



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

TEMA:

**Las prácticas inclusivas y su incidencia en el acompañamiento
del maestro integrador con sujetos autistas en nivel inicial.**

AUTORA:

Cedeño Bajaña, Ana Paula

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título de
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA**

TUTORA:

Psic. Cl. Ruiz Guerrón, Ginger Justine

Guayaquil, Ecuador

02 de septiembre del 2025



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

CERTIFICACIÓN

Certificamos que el presente trabajo de titulación fue realizado en su totalidad por **Cedeño Bajaña, Ana Paula**, como requerimiento para la obtención del título de **Licenciada en Psicología clínica**

TUTORA



f. _____
Psic. Cl. Ruiz Guerrón, Ginger Justine

DIRECTOR DE LA CARRERA

f. _____
Psic. Cl. Estacio Campoverde, Mariana de Lourdes, Mgs.

Guayaquil, a los 02 del mes de septiembre del año 2025



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Yo, **Cedeño Bajaña, Ana Paula**

DECLARO QUE:

El Trabajo de Titulación, **Las prácticas inclusivas y su incidencia en el acompañamiento del maestro integrador con sujetos autistas en nivel inicial**, previo a la obtención del título de **Licenciada en psicología clínica**, ha sido desarrollado respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan en el documento, cuyas fuentes se incorporan en las referencias o bibliografías. Consecuentemente este trabajo es de mi total autoría.

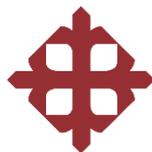
En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance del Trabajo de Titulación referido.

Guayaquil, a los 02 del mes de septiembre del año 2025

EL AUTORA

f. _____

Cedeño Bajaña, Ana Paula



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

AUTORIZACIÓN

Yo, **Cedeño Bajaña, Ana Paula**

Autorizo a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil a la **publicación** en la biblioteca de la institución del Trabajo de Titulación, **Las prácticas inclusivas y su incidencia en el acompañamiento del maestro integrador con sujetos autistas en nivel inicial**, cuyo contenido, ideas y criterios son de mi exclusiva responsabilidad y total autoría.

Guayaquil, a los 02 del mes de septiembre del año 2025

LA AUTORA:

f. _____

Cedeño Bajaña, Ana Paula



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

INFORME DE ANÁLISIS COMPILATIO



TEMA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN: Las prácticas inclusivas y su incidencia en el acompañamiento del maestro integrador con sujetos autistas en nivel inicial

AUTORA: Ana Paula Cedeño Bajaña

INFORME ELABORADO POR:

TUTORA



f. _____

Psic. Cl. Ruiz Guerrón, Ginger Justine

Guayaquil, a los 02 días del mes de septiembre del año 2025



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mi familia, a mis padres, mis hermanos y mis tíos que estuvieron como mi soporte en todo mi proceso de estudio, a mis amistades de la iglesia que creyeron primero en este sueño, antes que yo, y así mismo agradezco a mi tutora por su paciencia y soporte en este proceso de titulación, como también en el proceso de estudio universitario, brindándome las herramientas para poder aplicarlas a mi vida profesional. Agradezco a cada docente, por sus enseñanzas y apoyo en cada semestre, permitiendo así mismo este sueño. Pero principalmente, agradezco a Dios, por ser mi padre, mi consolador, mi soporte, mi guía, y quien me prometió este sueño y lo cumplió en su tiempo perfecto, porque sin sus fuerzas, nada de esto hubiera sido posible, gracias a mi padre celestial por darme este regalo, de finalizar mi carrera.



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

DEDICATORIA

Este trabajo lo dedico a mis padres, por su esfuerzo sobrehumano para que pudiera finalizar mis estudios, a mi hermana, quien estuvo para mí en todo momento, a mi hermano que estuvo apoyándome a su manera y a mi padre celestial, a quien honro con mis estudios y esfuerzo, para servirle y edificar su reino.



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

TRIBUNAL DE SUSTENTACIÓN

f. _____

PSIC. CL. MARIANA DE LOURDES ESTACIO CAMPOVERDE, MGS.
DIRECTORA DE CARRERA

f. _____

PSIC. CL. FRANCISCO MARTÍNEZ ZEA, MGS.
COORDINADOR DEL ÁREA O DOCENTE DE LA CARRERA

f. _____

PSIC. CL. JOSÉ MIGUEL DE LA ROSA GARCÍA, MGS.
OPONENTE



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

CALIFICACIÓN

Nota: _____

ÍNDICE

RESUMEN	XII
ABSTRACT	XIII
INTRODUCCIÓN	2
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
Preguntas de Investigación.....	10
Pregunta General:.....	10
Preguntas específicas:	10
OBJETIVOS	11
Objetivo general:.....	11
Objetivos específicos:.....	11
JUSTIFICACIÓN	12
ANTECEDENTES	14
CAPÍTULO 1. El autista y sus grietas: Una entrada posible al encapsulamiento	22
1.1. Breve recorrido histórico del autismo	22
1.2. Clínica diferencial del autismo	26
1.3. ¿Como entrar en el espacio del autista?.....	34
CAPÍTULO 2. Prácticas inclusivas escolares con el educando con TEA	38
2.1. La educación inclusiva desde el marco legal educativo	38
2.1.1. La educación inclusiva en el marco del Código de la Niñez y Adolescencia.....	40
2.1.2. La Ley Orgánica de Educación Intercultural y la inclusión.....	43
2.1.3. Un breve recorrido desde la reforma legal a los retos de la educación inclusiva.....	47
2.2. ¿Qué prácticas inclusivas en el trabajo con niños autistas?	49
2.2.1. Una lectura en el tiempo sobre las prácticas inclusivas.....	52
2.3. ¿Las practicas inclusivas como una inclusión o exclusión para el sujeto autista?	54
CAPÍTULO 3. Acompañamiento Terapéutico con sujetos autistas	57
3.1. Un breve recorrido y mirada al maestro integrador.	57
3.2. El apoyo del maestro integrador al sujeto autista como un interviniente	61
3.3. Acompañamiento terapéutico en las escuelas.....	65
CAPÍTULO 4. Metodología	68
4.1. Enfoque	68
4.2. Paradigma/Modelo	68
4.3. Método descriptivo	68
4.4. Técnicas de recolección de información	69
4.5. Instrumentos.....	69
4.6. Población.....	71
CAPÍTULO 5: Presentación y análisis de resultados	72
5.1. Presentación de categorías de estudios y reseña del grupal focal	72
5.2. Análisis de las categorías de estudio del grupo focal.....	74
5.2.1. Categoría 1: Autismo	75
5.2.1.1. Análisis Categoría 1: Autismo.....	76

5.2.2. Categoría 2: Prácticas inclusivas	78
5.2.2.1. Análisis Categoría 2: Prácticas inclusivas	79
5.2.3. Categoría 3: Maestro integrador	80
5.2.3.1. Análisis Categoría 3: Maestro integrador	82
5.2.4. Categoría 4: Efectos del acompañamiento terapéutico	83
5.2.4.1. Análisis Categoría 4: Efectos del acompañamiento terapéutico	85
CONCLUSIONES	86
REFERENCIAS	89
ANEXOS	94
Anexo 1	94
Entrevistas a Maestras integradoras	94
Entrevista a la maestra integradora R.	94
Entrevista a la maestra integradora A.	97
Entrevista a la maestra integradora Mi.	101
Entrevista a la maestra integradora I.	107
Entrevista a la maestra integradora Ma.	108
Anexo 2	112

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Banco de preguntas para maestras integradoras que acompañan a niños con autismo	70
Tabla 2. Presentación de las categorías para el cuestionario preparado para las maestras integradoras	72

RESUMEN

El trabajo de investigación denominado, Las prácticas inclusivas y su incidencia en el acompañamiento del maestro integrador con sujetos autistas en nivel inicial, el cual tuvo como objetivo general analizar cómo las prácticas inclusivas inciden en el acompañamiento del maestro integrador con sujetos autistas en nivel inicial, a través de una investigación cualitativa. Esta investigación fue significativa, puesto que, en el autismo, las primeras etapas de desarrollo son de vital importancia para un modelaje de su educación. El aprendizaje de cada niño debe ser enriquecedor en su etapa educativa, siendo las prácticas inclusivas que permitan un trabajo adecuado a las individualidades de los alumnos con autismo con el acompañamiento de un maestro integración con la función de puente entre el sujeto autista y los otros. Se hizo uso del método descriptivo que permitió el análisis con los planteamientos de este trabajo de investigación, mediante una revisión bibliográfica y una guía de preguntas a maestras integradoras de niño con autismo. Esta investigación permitió concluir que el concepto de autismo sostiene una vigencia en los tropiezos en la comunicación y socialización. Así mismo, se dio una descripción de las prácticas inclusivas y como estas, están presentes en las instituciones como prácticas que excluyen al alumno. Siendo así, el acompañamiento del maestro integrador el portador de conocimiento que trabaja en la escucha activa, ofrecerle esta información al equipo docente. Por último, se logró desarrollar en cómo el acompañamiento por parte de los maestros integradores incide en las prácticas que se trabajan dentro de las escuelas.

