades del niño, y no sólo del terapeuta del lenguaje, para complementar el tratamiento individualizado²⁰

Aspectos metodológicos y estrategias básicas en la enseñanza con niños con TEA

Powers (1992)²¹ ha señalado algunos componentes principales que deben tener los métodos educativos con niños autistas.

1. Deben ser estructurados y basados en los conocimientos desarrollados por la modificación de conducta.
2. Evolutivos y adaptados a las características personales de los alumnos.
3. Funcionales y con una definición explícita de sistemas para la generalización.
4. Deben implicar a la familia y la comunidad.
5. Deben ser intensivos y precoces.

²⁰ Riviere, A. (2001). Autismo. Orientaciones para la intervención educativa, 86-87.

²¹ Powers, M. D. (1992). Early intervention for children with autism. En Berkell, D. E. *Autism. Identification, education and treatment*, 225-252.

Especialmente en el caso de los niños pequeños autistas de edades preescolares, los contextos educativos de tratamiento individualizado varias horas al día pueden ser de gran eficacia y modificar el pronóstico a lo largo del plazo del cuadro.

Una propuesta ideal en la edad preescolar es la de integración en un centro de educación infantil pero con apoyo permanente, tanto en el trabajo grupal como individualizado.

Una dificultad importante para el aprendizaje es el fenómeno de “hiperselectividad” es decir, su tendencia a basarse en aspectos limitados de los estímulos y a hacer depender su conducta de esos aspectos.

Para impedir los efectos de la hiperselectividad, se han propuesto dos tipos de estrategias: maximizar los aspectos relevantes del estímulo (por ejemplo, presentar un objeto de gran tamaño y otro más pequeño para enseñar la diferencias de tamaño) o enseñar a responder de manera directa a través de claves múltiples. (Koegel y Koegel, 1995)²².

Es importante destacar que en los niños autistas con capacidades simbólicas y de lenguaje, se han demostrado eficaces procedimientos que implican autorregulación por parte del propio alumno de sus iniciativas positivas y de autocontrol de las conductas menos adaptativas. Estos procedimientos pueden permitir disminuir la gran dependencia que muchos niños autistas tienen de los adultos que están a su cuidado, y consiguientemente también el estrés y las dificultades psicológicas que se plantean a esos adultos cuando tienen que estar pendientes de manera permanente de los niños autistas o tener sentimientos de culpa si no lo están.

La necesidad de facilitar a los niños autistas ambientes estructurados, predecibles y contextos directivos de aprendizajes está ampliamente justificada en la investigación sobre la enseñanza a niños autistas. Sin embargo, ese alto nivel de estructura puede aumentar las dificultades de generalización. En los casos de

²² Koegel, R.L y Koegel, L. K. (1995). Teaching Children with Autism. Baltimore: Paul H. Brookes.

autismo no solo debe programarse la adquisición de capacidades y habilidades en los nuevos contextos, sistemas que facilitan reconocer las recompensas de ejercer las habilidades adquiridas en situaciones distintas a las de adquisición, y procedimientos de autorregulación.²³

En los últimos tiempos se ha desarrollado el uso de “agendas” en contextos de aprendizaje de los niños autistas. El método implica el registro (gráficos o escrito) de secuencias diarias de actividades y habitualmente el resumen sencillo de hechos relevantes en el día. Permite la anticipación y comprensión de las situaciones, incluso a autistas de nivel cognitivo relativamente bajo y con lo que deben usarse índices visuales como claves de organización del tiempo.

El uso de dichas agendas, tienen efectos favorables permitiendo su motivación para el aprendizaje y contribuyen a dar orden a su mundo.

Los recursos personales y materiales:

Los centros específicos para niños autistas deben cumplir con tres condiciones indispensables:

1. Un claustro compuesto de expertos en autismo con altos nivel de conocimientos en educación y en el tratamiento de los niños que presentan dicho cuadro.
2. Cantidad reducida de alumnos por profesor (normalmente tres a cinco.)
3. Especialistas en audición y lenguaje, psicomotricidad, fisioterapeutas y personal complementario de apoyo.

En estos centros debe asegurarse un tratamiento individualizado durante largos periodos muy extensos.

La pérdida de las ventajas que pueden tener los ambientes menos restrictivos sólo es aceptable en los casos de niños que tienen que adquirir capacidades y

²³ Riviere. A. (2001). Autismo. Orientaciones para la intervención educativa. *La respuesta educativa. El papel del psicopedagogo*, 90.

destrezas que los niños normales desarrollan en contextos de aprendizaje incidental, a través de la relación con otros.

CAPÍTULO IV

BREVE RESEÑA HISTÓRICA DEL AUTISMO - DEFINICIÓN Y ORIGEN.

Autismo-definición

La palabra autismo etimológicamente tiene su origen en el griego. La raíz es la palabra griega *auto*, de *autos*, que significa "propio, uno mismo". Se podría decir entonces "meterse en uno mismo", "ensimismarse".