Palabras Claves: PRÁCTICAS INCLUSIVAS; MAESTRO INTEGRADOR; ACOMPAÑAMIENTO; AUTISMO; VÍNCULO; INTEGRACIÓN

ABSTRACT

The research thesis titled, Inclusive practices and their impact on the support of the inclusive teacher with children with autism in early childhood education, had as its general objective to analyze how inclusive practices impact the support provided by the inclusive teacher to children with autism in early childhood education, through qualitative research. This investigation was very significant because, in autism, the early stages of development are crucial in shaping education. Each child's learning should be enriching during their educational stage, with inclusive practices that allow suitable work adapted to the individual needs of students with autism, supported by the inclusive teacher, who serves as a bridge between the child with autism and others. For this investigation, a descriptive method was used, which allowed the analysis of the study's approaches through a literature review and a set of interview questions for integration teachers working with children with autism. This investigation concluded that the concept of autism remains relevant due to persistent challenges in communication and socialization. Furthermore, it provided a description of inclusive practices and how these are present in institutions as exclusionary practices for students. That being the case, the role of the inclusive teacher involves active listening and serving as a knowledge resource, offering this information to the teaching staff. Finally, it was possible to analyze how the support of integration teachers influences the practices implemented within schools.

***Keywords: INCLUSIVE PRACTICES; INTEGRATIVE MASTER;
ACCOMPANIMENT; AUTISM; BOND; INTEGRATION***

INTRODUCCIÓN

¿Qué hay de las prácticas inclusivas con sujetos autistas hoy? Es bajo esta interrogante que se analizarán cómo las prácticas inclusivas inciden en el acompañamiento del maestro integrador con sujetos autistas en nivel inicial en Guayaquil. Esto, debido al desconocimiento en las instituciones educativas sobre autismo, como también su abordaje y tiempos de aprendizaje.

En la actualidad, los docentes actúan bajo protocolos y metodologías de enseñanza estipuladas bajo los requerimientos e ideal educativas y, es en base a esos conocimientos que operan un saber académico. Sin embargo, se presentan imposibles que no responden a los lineamientos institucionales, y es ahí donde podemos cuestionar la falta de una dirección de un equipo profesional que trabaje con niños con TEA. Dando como efecto de trabajo, una práctica entre una transmisión, saber, postura singular y el acompañamiento del maestro integrador para niños con autismo, dentro del aula escolar, que pueden lograr un tiempo lógico que difiera de los tiempos que la institución demanda para todo su alumnado.

A partir de lo que informa el DSM IV (1995) citado por Ogalde (2018) quien sostiene que; “el autismo ha de ser diagnosticado según ciertos criterios, como lo son: (a) alteraciones en la interacción social, (b) alteraciones en el lenguaje y la comunicación, y (c) patrones de comportamiento” (p. 1). Dentro de lo que se menciona sobre los criterios para un diagnóstico diferencial del autismo, se ubica las limitaciones en el vínculo social con un otro, como también los tropiezos en la comunicación, y a su vez estereotipias de conducta, tales criterios son los que tienen en cuenta al momento de diagnosticar el TEA, y permite una intervención de acorde al grado de autismo y los tropiezos que estén marcados en el sujeto autista, limitando un desenvolvimiento escolar y seguir una dirección por parte de los docentes.

Por otro lado, se refiere a las practicas inclusivas como; “(. . .) las prácticas educativas inclusivas que facilitan el aprendizaje de los estudiantes con autismo en el nivel de educación inicial, con énfasis en los recursos didácticos” (Gamboa, 2023, p. 4). En lo que se comprende con las practicas

inclusivas en el espacio escolar, para los docentes, es en base a los materiales didácticos para la presentación de contenido académico nuevo, para que el proceso de aprendizaje sea amigable y llamativo para el sujeto autista. En cuanto a la posición del acompañante terapéutico, es una parte del trabajo en la escuela. También, es aplicar recursos visuales y manipulables por el sujeto autista, para su comprensión de una rutina en la jornada escolar, como también de las posibles sugerencias para un aprendizaje dinámico con una meta adaptada, únicamente para el sujeto, según sus habilidades y destrezas, como también sus limitantes, evaluando su proceso a lo largo del año escolar lectivo.

González (2024) refiere que la función del acompañante terapéutico: “(...) ofrece sostén, auxiliando al paciente en su imposibilidad de delimitarse a sí mismo. Acompaña y sostiene al paciente en su desvalimiento, su angustia, sus miedos, su desesperanza, etc.” (p. 19). De este modo, el acompañante presta la palabra y el cuerpo para sostener, como también brinda este espacio de escucha individual, de lo que el auxiliado necesita y le interesa, para no llegar a invadir sino, lograr ser involucrados por ellos mismos, en su mundo. En otras palabras, el acompañante terapéutico se convierte en otro interviniente siendo un instrumento del sujeto autista. Adicional, esta escucha que brinda, permite conocer sus intereses y cómo potenciarlo en su comunicación y en su relación con sus pares, en los diferentes ámbitos o contexto en el que se desarrolla.

En esta misma vía de trabajo con sujetos autistas, el rol del acompañante auxilia, según el grado de autismo que haya sido detectado, lo cual requiere de profesionales capacitados en el tema para dar un diagnóstico. A partir, de las diferentes evaluaciones que se realizan para suministrar una valoración y presentar un informe que solicitan en las unidades educativas para proceder a realizar las adaptaciones curriculares individuales al caso. El trabajo del docente vinculado con el sujeto autista y las herramientas que brinda el maestro integrador, facilitan practicas inclusivas con un aprendizaje enriquecedor y positivo. Dando uso de ambos conocimientos, tanto lo educativo por parte del docente, como lo clínico por parte del acompañante

terapéutico para armar en conjunto un plan educativo adaptado, para las habilidades y posibilidades del alumno, avanzando a su paso, según lo permita el sujeto y su oferta a integrarnos en su mundo comunicativo y social.

En cuanto al Instituto de Investigación tecnologías y producción (2024). La investigación conserva correspondencia con el Dominio 5: Educación, comunicación, arte y subjetividad, puesto que;

Entendemos la subjetividad como el proceso de construcción de sentido a lo largo de la vida, que involucra el aprendizaje, la cultura y la comunicación en tanto su orientación es la producción sistemática y permanente de significados que convierte a los sujetos en únicos e irrepetibles, a partir de su interrelación con el conocimiento, la historia y las formas de organización con que se enfrenta la realidad, así como las interacciones intra e intersubjetivas (UCSG, 2024, párr. 1).

En este caso, el objeto de la Psicología está en las relaciones de comunicación y la posición del sujeto. Por lo cual, permite que esta investigación sea elaborada con un enfoque en lo cognitivo, en la comunicación con el otro y la posición, en este caso de los niños con autismo en las instituciones educativas, en donde se trabaja con estos enfoques para trabajar dentro del espacio.

El eje de la Secretaria Nacional de Planificación (2021) con el que guarda correspondencia la investigación es el Eje 5: Eje social, en relación con el objetivo 7 *Potenciar las capacidades de la ciudadanía y promover una educación innovadora, inclusiva y de calidad en todos los niveles*, ya que;

La educación del futuro y la sociedad en su conjunto, demandan que, desde la educación inicial hasta la superior, se garantice la diversidad en todos los niveles, el derecho a una vida libre de violencia, la igualdad de oportunidades, la innovación y un modelo educativo diverso y no centralizado (Mendoza et al., 2021, p. 71).

La recopilación de revisión bibliográfica resulta ser necesaria y aporta en la investigación, en tanto la metodología de educación que continua en las

unidades educativas, buscando la innovación, inclusión y diversidad en el modelo de enseñanza para los niños con autismo que requieren de una metodología especializada para ellos, bajo las coordenadas de un vínculo enseñanza-aprendizaje auténtico entre el maestro integrador y el sujeto autista, como también el acompañamiento que se brinda.

De acorde al Plan de Desarrollo Sostenible (2022). El objetivo que guarda correspondencia a la investigación es el Objetivo 4: Educación de Calidad, dado que “Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos” (Ecuador, N. U., 2022, párr. 8). En este objetivo complementa a la investigación siendo este como una adaptación de grado 1, en tanto a las adecuaciones del espacio, de los recursos, del contenido académico, como también se logra adecuar juegos, con el objetivo de involucrar al sujeto autista en lo académico como en lo social, dentro del área escolar.

La investigación es necesaria para dar a conocer a las unidades educativas, la importancia de guiarse con un equipo multidisciplinario que soporte la parte teórica profesional, como el informe y las recomendaciones para que, por parte del equipo del DECE, se encargue de adecuar contenido académico, infraestructura, recursos para un desenvolvimiento del niño, caso por caso, promoviendo un desarrollo en lo social, para que el niño pueda adquirir habilidades sociales en su entorno y no se vea desplazado por la ausencia de todos estos puntos importantes en una adaptación por parte del equipo multidisciplinario que se encuentra involucrado para un trabajo en todas las áreas posibles que se apertura, estando en un ambiente escolar, como seguir las indicaciones del docente, comprender el lenguaje social en los juegos, interiorizar el contenido académico que se dicta y entre otras áreas que llegan a ser un desafío para el niño con TEA, en este entorno.

Los beneficios y la contribución de la presente investigación permitirán una sensibilidad a los profesionales que trabajen con niños con autismo, dándoles otro enfoque de este espectro, que tiene sus particularidades. En el

caso a caso pueden apreciarse casos más complicados que otros, pero hay herramientas que permiten, a pesar del caso, un trabajo con el niño de forma respetuosa, dando paso a que los casos de TEA en instituciones no se vean como una complicación sino como una integración del alumnado. A su vez, hay beneficios en lo cultural, dado que disminuirá los estereotipos del trabajo con niños con autismo, conectándolo con la parte disciplinaria, en tanto a promover una disciplina positiva que mejore el ambiente en el aula de clase.

La metodología de la investigación tiene un enfoque cualitativo, entrevistando a maestras integradoras que trabajan con niños autistas escolarizados. La recolección de datos se complementará con revisiones bibliográficas que obtengan información de acorde a la investigación presentada, enfocado a una población de profesionales que trabajen con sujetos autistas de nivel inicial.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente trabajo de investigación se lo plantea a partir de la experiencia en el campo institucional educativo, con niños diagnosticados con TEA. A ello, se interroga el uso de recursos didácticos, adecuaciones/ adaptaciones curriculares y prácticas escolares para la convivencia durante la jornada escolar. Estas intervenciones pueden ser pensadas desde una mirada especializada e individual de las necesidades y limitantes del escolarizado. De acuerdo con las prácticas que se realizan en varias instituciones, en las cuales se da apertura a un acompañamiento terapéutico, por medio de entes que están por fuera de la unidad educativa, se puede observar cómo los docentes trabajan con adaptaciones, con el poco uso de material recursivo en una institución. En contraste, según fuentes bibliográficas, hay instituciones que se adaptan con facilidad a las sugerencias del uso de recursos y adaptaciones que amerita el niño, logrando un vínculo educativo ameno para el sujeto autista. En esta misma vía, existe un desconocimiento de las prácticas inclusivas en ciertas instituciones a nivel nacional: cómo se enfocan en gran parte bajo el discurso del amo que demanda, qué tiempos escolares existen en un entorno donde el tiempo del niño y su aprendizaje es globalizado, universal y homogéneo.

Por otro lado, existen centros que ofrecen acompañamiento para niños con autismo en las escuelas, en el país, practican el apoyo dentro del aula como también fuera de ella, en espacios escolares. Así mismo, realizan una práctica por fuera de la institución, brindando espacios de escucha más personalizada, actividades enfocadas en cada caso, como también tiempos de juego, siendo herramientas para su desenvolvimiento en lo social. Sin embargo, surge la siguiente interrogante a pensar: ¿Qué prácticas escolares habitan hoy, que permitan alojar a sujetos autistas?, ¿Cómo transmitir la función del acompañante terapéutico que difiere del maestro sombra? Y, en vista de las coordenadas de la época y los impasses en la escolaridad: ¿se llega realmente a brindar un acompañamiento integrativo en la actualidad?

Siguiendo la línea de las interrogantes expuestas, se puede identificar también que en la actualidad se presentan casos en donde no hay una jerarquización en las instituciones, se desconoce del trabajo que se requiere para el caso a caso, existen niños mal diagnosticados, adaptaciones curriculares que no se toman con compromiso, falta de conocimiento por parte del equipo docente que limita un buen seguimiento. Pero, sobre todo se trabaja con el diagnóstico, más, no con el sujeto y sus tiempos lógicos que distan de lo cronológico.

Según el Ministerio de Salud Pública (2022), en su artículo MSP contribuye a la inserción escolar de niños con autismo en el Ecuador, comenta que “En todo el mundo, uno de cada 160 niños tiene un trastorno del espectro autista (TEA)” (párr.1). Así mismo sostiene, Maldonado et al., (2023) en el artículo *Educación inclusiva y los tipos de necesidades educativas especiales: caso Ecuador*, “Los resultados del estudio indican que el porcentaje de estudiantes con autismo ha ido en incrementando durante el período estudiado, pasando del 1,8% en 2011 al 5,0% en 2022, lo que representa un incremento de 3,2 puntos porcentuales” (p. 10).

Dentro de las instituciones, no se menciona a detalle de las problemáticas que pueden tener los niños con autismo escolarizados, según menciona Incaminato (2023), el Entrevistado E comenta:

Caso por caso. Hay que ver de qué tipo de aprendizaje hablamos. Si lo que está complicado es el universo simbólico, el aprendizaje que reedita lo simbólico estaría complicado. ¿Y aprendizaje escolarizado? No lo sé, habrá que ver, caso por caso. No todos los autismos son iguales (p. 35).

El caso por caso de cada niño con autismo se realiza desde una práctica singular, una adaptación particular, sujeta a las necesidades del niño, un acompañamiento según él lo requiera. A esto, es esencial el trabajo junto con la institución, la familia y el equipo de profesionales externos, incluyendo la figura del acompañamiento terapéutico. Es, en este último punto, donde entra en cuestión el tipo de acompañamiento que cada profesional puede

brindar al sujeto autista, entiendo que cada sujeto autista es singular, pasar de ser un maestro sombra o un maestro integrador para el niño, que le posibilite un lazo social.

En primer plano, Maleval (2018) quien da detalle sobre el autismo, cuando puntualiza que;

La tesis que allí proponíamos se esforzaba por captar la especificidad del autismo a partir de dos características principales: por una parte, un trastorno de la enunciación, derivado de una carencia de la identificación primordial; por otra parte, una defensa específica que se apoya en un objeto fuera del cuerpo, capaz de constituir la matriz de un Otro de síntesis. (p. 46)

En lo que se menciona sobre el autismo y su objeto, es la apertura que permite una vinculación con el alumno con autismo, integrando a partir de los intereses seleccionados por el autista. Es a partir de estos objetos autísticos, que se va introduciendo poco a poco las prácticas inclusivas con el niño con TEA, haciendo uso de las practicas que brinden una inclusión para el caso en particular.

Las practicas inclusivas buscan desarrollar un apoyo favorable para los estudiantes que tienen la necesidad de adecuar las condiciones como de actividades académicas, de juegos de parque, recursos visuales para eventos escolares, como también el uso de los recursos dentro del ambiente escolar. De acuerdo con la investigación realizada por Gamboa et al., (2023) el uso de recursos didácticos es importante dado a que;

(...) las experiencias y vivencias de los y las docentes se construye a través de los juegos interactivos, mismos que se componen de cuentos, historias, la utilización de materiales concretos, ejercicios corporales, entre otros. Todo esto a fin de que el modelo de educación no sea lineal, mucho menos vertical. Si no se vincule a la participación, democracia, equidad e igualdad en las oportunidades para todos (p. 35)

La deficiencia del uso de prácticas inclusivas se puede ir moldeando, pero el crear un vínculo con el estudiante con tropiezos en la socialización y comunicación, como se conoce en los autistas, es un compromiso que se adquiere por decisión del profesional educador, por interés de enseñar a su grupo de alumnos, observando las necesidades particulares de cada uno. La relación entre el maestro integrador y el sujeto autista dependerá en cuanto, lo que conozca de los intereses individuales del niño, para ser ese puente entre el niño con autismo y sus otros, y es aquí donde se trabaja el acompañante terapéutico.

En cuanto a lo que se menciona de la función del acompañante, en el libro de Ahumada et al., (2018) en *Inclusiones y Segregaciones en educación* señala "(...) para asumir este rol (...) es ser dócil al padecimiento del niño; esto quiere decir que se entiende que hay una ruptura que sitúa al pequeño en una situación de difícil encuentro con los otros y con el saber (p. 183). Se trata, entonces, de las individualidades del niño y en sus particulares intereses que el acompañante como profesional pueda llegar a saber leer, para así poder compartirlos con el docente y capturar en gran parte el enfoque del autista hacia los otros que estén interesados en entrar a su lenguaje y poco a poco adentrarlo al lenguaje del otro.

Preguntas de Investigación

Pregunta General:

¿Cómo inciden las prácticas inclusivas en el acompañamiento del maestro integrador con sujetos autistas en nivel inicial?

Preguntas específicas:

¿Qué se entiende por autismo?

¿Qué son las prácticas inclusivas?

¿Cuáles son los efectos que tiene el acompañamiento del maestro integrador para sujetos autistas?

¿Cómo inciden las prácticas inclusivas en el acompañamiento del maestro integrador?

OBJETIVOS

Objetivo general:

Analizar cómo las prácticas inclusivas inciden en el acompañamiento del maestro integrador con sujetos autistas en nivel inicial, a través de una investigación cualitativa para una práctica clínica con niños en espacios educativos.