Dicho término fue utilizado por el psiquiatra suizo Paul Bercherie (1988)²⁴ quien distingue tres grandes períodos en la clínica psiquiátrica del niño.

Primer período: corresponde a los tres primeros cuartos del siglo XIX y se ocupa de la discusión de la noción de "retraso".

Esquivel introduce el concepto de "idiocia" como un cuadro donde las funciones intelectuales no se muestran nunca, la distingue de la locura del adulto ya que considera que es una enfermedad congénita adquirida tempranamente en la infancia.

Segundo período: comienza a fines de los años 1880. En ese momento la clínica psiquiátrica del niño resulta un calco de la del adulto.

En 1906, S. de Sanctis introdujo el cuadro de "demencia precocísima" y lo diferencia de la "demencia" del adulto.

Tercer período: comienza en los años 1930 y funda la clínica psiquiátrica del niño que se desarrolla actualmente caracterizada por la influencia del psicoanálisis.

Bercherie señala que la noción moderna de "psicosis infantil" proviene de la introducción de Bleuer del diagnóstico de esquizofrenia (1911) que sustituye al de "demencia precoz".

²⁴ Bercherie, P. (1988). *La clínica psiquiátrica del niño. (Estudio Histórico)*.

La clasificación médica del autismo recién se conoce de la mano del doctor Leo Kanner (1943)²⁵, psiquiatra de origen austriaco y de residencia en Estados Unidos quien realiza un estudio a once niños e introduce la caracterización de autismo infantil temprano.

A partir de dicho estudio describe tres dimensiones que definen el cuadro de Autismo:

- Trastornos de la relación.
- Trastornos de la comunicación y el lenguaje.
- Trastornos de la flexibilidad.

Otro austriaco que también describe el término autismo es Hans Asperger, fue pediatra y publicó en 1944 “La psicopatía autista en la niñez”, donde también se refiere a las tres grandes dimensiones que definen el cuadro de Kanner.

Este autor opta por la etiqueta de “autismo” para precisar el problema central que genera una estructura anormal de la personalidad de los niños y niñas que tienen en común un trastorno fundamental que se manifiesta en su apariencia física, funciones expresivas y en realidad, en toda su conducta.

Dicho trastorno causa serias y características dificultades en la integración social.

Asperger esboza el problema educativo de cómo ayudar, de cómo educar a las personas que escasean de motivaciones necesarias para que se produzca el fenómeno educativo y la relación intersubjetiva necesaria para que se dé el desarrollo humano en contextos educativos.

También remarca la muy probable presencia de factores genéticos, como señala Kanner.

²⁵ Kanner, L. (1943). *Trastornos autistas del contacto afectivo*, 5-25.

Asperger toma el término de autismo para referirse a la incapacidad de vivir en permanente interacción con el entorno, es decir que el sujeto no se comporta como alguien que está y se percibe dentro de un entorno social y que influye en él de manera constante.

Etapas en el estudio del Autismo

Primer época: 1943-1963

Se caracteriza por cinco aspectos que la resumen:

- Un enfoque psicológico afectivo.
- Un predominio masivo de hipótesis psico-genéticas.
- Uso masivo de terapias de carácter dinámico.
- Un predominio del sistema de atención psiquiátrico.
- Una orientación clínica especulativa.

Kanner sostenía que se estaba frente a un trastorno de carácter biológico y de origen innato. Es decir un trastorno que se presentaría en los orígenes de la vida y que afectaría esencialmente a la afectividad del niño.

Cuando Kanner publica en el año 1943 “Alteraciones autistas del contacto afectivo” expresa que le llamaba la atención ciertos rasgos de los padres, refiriéndose a personalidades distantes, obsesivas.

Esta posición tiene una fuerza tan grande que predomina masivamente en los primeros veinte años de especulación sobre el autismo. Durante mucho tiempo los padres tuvieron que añadir a la situación difícil que les tocaba vivir “la culpa del origen del cuadro de su hijo”.

Por los años 60, a finales de este período se empieza a pensar que hace falta algo más que lo que se alude en esa posición para pensar en autismo. Comienza a predominar una orientación clínica especulativa frente al fracaso de las terapias

dinámicas. Como consecuencia de lo dicho, el sistema de atención que predomina en esa etapa es desde el ámbito psiquiátrico.

Segunda época:1963-1983

En estos años se producen cambios en la conceptualización del autismo:

- Empiezan a plantearse hipótesis cognitivas en el sentido de preguntarse si no será el autismo un tipo especial de deficiencia cognitiva de la persona o si será que hay algún modo en la mente algún aspecto de su modo de organizar lo real que está afectado.
- También se empiezan a plantear hipótesis orgánicas basadas en que no se ha demostrado seriamente que haya un trastorno de los padres y de las madres y que empiezan a aparecer datos evidentes de trastornos biológicos que se asocian con el autismo.
- Entre los años 1961 y 1963 empiezan a establecerse terapias de modificación de la conducta.

Además el sistema educativo se empieza a implicar cada vez más en la problemática del autismo.