Objetivos específicos:

- Profundizar el concepto del autismo a través de revisión documentada.
- Describir las prácticas inclusivas por medio de fuentes bibliográficas.
- Caracterizar los efectos que tiene el acompañamiento del maestro integrador para sujetos autistas a través de referencias bibliográficas.
- Identificar las incidencias de las prácticas inclusivas en el acompañamiento del maestro integrador con sujetos autistas por medio de un grupo focal.

JUSTIFICACIÓN

Dado al contexto mencionado anteriormente, la presente investigación es influyente para las instituciones educativas, en las cuales se destaca el desconocimiento sobre las prácticas inclusivas, y como incide el acompañamiento de los maestros integradores con niños con autismo escolarizados, puede repercutir en tales prácticas. A partir de las investigaciones recolectadas, muestran un índice de disconformidad de los alumnos sobre las metodologías de educación, falta de capacitación a los docentes y por ende las adecuaciones siguen más una demanda del ministerio que la individualidad y los tiempos lógicos de aprendizaje de los alumnos, por lo que deja como interrogante ¿Dónde queda el sujeto autista en la educación hoy en día?

Puesto a la diversidad de investigaciones a nivel nacional que se han revisado para obtener una mirada más amplia sobre las practicas inclusivas en las unidades educativas, en el poco uso de estas y la negligencia de ciertos docentes en modificar los contenidos según las habilidades y destrezas que tenga cada niño, en el caso a caso. No obstante, las sugerencias dictadas por una segunda voz profesional, no siempre es tomada en cuenta, dado a la posición que sostienen de *un saber absoluto* sobre la educación. Es aquí, donde Ahumada et al., (2018) plantea una teoría que revoluciona estos criterios de la educación en las instituciones, y es que para educar en el autismo hay que renunciar a nuestro saber para reaprender en los tiempos de cada sujeto autista.

Por consiguiente, en esta investigación se busca analizar por medio de una recopilación de datos, que permitan equiparar la teoría con la realidad de los maestros integradores dentro de las aulas, en lo que respecta al vinculo que logran sostener entre docente – sujeto autista, y pares – sujeto autista, en la escolarización. Por lo cual, se realizará una entrevista de grupo focal a maestros integradores de un equipo seleccionado, para conocer de más cerca sobre su saber de las practicas inclusivas y la incidencia de su acompañamiento en estas. De esta forma, los resultados contribuirán con información de la perspectiva de los maestros integradores hacia los desafíos

que se presentan al momento de dar intervención terapéutica en la institución, para uno o más niños/as autistas.

Para alcanzar esto, se realizará una investigación con metodología cualitativa mediante método descriptivo. Puesto que se utilizará como instrumento la recopilación de datos, revisiones bibliográficas y entrevistas de grupo focal a maestros integradores que trabajen con niños de nivel inicial en la institución, para obtener un enfoque más centrado.

ANTECEDENTES

A partir de lo argumentado en el planteamiento del problema, ha surgido un interés en indagar a nivel nacional, latinoamericano e internacional sobre lo que son hoy en día las prácticas inclusivas, y como entra el vínculo educativo y el acompañamiento a niños con autismo, a incidir en estas.

Nacional:

Se logró ubicar tres investigaciones desarrolladas por diferentes autores. Según Estrada (2022) en la revisión bibliográfica que fue publicada como Trabajo de titulación en la Universidad de Otavalo, con el título *Adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales de la escuela de educación básica “Jorge Washington” en el periodo lectivo 2020-2021*, demostraron la importancia de las adaptaciones curriculares y promover la educación inclusiva para niños con necesidades.

El objetivo general fue analizar sobre las adaptaciones curriculares para los estudiantes con NEE. La metodología utilizada fue de enfoque cualitativo, dado a que se realizó una recolección de datos de docentes, en tanto al diseño de investigación fue descriptiva en tendencias de un grupo o población, el diseño de investigación fue de tipo no experimental, dado a que no se manipulo variables. La población por investigar fue de 21 docentes de acorde al nivel de educación. Como resultado, se resaltó que el departamento DECE no cuenta con una lista de los casos de NEE y carece de socialización de la información, por lo que se realizan las adaptaciones como los docentes consideren que deban realizarlas, por medio de datos estadísticos, sin una articulación o trabajo interdisciplinario.

Loor et al., (2021) señala en su trabajo de investigación que fue publicado en la revista electrónica de la Universidad Jaen en el repositorio de Aula de Encuentro, con el título *Inclusión educativa a familias con estudiantes de educación inicial en Ecuador*. El objetivo general fue compartir los resultados de una experiencia que persiguió ser educativa, con familias de estudiantes de educación inicial de una unidad educativa en Santo Domingo situada en la zona urbana. La metodología es de corte cuantitativo con un diseño de la investigación cuasi experimental, esta investigación está

orientada a recolectar, comparar, analizar y describir los datos obtenidos a raíz de la experiencia que se realizó con los padres de familia con estudiantado en educación inicial. Los resultados demuestran que la cultura educativa de los padres de familia aún es incipiente en cuanto a inclusión se refiere. Esta circunstancia podría explicar la ausencia de participación de los padres en las actividades del centro escolar.

En la investigación de Gamboa (2023) en la revisión bibliográfica que fue publicado en la Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, con el título *Análisis documental de las prácticas educativas inclusivas que faciliten el aprendizaje de los estudiantes con (TEA) en el nivel de educación inicial, con énfasis en los recursos didácticos*. El objetivo sistematizar rigurosamente trabajos de autores que previamente han realizado investigaciones y plantear de forma ordenada el hallazgo que se obtuvo como evidencias sobre las prácticas educativas inclusivas que facilitan el aprendizaje de los estudiantes con autismo en el nivel de educación inicial, con énfasis en los recursos didácticos. La metodología se basa en una investigación cualitativa, y la forma de efectuarla es a través de una revisión bibliográfica y documental. Se realizó la clasificación de 30 artículos de investigación los cuales fueron desglosados detalladamente según la información más relevante de cada uno de ellos. Como resultado, arrojó que cada una de las situaciones que se presentan dentro del aula de clase permite a los docentes continuar con varios parámetros de enseñanza inclusiva, que les brinda un sinfín de experiencias significativas, en relación al trabajo con estudiantes que presentan autismo, se convierte en una parte fundamental para el fortalecimiento del sistema educativo y a su vez permite integrarlos de forma exitosa al entorno en el que se desarrollan.

Según Domínguez (2025), en la revisión bibliográfica que fue publicada como Trabajo de titulación en la Universidad de Santa Elena, con el título *El rol de la maestra sombra en los procesos educativos de niños con NEE*. El objetivo de la investigación es proponer estrategias generales que se puedan utilizar dentro del centro educativo que permitan el correcto desempeño profesional de la maestra sombra, teniendo como fin último un desarrollo

integral e integración del infante con NEE. La metodología se basa en una investigación bibliográfica que está conformada por una cantidad de documentos entre los que se incluyen artículos científicos, libros y manuales que servirán para seleccionar la información más relevante que aporte al estudio. Como resultado, se pudo evidenciar que para el éxito del estudiante con NEE se necesita de una triangulación donde participan familia, docente regular y maestro sombra, para que mediante el trabajo en equipo se puedan lograr avances significativos y gratificantes en ese largo camino de la educación. Caso contrario, no se verán los resultados esperados y existirán experiencias negativas que no son idóneas para nadie que trabaje en este campo que por duro que sea se debe de colaborar entre todos para encaminarse hacia un mismo objetivo.

En las cuatro investigaciones se pudo resaltar la participación por parte de los docentes, la familia y la integración de un acompañante terapéutico como sostén para el trabajo con el niño autista. Se destaca la importancia de involucrar a los miembros que se encuentran dentro del mundo del niño, los cuales participan directamente con él, siendo un apoyo significativo para un avance del niño, dentro del ámbito escolar como por fuera de él.

Adicional, se puede señalar que el desconocimiento sobre el abordaje del autismo puede generar una dirección errónea, en lo que respecta de las adaptaciones en la institución por parte del docente. Y que, a su vez la constante formación y aprendizaje de lo que engloba el autismo, beneficia en el abordaje y su aportación significativa en integrarlos nuevamente a la sociedad.

En conclusión, existen ciertos aspectos importantes: la participación de los padres de familia, en las actividades escolares, y en la gran influencia que puede generar su inserción a las actividades escolares, que cuentan con una exposición e integración social, y la participación de los padres beneficiaria en aquello.

Latinoamérica:

En la revisión a nivel latinoamericano, se ubicaron investigaciones de tres autores. Según Incaminato (2023) en su trabajo de titulación, titulado *La posición de los/las psicopedagogos/as que realizan práctica clínica con niños/as respecto al diagnóstico de autismo*. El objetivo general fue conocer la posición de los psicopedagogos que realizan prácticas con niños con un diagnóstico de autismo. La metodología se realizó con una metodología cualitativa, como técnica de recolección de datos, fue por medio de la entrevista. En tanto a la investigación estuvo centrada en la práctica real, en donde se dio un trabajo de interacción del investigador y los participantes, los cuales eran psicopedagogos en la práctica clínica con niños en el ámbito público y privado, siendo ellos el grupo focal para la investigación. Como resultados, da una apertura a reflexionar sobre la posición de los psicopedagogos para diferenciar las posiciones profesionales. Así como también, se arrojó como síntesis que no existe una posición universal en el momento de la construcción de un diagnóstico de autismo.

En la investigación de González (2024), en la revisión bibliográfica que fue publicada como Trabajo final de grado en la Universidad del Gran Rosario, con el título de *El acompañamiento terapéutico y la importancia de su incorporación en niños con TEA, estudio de caso*. El objetivo de esta investigación es describir la importancia del Acompañamiento Terapéutico en niños con autismo, tomando el estudio de un caso. La metodología, será cualitativa e interpretativa a partir del caso clínico y la entrevista realizada. Como resultado, se pudo evidenciar que la teoría en conjunto con el caso clínico puedo concluir que fue de suma importancia la incorporación de un acompañante terapéutico en el caso de este niño con TEA. Se evidenciaron cambios notables en su conducta, en la comunicación, en los hábitos y en la forma de vincularse.

Según señala Vargas et al., (2021) añade en su trabajo de titulación, que tiene como título *Procesos de integración o inclusión social en el aula en niños con tea en instituciones educativas regulares en la cual se analizó un panorama actual de los procesos de inclusión e integración en lo social en*

aulas regulares para los niños con TEA. El objetivo general fue analizar el escenario de los procesos tanto en lo inclusivo como en lo integrativo en el área de lo social para niños con autismo en las aulas de instituciones educativas. La metodología, se realizó una investigación documental, recopilando material que parten de otros conocimientos de forma selectiva, también trabajando en conjunto con una investigación retrospectiva exploratoria, en donde también se consultó a 50 artículos. Como resultado, arrojó que trabajar para la inclusión escolar para niños con autismo, es un reto para lo educativo, dado a que se debe diseñar una extensa gama de estrategias que den paso a que el niño pueda mejorar su desempeño para poder desarrollar las habilidades y competencias que demanda la institución. Y para esto es importante darle prioridad a la intervención de un equipo multidisciplinario para que el niño pueda desenvolverse en todas las áreas.

En las tres investigaciones se logra sustraer puntos en común, como en el trabajo con niños con autismo, la importancia de una intervención adecuada que, de paso a la integración de cada uno de ellos, tanto en lo académico, como así mismo es necesario en lo social. Por tanto, el profesional que acompaña es quien guía y capacita en estos procesos de aprendizaje, dando a notar cambios que se ajusten a ellos y a sus necesidades.

En cuanto a otra de las investigaciones, en una de ellas menciona la disconformidad sobre la metodología que llega a recibir en las instituciones, al tener que adaptarse al establecimiento, mas no el establecimiento a ellos. Por otro lado, desde otra perspectiva, señala sobre el reto para lo educativo, dado a que se debe diseñar una gama de estrategias que beneficien en el desarrollo de habilidades y competencias que llega a demandar la institución.

En conclusión, comprender que no hay una posición como tal para dar un diagnóstico que permita una construcción de las adecuaciones que se necesite según el caso a caso que se presente. Las diferentes posiciones profesionales dan apertura a reflexionar sobre el acompañamiento de los psicopedagogos que dan a los niños con autismo.

Internacional:

Se detectó que a nivel internacional tres investigaciones desarrolladas por diferentes autores plasmaron información importante de las prácticas inclusivas. Ribés et al., (2022) en la Revista Iberoamericana de Educación publicó un monográfico titulado, *Prácticas inclusivas en el contexto escolar: una mirada sobre tres experiencias internacionales*. En este trabajo tuvo como objetivo, describir tres experiencias realizadas en diferentes contextos, Quebec (Canadá), Montevideo (Uruguay) y Comunidad Valenciana (España), que responden a los principios de la educación inclusiva. En cuanto a la metodología, se realizó una investigación cualitativa, con el uso de revisiones bibliográficas de tres contextos diferentes. Como resultado, este trabajo ha contribuido a ilustrar cómo la educación inclusiva se va haciendo realidad en las escuelas de diferentes contextos. Para avanzar hacia los postulados de la inclusión, tal y como se ha visto, se deben tener presentes una serie de condicionantes para su ejecución. Asimismo, estas prácticas pueden resultar inspiradoras para otros docentes que quieran buscar respuestas innovadoras a los desafíos planteados desde la educación inclusiva, en definitiva, una educación de calidad para todo el alumnado.

Según Turiño (2024) en su trabajo de titulación, publicado en el repositorio de la universidad de Valladolid, con el título de *Campaña de sensibilización escolar para la prevención del acoso escolar al alumnado con trastorno del espectro del autismo en el entorno educativo de castilla y león a través de la práctica*. Esta investigación tiene como objetivo, es prevenir el acoso hacia el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) mediante la sensibilización y empatía en el entorno escolar. Como metodología, se hizo uso del método cualitativo para su desarrollo, primero hemos realizado un análisis bibliográfico acerca del acoso, el TEA, la inclusión y los recursos que podemos utilizar para alcanzar los objetivos propuestos. En síntesis, esta investigación ha generado pequeños debates durante las actividades que contribuye en que el alumnado pueda identificar las distintas figuras que aparecen en el acoso escolar y cuál es la manera correcta de actuar ante estas situaciones.

En cuanto a las investigaciones, que se enfocan en una inclusión para el alumnado con TEA que se los presenta con la complicación de integrarse a su mismo grupo u otros, dentro del plantel educativo, siendo los docentes como los primeros referentes que pueden interceder para generar un cambio. Y es aquí, donde el conocimiento de las practicas inclusivas pueden ser innovadoras para los desafíos que se plantean en la educación, siendo así, el uso de estas puede producir una educación de calidad.

Como aspecto interesante, se destaca la investigación que hace mención del acoso escolar hacia el alumnado con TEA. En la cual promocionan herramientas para identificar las diferentes figuras que aparecen en el acoso escolar y en cómo actuar ante estas situaciones de forma correcta. Teniendo en cuenta los tropiezos de comunicación que tienen los autistas que pueden limitarlos en reaccionar o revelar sobre estos abusos, por lo cual es de vital importancia prevenir y educar sobre estas situaciones.

En conclusión, se puede destacar que permiten dar a conocer sobre las practicas inclusivas en los que pueden presentarse como desafíos para el equipo docente, en cuanto a la aplicación de estas, seguir la malla curricular que demanda las autoridades y los tiempos lógicos de cada alumno. Las practicas inclusivas, dan como herramientas los materiales didácticos, como el uso de material concreto académico, recursos visuales y entre otros complementos que logren integrar al niño/a con sus pares. Es por esto, que la significación del vínculo con el alumno con TEA, son de interés en el trabajo de acompañamiento a sujetos autistas en el ámbito escolar.

Por lo cual, el vínculo entre ambos permitirá que el docente conozca los intereses irremplazables del sujeto autista y pueda entrar por esa vía al mundo del autista, capturando su atención para el desarrollo del contenido académico, dando un resultado satisfactorio para ambos, tanto docente como alumno. En la misma línea, entra la participación del acompañante terapéutico, quien es el puente entre el docente y el sujeto autista, como también entre los pares y el sujeto autista, para apoyar en la comunicación que se encuentra interrumpida por la barrera que coloca el sujeto autista. No obstante, con un buen acompañamiento se notan cambios en su conducta, en

su comunicación, hasta incluso en los hábitos que podían limitar el vínculo entre los otros y alumno con TEA, por desconocimiento del autismo, y las singularidades de cada sujeto autista. Siendo así, el acompañante un apoyo, brindando la escucha que necesita el tutelado y dando la comunicación que necesita los otros, para conocer las necesidades del sujeto autista.

CAPÍTULO 1. El autista y sus grietas: Una entrada posible al encapsulamiento

“(. . .) cuando se respeta la elección de sus dobles y de sus objetos, se revela que le es posible, no salir del autismo, sino de su mundo inmutable y securizado, lo cual le abre un acceso a la vida social”
(Maleval, 2018, pp. 223-224)

1.1. Breve recorrido histórico del autismo

Ahora bien, para iniciar ¿que se conocía del autismo? ¿que se conoce ahora? En el término que se conoce hoy en día, dado al incremento de casos de autismo, tiene como nombre “trastorno del espectro autista”. Pero en siglos anteriores, el síntoma autista fue elaborado por Bleuler a comienzos del siglo XX, dado por una conducta de separación de realidad. Este término “autismo” tiene como origen el *autoerotismo* desarrollado por Freud, donde hay una retroacción hacia el propio psiquismo (Tendlarz, 2016, p. 9). En diferentes países se conocía con diversos nombres para diferenciar aquellos casos como, por ejemplo, en el Hospital Bethlem, Asilo mental de Londres, en 1799 se conoció el caso de un niño de cinco años con total aislamiento, en Rusia se los designaba como “idiotas sagrados” (Tendlarz, 2016, p. 9). Así mismo, se examinó un caso de un niño llamado Víctor, el niño “salvaje de Aveyron”, quien estaba en una *soledad autista* (Uta Frith citada por Tendlarz, 2016, p. 10). En lo que respecta, en la historia del autismo, tal como se describe y así, muchos casos más sobre niños asilados, en una soledad y con tiempos de aprendizaje disparejo al de sus pares, de lo cual se desconocía una razón y un origen.