CAPÍTULO V

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Descripción metodológica.

Este trabajo de investigación fue tomado desde una perspectiva cuantitativa que indaga a través de encuestas y análisis de datos reunidos por otros investigadores, la inclusión de niños con TEA.

La investigación que sigue una metodología cuantitativa supone un planteamiento, un acercamiento a la realidad objeto de estudio. Por otro lado, la relación entre teoría e hipótesis es muy estrecha pues la segunda deriva de la primera. A partir de un marco teórico se formula una hipótesis, que posteriormente se intenta validar empíricamente. Se busca establecer una relación de causa-efecto.²⁶

El objetivo de esta investigación se centró en analizar y reflexionar sobre la diversidad e inclusión de niños con TEA en las instituciones educativas. Como también aproximarnos a las características propias de los niños con diagnóstico TEA a través de la investigación bibliográfica.

El diseño de campo que se utilizó en este trabajo de investigación son análisis de bibliografía y resoluciones, dando así prioridad a un estudio descriptivo. La búsqueda de información se realizó en fuentes tales como: tesis de grado e informes de resultados en investigaciones seleccionados sobre la base de su pertinencia al tema analizado, actual y fiable, artículos científicos publicados en revistas de reconocido prestigio.

Las unidades de análisis son encuestas a docentes del nivel inicial de la Ciudad de Berazategui, para una aproximación a las experiencias docentes en referencia

²⁶ Diccionario de términos clave de ELE. Metodología Cuantitativa.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodologiacuantitativa.htm

a la inclusión de niños con TEA. A través de esta muestra hacemos inferencia sobre la población.

Estas encuestas son realizadas desde la concepción de que los sujetos son la principal fuente de información para conocer determinados aspectos de la realidad. El cuestionario combina preguntas cerradas con múltiple opción y preguntas abiertas. Las respuestas arribadas, la hipótesis y los objetivos serán analizados y contrastados con resultados de investigación bibliográfica para validar nuestro trabajo.

Mediante la hipótesis anticipamos cuales son las variables de estudio, y aportamos evidencias a favor de la misma, corroborando de esta manera lo planteado e incrementando la información volviéndola más verídica.

Esperamos que de los datos obtenidos se pueda reflexionar sobre la inclusión de niños con TEA y que resulte de utilidad para mejorar la tríada escuela – inclusión – familia en la práctica cotidiana.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se realizaron 10 encuestas a docentes de nivel inicial de la Ciudad de Berazategui, de forma aleatoria y anónima para conocer sobre las experiencias y opiniones docentes sobre la inclusión de niños con TEA, la formación de los diferentes actores involucrados, como también, el nivel de conocimiento sobre inclusión y diversidad.

La muestra está conformada por docentes de sexo femenino, la mitad tiene un rango de edad entre 40 y 50 años. El 30% entre 30 y 40 años y el 20% restante más de 50 años. El máximo nivel educativo alcanzado es terciario completo.

De los datos arrojados se observa:

- Del 100%, la mitad considera que la escuela está poco preparada y la otra mitad nada preparada para la integración escolar.
- El 70% considera que es posible una escuela para todos y el resto no lo es. Los primeros explicitan que es posible contando con un equipo de profesionales capacitados que acompañe la trayectoria escolar de los niños, con un PPI contextualizado acorde a las necesidades del alumno y los recursos disponibles, con predisposición docente. El 30% que responde de forma negativa, menciona que no todas las instituciones escolares cuentan con equipo de orientación escolar EOE y falta de capacitación docente sobre el tema y por último consideran que abordar la integración de niños con TEA corresponde a profesores de educación especial.
- Sobre el conocimiento que tienen los distintos actores de la comunidad educativa en referencia a niños con TEA los resultados son:
 - 90% es el docente del niño
 - 70% otros docentes
 - 60% directivos
 - 20% comunidad de padres

- 0% alumnos y compañeros
- El 100% de los docentes encuestados tuvieron alumnos con TEA incluidos en su aula.
- Dificultades y facilitadores en la inclusión de niños con TEA:

Dificultades	Facilitadores
Diagnósticos incorrectos	Avances en el aprendizaje.
Discriminación	Contar con maestra integradora.
Exceso de alumnos por sección	Grupos reducidos.
No tener herramientas suficientes para trabajar con el niño	Docente comprometido.
Escaso personal-ausencia de EOE	Mayor personal o más EOE.
Aprobación de los proyectos de inclusión de modo lento.	Rápida respuesta a la solicitud de integración.
Dedicar tiempo al niño incluido sin perder de vista al resto de los alumnos.	Mayor conocimiento sobre el TEA.
Desconocimiento y falta de comprensión del resto de las familias.	Familias que acompañan.
Organización de tiempo.	Brindar igualdad de oportunidades.

- En referencia a quienes considera que se benefician de la inclusión de niños con TEA en la Institución , las respuestas arrojan:
 - 80 % el niño con TEA.
 - 60 % los compañeros de la sala.
 - 50 % los alumnos de la institución.
 - 70 % los padres del niño.
 - 20 % toda la comunidad de padres.
 - 50 % docentes.

- 40 % directivos.
 - 30 % personal no docente.
- Las respuestas arribadas sobre el conocimiento que tienen en referencia al PPI, PEI y PCI son los siguientes porcentajes:

	PPI	PEI	PCI
TODOS	40 %	40 %	50 %
POCOS	30 %	50 %	50 %
NINGUNO	30 %	10 %	-----

- En referencia al conocimiento sobre distintos aspectos del TEA los resultados son:
 - Origen 0 %
 - Síntomas para la detección 30 %
 - Características 70 %
 - Estrategias para trabajar en el aula 60 %
- La formación del personal destinado al acompañamiento de niños con TEA dentro de la Institución educativa creen que el 40 % es el adecuado y el 60 % no lo es.
- De las experiencias vividas en el proceso de inclusión de un niño con TEA la mayoría (80%) lo vivió como una gran experiencia de aprendizaje que le permitió adquirir nuevos conocimientos para futuros alumnos, el 10 % lo vivió de manera negativa asociado a los obstáculos mencionados con anterioridad y el 10 % restante no emitió respuesta.
- Ante la pregunta sobre el conocimiento del Marco Legal de la Provincia de Buenos Aires y Nación, la mayoría desconoce la normativa, y sólo algunos nombran aspectos que dan cuenta de la equidad.

Teniendo en cuenta las entrevistas realizadas, observamos que todos los docentes encuestados tienen experiencia en el trabajo con niños diagnosticados con TEA. Cabe destacar que las mismas no tenían conocimientos previos de dicha patología hasta el momento de la inclusión. Considerando que conocen más de características del trastorno y estrategias para trabajar en el aula, es necesario el asesoramiento de equipos médicos y de orientación escolar que faciliten el diagnóstico a tiempo.

En referencia a la comunidad educativa de quienes conocen sobre TEA son los docentes del niño quien mayor conocimiento tienen, y según los datos obtenidos, los compañeros son quienes no poseen información sobre dicho trastorno, situación que debería ir siendo modificada dado que los propios pares son quienes acompañan y se vinculan con los niños incluidos para favorecer el proceso y generar mayor oportunidades.

Con respecto a quienes se benefician con la inclusión de un niño con TEA la mayoría cree que es el mismo niño y en menor medida los compañeros de la sección, esto se vincularía con las estrategias utilizadas por el docente para acompañar y sostener a todo el grupo sin perder de vista las particularidades de cada uno.

Las investigaciones realizadas por Mc Gregot y Campell (2011) sobre la inclusión de niños con TEA en aulas comunes, muestra lo beneficioso que es para éstos el ser integrados en el sistema de educación normal, no generando desventaja para el resto de los alumnos típicos.

En las encuestas se menciona las dificultades que atraviesan las docentes en la sala de manera diaria, por ejemplo discriminación, exceso de alumnos por secciones, falta de personal idóneo, organización de tiempo y el acompañamiento de las familias, son obstáculos que afectan el proceso en sí, haciendo necesario políticas públicas que acompañen las normativas vigentes, por ejemplo: designar personal dentro de las escuelas comunes, docentes integradoras, equipos de orientación escolar en cada Institución, brindar mayor información a la sociedad

sobre tema de discapacidad e inclusión para favorecer una mayor concientización.

Es llamativo el bajo porcentaje de conocimiento que tienen del PPI no siendo partícipes de su elaboración y considerando que es una herramienta fundamental donde se plasma por escrito la forma de trabajo y estrategias docentes en el proceso de educación inclusiva. En relación al PCI la mitad de las encuestadas conocen todo y el resto poco de su contenido, esta situación nos hace pensar que el trabajo áulico lo realizan de manera intuitiva pero a la vez se reclama la falta de herramientas que tienen para elaborar propuestas inclusivas. Más allá del desconocimiento del marco legal inferimos que las docentes utilizan estrategias de inclusión variadas para el logro de un ambiente propicio para el aprendizaje considerando las particularidades de cada alumno. Este paradigma resulta beneficioso para el común de los alumnos aumentando la participación en el proceso de aprendizaje, fomentando el diálogo sobre las diferencias generando respeto hacia las personas con capacidades diferentes.

En la investigación realizada por Bica Espagnolo, (2017) sobre la Inclusión educativa de niños con Trastornos del Espectro Autista, propone una investigación de carácter cualitativa y exploratoria, con el fin de obtener una aproximación de niños con TEA incluidos en aulas regulares para mejorar la dinámica de la tríada familia – inclusión – institución, produciendo nuevos instrumentos para trabajar en y desde la inclusión en las escuelas públicas de la ciudad, así como del resto del país y la región.