No obstante, a partir de las fervientes investigaciones inició Leo Kanner, en un grupo de estudio de 10 niños, en los cuales resaltaba que los padres eran fríos y poco comunicativos, e introduce en 1943 el cuadro de “autismo infantil precoz”. Dentro del estudio de Kanner, un grupo de niños de once años, quienes al estar en los brazos de su madre no se acomodan bien y se tiran para atrás sin entrar al contacto visual (Tendlarz, 2016, p. 18). En lo que continuaba describiendo Kanner, enfocándose en el grupo de niños, en

puntos en común, como las características de sus padres, tal como señala Tendlarz (2016) cuando menciona: “Los padres son inteligentes, pero poco afectivos, distantes” (p. 18). El trabajo de Kanner en 1943, según lo cita Ogalde (2018) dando como definición de autismo: “alteraciones tempranas en la infancia y cuyas características involucra a un trastorno de las capacidades de relación afectiva” (p. 1). A lo cual Kanner (1943) añade como características: “alteraciones en el ámbito social, en las pautas de la comunicación y en el lenguaje” citado por (Ogalde, 2018, p. 1). En lo que continuó de las teorías de Kanner, posterior apareció la teoría de Hanz Asperger en 1944, introduciendo un cuadro similar al de Kanner denominado “psicopatología autista”, en otras palabras, mayormente conocida como: “síndrome de Asperger” que, a diferencia de lo mencionado por Kanner, el síndrome de Asperger puede tener un inicio más tardío y tienen un dominio mayor del lenguaje, y en el transcurso de los años tienen actividades sociales como también laborales, con elecciones profesionales más bien abstractas, conservando un poco de ingenuidad y una alteración del lazo (Tendlarz, 2016, p. 18)

Siguiendo esta misma idea, en lo que se fue observando dentro de los casos, eran preguntas estereotipadas, conductas estereotipadas, repetitivas, intereses aislados a lo social, como también intereses selectivos, lo que captura la atención de un grupo de personas, tanto como familiares de estos casos, como de quienes se interesaban en conocer sobre los orígenes de estos rasgos particulares y poco usuales. En lo que menciona Tendlarz (2016), señala que: “La comunidad analítica empieza a interesarse por los niños autistas en los años ´50 sin llegar a diferenciarlos del grupo de las esquizofrenias” (p. 20). De lo que se puede encuadrar en esta época, es el embrolle de las estructuras, se desconocía de ciertos rasgos de los que encuadraba una estructura autista, por lo que se tendía a confundir con la psicosis infantil, en tales años. En lo que continuo dentro de los años del siglo XX, en las jornadas sobre la psicosis en la infancia de 1967, plantea que el autismo no debe ser considerado como una enfermedad, se trata más bien de una defensa que protege al niño frente a una angustia primitiva que amenaza con aniquilarlo (Tendlarz, 2016, p. 21). Cerca de esta época, en los años 70’s

en el movimiento kleiniano, en lo que señala Tendlarz inician las practicas con los métodos de A.B.A., el cual lo introduce Lovaas, que se basa en conducta, basado en premios y castigos (p. 21). Y en lo que continuó, con los métodos de T.E.A.C.H. en efecto de dar una práctica que permita una integración de los sujetos autistas y educar sus conductas y rasgos notorios que se salían del borde de la ley social. Si bien cita Tendlarz (2016) a Bettelheim, cuando enfatiza en: “(. . .) que tener un hijo autista puede ser ya bastante doloroso para los padres y por lo que volverlos responsables puede transformarse en una carga insoportable” (p. 21). Tomando en cuenta este punto, lo que se ha ido sustrayendo sobre lo que se conoce del autismo y su defensa para refugiarse de la angustia de los discursos sociales que los rodea, es una decisión que toma el sujeto autista, la *insondable decisión del ser*, la cual lo lleve al autista en encapsularse en su burbuja.

Retomando en las investigaciones de Bettelheim, se empezó a interesar por el tema de autismo, a partir de su propia experiencia en los campos de concentración durante la Segunda Guerra Mundial, y como observaba el “dejarse caer” de varias personas en su momento de muerte, como estaban muy pasivos (Tendlarz, 2016, p. 21). Y en estos mismos tiempos, Tendlarz (2016) describe que: Mahler desarrolla el término “la psicosis infantil simbiótica”, mientras que Kanner, en la segunda edición de su manual de psiquiatría de 1948, en cual introduce el “autismo infantil precoz” y en una tercera edición, en 1957, incluye la “psicosis infantil simbiótica” de Mahler (p. 21). Introduciendo a los conceptos de autismo en su formalidad, en 1980, aparece en el Manual diagnóstico (DSM III), en donde se introduce el tema del autismo como “Trastorno profundo del desarrollo”. En el año 1987, en el DSM III revisado, se lo integra dentro del “Trastorno generalizado del desarrollo” el cual tiene dos subtipos; trastorno autista y TGD no específico. Dentro de los años, continuó reestructurándose dichos conceptos del autismo en el manual, siguiendo en el año 1994 en donde aparece TGD, en el DSM IV, en donde se divide en cinco subitems; el primero siendo el trastorno autista, el segundo el trastorno de Rett, como tercero el trastorno desintegrativo infantil, el cuarto el trastorno de Asperger y el quinto el TGD no específico. En lo que continuó y sigue vigente desde el año 2013, en el DSM

V, como “trastorno del espectro autista” (TEA), presentado por gradaciones; leve, moderado y grave (Tendlarz, 2016, pp. 24-25). Es a partir de la última modificación del DSM, el cual permitió capturar información más actualizada de lo que se comprende del autista y el desarrollo de cada sujeto autista, sin embargo, con el transcurso de los años se han innovado algunas teorías y el DSM V se queda reducido a rasgos del espectro a lo que, profesionales en esta especialidad, han ido indagando y capacitándose a profundidad.

Retrocediendo años atrás, en los años 90's emergen una diversidad de testimonios que dan paso a una construcción de lo que se obtenía sobre el autismo y su defensa contra los otros. Para empezar, conociendo el caso de Donna Williams quien fue diagnosticada de esquizofrenia en su infancia y recibió un diagnóstico de Síndrome de Asperger a los veinticinco años, lo cual fue de alivio para ella (Tendlarz, 2016, p. 12). De D. Williams relata en su autobiografía sobre el “agujero negro”, en lo que ella llama “la gran nada negra”, como lo comentó Henri Rey-Flaud, citado por Laurent (2013); “Es el abismo que amenaza con abrirse bajo los pasos de Donna Williams y que ella llama ‘la gran nada negra’, abismo abierto en el que se perdió varias veces en su infancia” (pp. 100-101). En lo señalado de Henri, da a lugar el concepto psicoanalítico de autismo que apertura a distinguir en las estructuras psíquicas. A su vez, el documental de “Cielo abierto” que aparece el relato autobiográfico de D. Williams, así mismo da una lectura de lo diversos casos de espectro que se pueden encontrar y como la otras personas pueden ser invasivas para el autista. En el otro caso, de Temple Grandin, una mujer autista que en sus años estando en una granja, perfeccionó circuitos especiales para estos animales, corrales curvos, menos brutales que los corrales ángulos rectos, que permiten hacer entrar a los animales del más eficaz evitando al mismo tiempo hacerlos sufrir (Laurent, 2013, p. 87). Así como también, fue conocida por su máquina de abrazos “hug machine”, una máquina para calmar su angustia, la cual ocupó parte de su tiempo, a lo cual lo llamó “aparato milagroso”, pensando más en construirlo que en estudiar, y así fue empezando a estudiar, tomando en cuenta de que los conocimientos eran necesarios para poder construir su “máquina milagrosa”.

En resumidas cuentas, conforme a los años se fue recolectando información en los testimonios de autistas, en los estudios de profesionales interesados en conocer a profundidad sobre los rasgos del autismo y en lo que se fue desligando a lo que se conocía como una psicosis infantil, pero dio apertura a una nueva estructura, y en lo que fue de alivio para los sujetos autistas con este diagnóstico, por conocer lo que los imposibilitaba de comprender lo abstracto del lenguaje social y sus comportamientos, como así mismo su hipersensibilidad. Pero queda aún en duda, ¿que se conoce de la clínica del autismo?

Según lo que testificó D. Williams en su autobiografía y los intereses selectivos de Temple, son un abrebocas de lo que puede conocerse de la clínica diferencial del autismo, ¿porque se confunde de la psicosis? ¿qué rasgos del autismo permiten diferenciarlo de la psicosis? ¿desde qué edad se puede dar un diagnóstico de autismo? En lo que se formulan estas preguntas, como otras que persisten, se comentará a profundidad a continuación.