Los autores Larripa y Erausquin (2009), plantean que las prácticas de escolarización de los niños autistas en escuelas comunes presenta tres desafíos importantes: el desafío de construir escenarios escolares inclusivos, la construcción de un buen vínculo comunicacional entre los distintos agentes que trabajan con el niño, así como el desafío de construir modelos mentales de intervención profesional de carácter flexible. Distintos agentes profesionales entrevistados acuerdan en la necesidad de impulsar políticas de integración en

TEA/TGD ya que consideran la escolarización dentro del circuito común y también dentro del circuito especial como uno de los pilares principales de tratamiento, pero simultáneamente acusan necesitar mayor formación académica y recursos para operacionalizar dichas políticas.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

En el presente trabajo de investigación, logramos identificar varios de los factores que autores como Ginestar (2019) en su artículo “El aprendizaje en el Nivel Inicial de niños con TEA Trastorno Espectro Autista” reconocen como factores que afectan la inclusión efectiva de los niños con TEA, desde el desconocimiento del marco legal educativo para la educación especial y el marco legal general para la diversidad y la inclusión, hasta ausencia de estrategias metodológicas docentes e institucionales a objetivos de integración de niños con TEA. La escuela debe proveer los espacios adecuados para el desarrollo de prácticas inclusivas atendiendo de esta manera a la gran diversidad de los alumnos que transitan las aulas. Se debe tener presente que la inclusión en la educación es una necesidad para poder lograr que todos los niños se impliquen socialmente de forma plena y efectiva. Para ello las instituciones educativas deben mostrar flexibilidad y adaptación a las características y necesidades de todos los alumnos. Trabajar de manera integrada con el acompañante pedagógico, la institución y la familia demuestra un mayor rendimiento y resultados más favorables en el proyecto áulico, de esta manera el docente de la sala irá adquiriendo la experiencia necesaria para gestionar estrategias de intervención que le permitan lograr una inclusión efectiva.

Los autores Escudero y Martínez (2011) tomaron como tema de investigación la Educación inclusiva y el cambio escolar, supone el derecho de personas con procedencias, bases y capacidades diferentes entrar y permanecer en las escuelas, así como también una reestructuración en las organizaciones educativas y del sistema en su conjunto, concluyendo que la educación inclusiva, democrática, justa y equitativa sigue justificando, la urgencia de concentrar fuerzas políticas y recursos, inteligencia organizativa y pedagógica, participación de muchos agentes, todos los que puedan albergar todavía una conciencia

acorde con el valor esencial de la educación, una educación buena de y para todas las personas

La Declaración de Salamanca (1994), hace alusión a la inclusión como el medio eficaz para educar a niños y jóvenes en el sistema educativo regular, con independencia de sus dificultades individuales y sociales. En relación con el espíritu de la misma, nuestros resultados sugieren una brecha importante, en las instituciones investigadas, entre la letra de legislación educativa y su traslación a la práctica real de la educación especial. A partir de entonces, se ha procurado que las instituciones educativas respondan a las necesidades de todos los alumnos sin importar su origen, condiciones culturales, sociales y personales (UNESCO, 2003).

Luego de haber realizado las encuestas y el análisis de las diferentes investigaciones y a partir de los objetivos propuestos podemos concluir que es importante y es deber de los Docentes conocer el marco legal que encuadra su tarea pedagógica, cabe mencionar la Ley Nac 26.206 y la Ley provincial 13.688 donde se expresa que toda persona tiene derecho e igualdad de oportunidades en el ámbito educativo. El Artículo N° 2 de la LNE establece que los PPI para la integración de alumnos con discapacidad se elaborarán de acuerdo con los documentos curriculares de la jurisdicción y el Proyecto Educativo Institucional / PEI, con las configuraciones de apoyo pertinentes en cada caso y las adecuaciones que correspondan al desarrollo de las capacidades y competencias de cada uno de los niños y jóvenes que pudieran beneficiarse con la integración. No obstante, pese a lo detallado en este artículo, los docentes encuestados no son partícipes activos en la elaboración de los mismos, incluso muchos los desconocen. Consideramos que revertir esta situación de desconocimiento de la normativa sería un primer paso para mejorar los procesos inclusivos de los niños con TEA.

Como ya mencionamos anteriormente uno de los factores que afectan la inclusión de los niños con TEA es la ausencia de políticas públicas, además de la

organización del sistema educativo, la falta de personal idóneo, siendo responsabilidad del estado promover dichas políticas y asegurar los recursos físicos y humanos para el acompañamiento de los niños incluidos.

Pese al desconocimiento y falta de políticas públicas los docentes enseñan para la diversidad con la convicción de una escuela para todos.

A partir de nuestra investigación y retomando los objetivos planteados consideramos haber dado respuestas a los mismos, concluyendo que es necesario aceptar la heterogeneidad del alumnado que forman parte de las Instituciones del nivel inicial para trabajar desde y para la diversidad.

“El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender”. (UNESCO, 2005)

ANEXO

ENCUESTA A DOCENTES:

La presente encuesta tiene como objetivo conocer las ideas de los Docentes frente a la inclusión escolar de alumnos con Necesidades educativas especiales.

Me interesa su experiencia lo cual ayudará a nuestra investigación. Marque con una X la respuesta que considere.

1 - ¿Cree que la escuela está preparada para la integración escolar?

Si, muy preparada	
Poco preparada	
No, nada preparada	

2 - ¿Es posible una escuela para todos?

Si	
No	
¿Por qué?	

3 - ¿Cree que la comunidad educativa conoce sobre el TEA?

	Tienen información/ conocen sobre TEA	No tienen información
Comunidad de padres		
Alumnos/compañeros		

Docente del niño		
Otros docentes		
Directivos		

4 - ¿Tuvo algún niño con TEA incluido en su salón de clases?

Si	
No	

5- Mencione 3 dificultades u obstáculos y 3 facilitadores que encuentra o puede haber en el proceso de incluir a un alumno con TEA.

Obstáculos	Facilitadores

6 -¿Quién o quienes considera que se benefician de la inclusión de alumnos con TEA en la Institución? Señale con una X

El niño con TEA	
Los compañeros de la sala	
Los alumnos de toda la Institución	
Los padres del niño	
Todos la comunidad de padres	

Docentes	
Directivos	
Personal no docente	

7- Conocimiento que tiene sobre:

	Ninguno	Todo	Poco
Proyecto Educativo Institucional			
Proyecto Curricular Institucional			
Proyecto Pedagógico Individual			

8 - ¿Qué conocimientos tiene sobre el TEA?

	Mucho	Poco	Nada
Origen			
Síntomas para su detección			
Características			
Estrategias para trabajar en el aula			

9 - ¿Cree Usted que la formación del personal destinado al acompañamiento de un niño con TEA dentro de una Institución educativa es el adecuado?

Si	
No	

10- Brevemente describa su experiencia en la inclusión de un niño con TEA

11. Conoce el marco legal de Nación o Provincia de Buenos Aires que sustenta la inclusión educativa de los niños con discapacidad.

12. De ser afirmativa la respuesta, mencione alguna de las mismas.

Formularios de Google: Encuestas

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSflx3GMoTQ02aESWGA1ibSc8Smg9m3FsxJKrWGQ_q4J8pQKrw/viewform?usp=sf_link

https://docs.google.com/forms/d/1P4oyb4L2-TWFAyOIOPfyezSZWtql4r3GPuH0Z_imK0k/edit

BIBLIOGRAFÍA

Arrebillaga, M. E. (2014). *Neuropsicología Clínica Infantil. Intervenciones Terapéuticas en TGD, Autismo, Asperger, Síndrome de Rett*. Córdoba. 1ª Edición. Brujas.

Bautista Jimenez, R. (2002). *Una escuela para todos: La integración escolar*. Bautista Jimenez, R. *Necesidades educativas especiales*. Málaga. 3ª edición, (p.31-44). Aljibe.

Bica Espagnolo, A. L. (2017). *Inclusión educativa de niños con TEA*. (Trabajo de investigación de grado. Universidad de la República. Facultad de Psicología Montevideo)

Recuperado de

<https://docs.google.com/document/d/1uym5KpE5guZaCZvXuqhif7rm1Bmac5fUbSOGJzcRVo/edit>

Blanco Guijarro, R. (1996). *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo*. En Marchesi, A. Coll, C. Palacios, J. *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid. Alianza Psicológica.

Borsani, M. J. y Gallicchio, M. C. (2005). *Integración o exclusión- La escuela común y los niños con necesidades educativas especiales*. Buenos Aires. Novedades Educativas.

Cadaveira, M. y Waisburg, C. (2014). *Autismo. Guía a Padres y Profesionales*. 1ª edición. Buenos Aires. Paidós.

D'Aquino, M y Barron V. (2017). *La ciencia y su clasificación, Proyectos y Metodologías de la investigación*. 1ª edición, (p 31-57) Buenos Aires. Maipue.

Ginestar, J. C. (2019). *El aprendizaje en el nivel inicial de niños con TEA* (Trabajo final de graduación, Universidad Siglo 21-Mendoza)

Recuperado de

<https://docs.google.com/document/d/1sKFj6qqiHpZytpje12CJQhBZRq73QOTIYkpW0hgWATc/edit>

González Manjón, D. (1995). *Adaptaciones Curriculares. Guía para su elaboración*. 1ª edición. Granada. Aljibe.

Mayor, J. (1989). *Manual de Educación Especial*. Anaya. Madrid.

Larripa, M. y Strobino Niedermaier, I. (2009). *Integración escolar en trastornos del espectro autista*. *Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Recuperado de

<https://docs.google.com/document/d/13tk83FyxBG69dtQR8hVwsNUWVMJpxjYwJ e4Sw17pibw/edit>

Ley Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de 21 de Mayo de 2008. Boletín Oficial, n°31.422, de 9 de Junio de 2008, p. 1-8.

Ley Nacional de Educación, de 14 de diciembre de 2006. Boletín Oficial del Estado, n°31602, de 28 de diciembre de 2006, p.1-12.

Ley Provincial de Educación, de 05 de Julio de 2007. Boletín Oficial del Estado, n° 25.692, de 10 de Julio de 2007, p. 1-24.

Mancebo, M. Goyeneche, G. (2010). *Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión y la innovación pedagógica*

Recuperado de

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf

Mantuano, D. (2000). *La Educación Especial en la Argentina. Evolución histórica*. En Ré, S. Temas Cruciales II. Integración Escolar. Buenos Aires. Atuel.

Ministerio de Cultura y Educación. (1998) Consejo Federal de Cultura y Educación. *Serie: Documentos para la concertación. Serie A No. 19 Argentina*

Recuperado de

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002513.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2019) *Educación Inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión. Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación de niños con Trastorno del Espectro Autista.*

Recuperado de

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eliminando_barreras_para_el_aprendizaje_y_la_participacion_de_los_estudiantes_con_trastorno_del_espectro_autista_tea_0.pdf

Ministerio de Cultura y Educación. (1999). *Hacia las escuelas inclusivas. El aprendizaje en alumnos con NEE. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares.*

Recuperado de

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003877.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.*

Recuperado de

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

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Guía para la inclusión: Asegurando el acceso para todos.* París.

Recuperado de

<http://unesco.org/educacion/inclusive>

Riviere, A. (2007). *Autismo*. 1ª edición. Madrid. Trotta.

Calle 144 n°2319
Berazategui
Bs, As,

Teléfono 1565746171
42268143
Correo electrónico kbarbagallo@yahoo.com.ar

Karina Barbagallo

Información personal

- Estado civil: Casada
- Nacionalidad: Argentina
- Edad: 49 años
- Lugar de nacimiento: Buenos Aires

Educación

- Bachiller con Orientación Docente Inst. Ntra. Sra. del Perpetuo Socorro (1987)
- Prof. En Enseñanza Preescolar Colegio Normal Nac. Altee Brown (1990)
- Psicopedagoga Inst. Espiritu Santo (1995)
- Lic. en Psicopedagogía . En proceso

Cursos Realizados

- Estrategias para el abordaje del juego en el Jardín de Infantes ISFD n° 54
- Jornadas de Prevención en Psicopedagogía Inst. Espiritu Santo
- Lecto Escritura Inicial CIE (1990)
- Clínica con Adolescentes en riesgo. Centro de Psicoanálisis
- 1er Congreso Internacional para la prevención y asistencia de la drogodependencia Presidencia de la Nación
- La escuela y la transformación educativa Voc. Docente (1997)
- Vení que te leemos - Taller de Lectura Feria del Libro.
- Iniciación a la matemática. Colegio Lincoln. Quilmes (1999)
- Nuevos Modelos de Gestión Institucional ISIP (2000)
- Recursos Técnicos de Gestión ISIP (2000)
- Programa 10.000 Líderes para el cambio Gob de la Prov. De Bs. As.

- Diploma Superior en Necesidades Educativas, Practica Inclusivas y Trastornos del desarrollo-Flacso (2012)
- Programa 10.000 Lideres para el cambio Gobierno De la Prov. De Bs. AS
- Articulación y Continuidad pedagógica en trayectorias escolares inclusivas: consideraciones para la enseñanza en espacio y geometría (Programa Nuestra escuela) 2015
- Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Maternal (Resolución MEN N°2406/15) (Programa Nacional Nuestra Escuela 2018)

Experiencia laboral

- 1991 Maestra de Sala Jardín 916 Berazategui
- 1991 a 1995 Maestra de Sala Jardín Sara de Eccleston Bgui
- 1995 Maestra de Gabinete Esc nª 4 y nª45 Bgui
- 1996 Maestra de Sala Jardín 913 Bgui cargo transferido a Tucumán Esc. Lizondo Borda T T (2002 al 2004)
- 1996 Maestra de Sala Jardín 928 Quilmes
- 1997 Mestar de Sala Jardín Sara Eccleston Bgui
- 1997 Preceptora Escuela Especial 501 Varela
- 1998 a 2001 Preceptora Jardín Sara Eccleston Berazategui
- 2000 Directora Suplente Jardín 913 Berazategui
- 2004 a 2006 Maestra inicial Titular sala de 3 años Jardín 913 Berazategui
- 2006 al 2008 Directora Provisional Jardín 938 Berazategui
- 2008 al 2016 Vicedirectora Provisional Jardín 924 Berazategui
- 2016 al 2020 Directora Provisional Jardín 924 Berazategui
- 2015 al 2021 Profesora de Nivel Secundario Titular (Materias dictadas Psicología, Sociología, Proyecto de Investigación en Cs Sociales) Instituto Dr Canullan Berazategui.
- 31-3-2020 jubilación en Oficial
- 1-3-2021 Secretaria de jardín Sara de Eccleston Berazategui

Actividades Independientes

Maestra de Grupo Inicial en Colonia de Vacaciones (1992 a 1996)

Club Wilde Sporting.

Atención a Pacientes en Consultorios Externos Clínica Abril
Gutiérrez (1995 a 2001)

CURRICULUM VITAE

DATOS PERSONALES

APELLIDO Y NOMBRES: SIMES, TERESA ISABEL.

LUGAR Y FECHA DE NACIMIENTO: La Falda – Córdoba. 30/09/80.

DIRECCIÓN: La Paternal - Capital Federal.

CEL: 011-1533401709

E-mail: tesimes@yahoo.com.ar

FORMACIÓN

- ✓ Psicopedagoga y Profesora en Psicopedagogía. Egresada del Instituto Dr. Domingo Cabred. (Córdoba - 2004).
- ✓ Cursando actualmente Profesorado de Educación Primaria - Normal N° 7- CABA
- ✓ Ciclo de Complementación Curricular – Licenciatura en Psp - UNSAM (En proceso)

EXPERIENCIA LABORAL

- ✓ **Instituto Celia Martínez de Varela.** *Equipo de Orientación Escolar* - Nivel inicial y primario (2014 a la actualidad)
- ✓ **Fundación Lipp. Laboratorio de Investigación y Práctica Psicopedagógica.** *Maestra Integradora:* Escuela N° 30 D.E 9 “Granaderos de San Martín” 3° grado (2014)
- ✓ **NEXO.** *Maestra integradora:* Instituto Celia Martínez de Varela - 4°, 5°, 6° y 7° grado (2013-2009). Instituto Santa Ana y San Joaquín - Sala de 5 (2013). Jardín Santa Rita – Sala 4 y 5 (2012-2011)
- ✓ **Fundación Caleidoscopio.** *Maestra integradora:* Colegio San Cosme y San Damián – 3° grado (2010)
- ✓ **CIDENyT.** Centro Integral de Especialidades Neurológicas y Terapéuticas. *Maestra integradora:* Jardín Pablo VI – sala de 5 (2009). Colegio Sara Eccleston- 5° grado (2009)
- ✓ **Fundación Claudina Thévenet.** Centro para la Integración de Personas con Discapacidad.
 - *Ayudante de grupo taller pre-laboral y laboral.* (2008-2006).
 - *Maestra integradora:* Colegio Don Orión 6° y 7° grado (2008/2007)
Colegio Sta. María del Rosario – Sala 5 (2008)
Colegio Mariano Moreno 3° grado (2007-2006)
 - *Auxiliar jardín terapéutico* (2006)
- ✓ Prácticas profesionales: Hospital Garrahan. Elaboración e implementación taller para padres: “Escuela y Hospital: una relación posible” (2006)

CAPACITACIÓN

- ✓ Curso autoasistido: “Enseñar y aprender en entornos combinados” (2021) -Escuela de maestros
- ✓ Curso autoasistido: “Enseñar y aprender en entornos virtuales” (2021) - Escuela de Maestros.
- ✓ Curso: “El campo multiplicativo” (2019) – Escuela de Maestros.

- ✓ Curso: “Equipo de Orientación escolar, entre la demanda y la intervención” (2019) – Escuela de Maestros.
- ✓ Curso: “Herramientas para una educación inclusiva. Dislexia: desde el aula al mundo del trabajo” (2018).
- ✓ Jornada “Educación común-Educación Especial, ¿una articulación posible” (2016) DGEGP
- ✓ Curso anual: “Intervenciones en consultas por dificultades y trastornos de la atención y de las funciones ejecutivas en niños y adolescentes”. Mgter Gabriela Rother.(2013)
- ✓ Curso: “Niños con dificultades en la lectura y escritura: un desafío pedagógico” CEPA (2012)
- ✓ Conferencia: “Modelos relacionales y la intervención educativa en niños y jóvenes con trastornos del espectro autista” CREES/ADEEI (2012)
- ✓ Curso: “Abordaje de personas con necesidades educativas múltiples”. UBA (2011)
- ✓ Jornada taller: “Formación en educación sexual para niños y adolescentes con déficit neurológico y capacidades especiales”. A.D.A Asociación Down de Avellaneda. (2010)
- ✓ Conferencia: “Neurología y Neurociencias” – Lic. Silvia Tártalo.
- ✓ Conferencia: “Programa de entrenamiento laboral”. Bárcena y Asoc. Consultores. Resp. Patricia Sagardoyburu – Bernardo Bárcena.
- ✓ Conferencia: “Implementación de Adecuaciones Curriculares”. Lic. Betina Bendersky
- ✓ Seminario Internacional: Investigaciones Actuales en Lenguaje Escrito y Matemática. Dra. Sylvia Delfior Citoler de la Univ. De Granada- España. (2006)
- ✓ Conferencia: “Maltrato y Abuso Infantil: aspectos psicológicos, judiciales y preventivos” Abga Jalil Manfroni y Lic. M.I Soria
- ✓ Conferencia: “Psicopedagogía preventiva. Aproximaciones a una praxis antes del síntoma” Lic. Liliana Gonzalez
- ✓ Conferencia: “Bases para una vida saludable de la persona con discapacidad. El trabajo del profesional con la familia” Lic. Delia Lozano.