1.2. Clínica diferencial del autismo

Iriarte (2024) refiere del autismo citando a Kanner cuando expone que:

(. . .) lo que le interesa en ese momento es la validación de este cuadro, específico de un trastorno del lenguaje y del vínculo social y su evolución, bastante dispar (. . .) algunos de ellos lograron insertarse socialmente y otros encontraron un lugar en espacios especializados. (p. 257)

Dentro de lo citado, puntualiza lo principal en su generalidad del mundo en el autismo, a lo cual Maleval (2014) citado por Iriarte (2024), desarrolla a partir de la construcción de la esquizofrenia de Bleuler, expone: “[...] por otra parte, la inmutabilidad es un concepto que Bleuler no conoce. Este concepto es introducido por Kanner para referirse al hecho de que el autista quiere vivir en un mundo estático en el que no tolera los cambios” (pp. 257-258). En efecto, son de las primeras diferenciaciones que justifican por lo menos, rasgos fenomenológicos, un diagnóstico diferencial. Por tal motivo, queda en

cuestionar, dentro de lo desarrollado en el recorrido del autismo ¿qué aportes permitieron la disimilitud con otros trastornos e incluso estructuras?

Cabe destacar que, antes de los años 60's, se nombraba al autismo dentro de la psicosis por los rasgos que se conocían de la psicosis, tornándolo en características estereotipadas en un autista, que en ese tiempo se desconocía de tal diagnóstico, pero ciertos autores fueron construyendo teorías y cuestionando tales mismas. En primer lugar, Mahler citado por Iriarte (2024), articula que: "No hace falta decir que no hay una fase autista << normal >>: solo porque un bebe no hable y simplemente sostenga un objeto en sus manos no significa que haya algo en común con el autismo" (p. 225). Se tenía en cuenta ciertos rasgos que se encontraban en casos de autismo como un checklist para todos los casos, en tanto, permita un diagnóstico temprano, pero ¿a qué costo? En lo que continúa señalando Iriarte (2024), sobre Mahler y el caso Stanley, un niño que inició consulta a la edad de 6 años, el cual había dicho algunas palabras hasta los 18 meses y después guardo silencio, a su vez tenía una memoria prodigiosa, tenía un interés particular por las cosas mecánicas, como también tenía una obsesión por el hombre de la bicicleta; lo cual era de interés particular para Stanley, que hasta dibujaba ruedas por horas durante su tratamiento (p. 226). En el mismo caso, lo que continuó en el caso de Stanley, Mahler (1973) citado por Iriarte (2024) ejemplifica del caso que: "Utilizaba frases prestadas de otros [...] y las repetía [...] con la misma entonación, a veces incluso con las mismas expresiones faciales, gestos y expresiones que bien podrían haber sido las del adulto que las había pronunciado". (pp. 226-227)

Siguiendo la línea de lo que puntualiza Mahler y su caso de estudio, en lo que continuo Mahler lo siguieron otros analistas, diferenciando lo que se confundía con psicosis infantil o trastornos no especificados, dado a los diferentes rasgos que se evidenciaban en cada caso, en el caso a caso. Pero dentro de esta puntualización, Iriarte (2024) testifica: "El autismo ya no es una psicosis" (p. 231). Es dado a esto, que se puede pautar sobre una clínica diferencial en el autismo, tomando en cuenta el lenguaje, el cuerpo, el objeto autístico y el vínculo con el otro.

En primer lugar, en lo que se puede argumentar del lenguaje en el autista, se menciona como el lenguaje entra de manera traumática en el mundo del *infans*, en cuanto el niño entra en el lenguaje lo afecta, dado a que la palabra exige una renuncia. Dentro de lo que menciona Iriarte (2024), diferenciando el autismo de la psicosis: “El significado se apega más a la imagen percibida que a la disposición de las palabras” (p. 245) A lo que se refiere a lo citado, es la complicación para el autista de generalizar el significado de algo que ya apropió un nombre, y darle otro significado al significante; es decir que se nombre un objeto y posterior el objeto sea de otra silueta pero guarde el mismo significante en el lenguaje, ya se vuelve un concepto nuevo de aprender para el autista, entonces ¿qué sucede entre el lenguaje y el autista? Visto lo que Maleval (2018) sustenta, cuando señala: “La entrada en el lenguaje se hace con ocasión del cifrado del goce en la *lalengua*. Esta está constituida de significantes que no apelan a nada, S1 sin S2” (p. 58). En otras palabras, no se crea un sentido del lenguaje, más bien es una literalidad para el autista. Tal como menciona, Laurent (2013) sobre el lenguaje en el autismo, cuando puntualiza:

El acto de lenguaje de este niño autista es el reverso del acto autorrealizador. En este sentido, es más bien realizado. La enunciación no remite aquí a nada más que a esta frase aullada en su repetición interna, pura iteración del Uno-solo-del-todo, reiterado sin la menor variación en una literalidad absoluta. (p. 115)

A lo que refiere con esto, es que las frases carecen de sentido y solo generan repetición de un solo sentido (S1), sin ninguna variación solo literalidad. En lo que añade Laurent (2013) dando como entrada, una idea sobre las frases espontáneas, cuando menciona:

(. . .) las formas que puede adoptar en el lenguaje el régimen real del significante solo, o completamente solo (. . .) una “frase espontánea” o una vocalización aislada deber ser considerada (. . .) como una “situación del cuerpo” tomada en su conjunto, en las dimensiones real, simbólica e imaginaria. Cuando estas frases pueden surgir es en una situación de tensión extrema o de angustia. (p. 109)

Refiriéndose a la angustia en el autismo, las palabras llegan a ser invasivas, algo que toca al cuerpo del autista, que no lo vive como en la psicosis una persecución, pero si una invasión a su cuerpo que genera una tensión extrema. En lo que añade Maleval (2018) relacionado al lenguaje, refiere; "La negativa a dirigirse al Otro y el rechazo de la alienación del ser de goce en el lenguaje constituyen estrategias inconscientes del sujeto para protegerse de la angustia de un Otro demasiado real" (p.57). En lo que continúa añadiendo en su escrito; "Para que la enunciación se ancle en el lenguaje, es preciso que el sujeto haya aceptado ceder el goce vocal; tal es la condición de la << incorporación >> de la voz del Otro" (Maleval, 2018, p. 59). En otras palabras, es el autista quien permite la entrada de la voz de un Otro, por lo que el Otro que desee introducir un lenguaje, debe primero ser aceptado por el autista.

¿Que lo diferencia al autista de su lenguaje de otros trastornos? Según Laurent (2013) comenta; "El autismo, caracterizado por la falta extrema de relación, presentaba la ventaja de distinguirse de los trastornos de la palabra y del lenguaje" (p. 62). El lenguaje es uno de los rasgos que diferencia el autismo, de los otros trastornos, conectado a lo mencionado anteriormente, con relación a que la palabra exige una renuncia. En lo que respecta a ello, Maleval (2018) enfatiza:

Para que la voz responda, precisa Lacan, << tenemos que incorpora la voz como la alteridad de lo que se dice. Por eso, ciertamente, y no por otra cosa, cuando está separada de nosotros nuestra voz se nos muestra con un sonido extraño >>. El autista, por su parte, no es ajeno a su voz, lo cual obstaculiza que tome la palabra. (p. 59)

Resumiendo lo puntualizado, se refiere al lenguaje como algo que invade al cuerpo del autista, a lo cual, el autista decide estar encapsularse de las palabras de un otro, que lo puede angustiar con sus palabras, pero esto da entrada a cuestionar ¿qué sucede con el cuerpo del autista? ¿porque la angustia que produce la palabra invade el cuerpo?

Como segundo punto, con relación a el cuerpo, a lo que se puede responder que, el cuerpo es una gran dificultad para él. El cuerpo lleva al niño

autista, como también se comprende que el cuerpo no es solo imagen. Siguiendo esta idea, Lacan sostiene lo real conviene tratarlo con lo real, lo que está fuera de sentido tratarlo con el fuera de sentido. El autista busca a un Otro que le haga cuerpo, siendo este Otro aceptado a sostenerle el cuerpo, dado a que en el autismo no hay un cuerpo y necesita de un Otro que le haga cuerpo. Dentro de lo que sostiene Laurent (2013), cuando acentúa:

A lo largo de los años, la elucidación de la última enseñanza de Lacan por Jacques-Alain Miller me ha permitido precisar lo que es un cuerpo cuando los agujeros que lo constituyen funcionan en un espacio subjetivo que “carece de agujero”. (p. 16)

En alusión al cuerpo, en el autista se sostiene la teoría de que no hay un agujero, no hay una falta como tal, y no hay un cuerpo. Tomando en cuenta aquello, es importante mencionar que: “No poder disponer de un cuerpo articulado con agujeros requiere costuras particulares del espacio, así como enganches a dobles realizados que suplen la ausencia de imagen del cuerpo” (Laurent, 2013, p.16). En otras palabras, el acompañamiento vendría a suplir como el doble del autista, siendo ese cuerpo para él, dado a que carece de uno. En cuanto a la función de este cuerpo que el autista carece, funciona como:

(. . .) interruptor (. . .) entra en acción en situaciones que provocan un gran shock y con una duración corta. Si el interruptor funciona mal, la angustia surge con demasiada facilidad, por eso el autista se esfuerza en dominar el goce enloquecido, no ligado, sin ciframiento significativo. Se esfuerza por desviarlo del cuerpo para destinarlo a su seguridad y sus defensas. (Maleval, 2018, p.69)

A lo que se refiere Maleval, explicando del cuerpo en el autista, es en cómo en el autismo hace función el cuerpo ante la angustia, y es en cómo el autista desvía la angustia porque no hay un cuerpo que lo sostenga, por ende, es aún más sensible, es demasiado baja y se presenta una escasez de flexibilidad cognitiva; que es la capacidad de reincorporar cambios, en sí, transitar un cambio sin llegar a una frustración, y en el autismo hay una restricción cognitiva que lo lleva a la crisis, dado a su incapacidad de “hacer”

con esa frustración que necesita de un Otro que puede ser una persona como un objeto, que haga de cuerpo para su defensa ante su angustia. Continuando con lo que recalcan mencionados autores, se prosigue remarcando sobre el cuerpo y el autista, a lo cual se ha localizado que:

(. . .) en el autismo la relación que tiene el niño con su cuerpo implica un problema, esta es la presentación de un cuerpo donde sus particularidades, entendidas a partir de la actividad motora repetitiva de su cuerpo y las características anteriormente mencionadas, se encuentran aisladas, sin un conexo posible para constituirse como cuerpo imaginario de la estructuración neurótica. (Ogalde, 2018, p. 3)

En lo que respecta, a ese cuerpo continúa ubicando Laurent (2013), en referencia a: “El cuerpo del sujeto se encuentra en una relación de pegamiento incesante con ese objeto de goce fuera del cuerpo” (p. 51). Siguiendo en esta misma línea, se enfatiza que lo que hace de cuerpo, es el objeto, en lo que se menciona: “Tales invenciones le permitirán vincular ese órgano suplementario con su cuerpo” (Laurent, 2013, p. 51). Por tanto, el objeto es otro eje diferencial, mayormente conocido como “objeto autístico”.

En lo que continua, sobre el objeto autístico, dentro de las investigaciones se comprende que, no se puede hacer un trabajo sin la función del objeto, el cual se lo describe como un objeto condensador del goce, siendo este objeto autístico, una zona corporal. En lo remarcado anteriormente, sobre la ausencia de un cuerpo, a lo cual se ubica al objeto autístico quien hace de cuerpo, como lo señala Maleval (2018) quien ubica los conceptos expuestos de Tustin, quien puntualiza:

(. . .) los objetos autísticos funcionan como protección contra la pérdida. Y afirma que no son sustitutivos: su función consiste en <<impedir el desarrollo del grado de conciencia de la separación corporal>>. Forjarían, pues, una protección contra un angustiante <<agujero negro>> correlacionado con una pérdida vital que afectaría al sujeto y al Otro materno. Empleados como si fueran parte del cuerpo para proporcionar sensaciones que confortan y desvían la atención, su razón

de ser esencial sería <<suprimir las amenazas de ataque corporal y de aniquilación definitiva>>. (p. 89)

Dentro de lo que se puede seguir desarrollando, el objeto del autista: “(. . .) suple los límites del cuerpo, encerrándolo apaciblemente, protegiéndolo de la angustia de intrusión (. . .) el objeto se presenta como horma, como aquellos dispositivos que se ponen dentro de los zapatos para sostener el vacío” (Laurent, 2013, p. 90). Es decir, de los objetos autísticos, es la protección que le brinda al autista, creando un cuerpo que, en la estructura psíquica, expone que hay una falta de este, por lo cual lleva al autista hacer parte de él, como un doble que lo va a defender ante la angustia tan real a la cual es expuesto el sujeto autista. Dentro de lo que menciona Maleval (2018), sostiene que:

Aunque constata que el objeto autístico protege de la angustia, su perspectiva genética no la incita a explorar más los recursos que el sujeto puede extraer de él. En consecuencia, para ella no hay otra orientación en la cura analítica más que la caída del objeto autístico, incluso su reemplazo por un objeto transicional. (p. 91)

Es esto, lo que da paso el objeto autístico, cuando el mismo autista lo permite y da apertura. Tanto que, el objeto captura un interés en el sujeto autista, siendo aquello que entra en la fisura de la capsula en la que se encuentra encapsulado de la relación con un Otro. En otras palabras, el objeto autístico, además de armar un cuerpo, será un doble que defiende de la angustia, también puede ser un inicio precario para un despertar en la lengua. Siendo así, explicando, en otros términos; “Cuando el objeto penetra en su mundo, aunque no pueda ser nombrado, despierta el rumor de la lengua. Desbordando todo cálculo, el objeto convoca lo que hay de intratable en los equívocos de la lengua” (Laurent, 2013, p. 93). Y como también sostiene Maleval (2018) cuando enfatiza en:

Un objeto autístico, como lo mostro Tustin, procura de entrada un goce auto sensual que alza una barrera contra el mundo exterior, pero es también un doble <<viviente>>, portador de un retorno de goce al borde; si se articula con el Otro de síntesis, si participa de un islote de

competencia, se convierte en un objeto autístico complejo, cuyas ramificaciones consiguen alcanzar a veces el campo social. (p. 97)

En lo mencionado a el objeto autístico, se adiciona un aspecto necesario en conocer, y es que: “(. . .) el objeto puede, en efecto, entrar en el intercambio, en el vínculo social” (Laurent, 2013, p. 90). Lo cual, da paso al cuarto eje diferencial en el autismo, que es el vínculo, el cual se puede crear, al hacer uso del objeto autístico. Se menciona de, una cuarta estructura subjetiva, en el que como modo de estabilización en la que el otro está seriamente comprometido, tal estabilización en el autismo se produce con el *neoborde*, por lo cual, en la clínica con el autismo, la transferencia se produce en el borde o en el doble.

A lo que se refiere, al vínculo en el autismo, como menciona Maleval (2018), con relación a un caso, es:

(. . .) aunque con cierta dificultad, puede entablar «un vínculo precioso» con un compañero, pero con la condición de que él ocupe el lugar del doble, por eso durante mucho tiempo las únicas relaciones que puede iniciar son con autistas de alto nivel. (p. 113)

Recopilando información de este caso, son los desafíos que se presentan de como el Otro ocupa un lugar de un doble que lo sostiene, y hace de cuerpo para el autista, más no, por un deseo del autista, sino un interés individual que guarda este otro, que contiene un objeto autístico que cautiva su atención y permite una entrada, a su caparazón. Y en lo que se continúa elaborando, sobre ese “vínculo”, es: “El estilo relacional que se pone en acto en la cura se observa igualmente en el vínculo instaurado por el autista con el facilitador de la comunicación asistida”. (Maleval, 2018, p. 114)

En conclusión, desde la clínica diferencial del autismo se ha logrado extraer a lo largo de los años estos cuatro ejes: el lenguaje, el cuerpo, el objeto y el vínculo, en el cual no es asequible su apertura, sino solo con la decisión del sujeto autista, que va teniendo interés en un lenguaje por un intercambio de un objeto; su objeto autístico, trabajo arduo a llevar. A ello, ¿cómo se puede

entrar a este espacio del autista? ¿qué es lo que permite que entre a su encapsulamiento?

1.3. ¿Como entrar en el espacio del autista?

En lo que se puede iniciar, es necesario que se comprenda, lo que se conoce del espacio del autista, que en lo que comenta Tustin (1990) citado por Ogalde (2018) señala que:

(. . .) el niño construye una especie de armadura, de caparazón o segunda piel para así poder refugiarse y protegerse del mundo externo. Se protege porque en los primeros años de vida los niños autistas tomarían conciencia de manera dramática y dolorosa la separación con la madre, la que en un principio era parte del cuerpo del niño. (p. 12)

A lo que se refiere, con el caparazón, es a su vez a lo referido en el subtema anterior, donde se menciona sobre el *encapsulamiento*, o como también lo nombra Laurent (2013), como cuerpo-caparazón: “como un cuerpo cuyos agujeros están, todos ellos cegados” (p. 80). En otras palabras, el caparazón está todo tapado, pero hay una viabilidad en el hecho de una grieta que se crea en el caparazón a partir de la elección del objeto autístico, y dicha grieta, es por donde el Otro puede ingresar siendo seleccionado por el autista, como un otro que le hace cuerpo, como también lo hace el objeto. Es por cuanto, la elección de un objeto de interés que sea parte del mundo exterior a él es un paso para interesarse por más objetos, pero es aquí donde entra un Otro, un doble que va introduciendo más objetos, a partir de que este Otro ya se encuentre dentro del cuerpo-caparazón.

Es interesante, ahondar en la idea de la dificultad que se encuentra para el Otro cuando espera hacer vínculo con el sujeto autista, como logra ubicar Ruiz (2018), en su texto de Otras voces escritas, introduciendo el tema del espacio autista, cuando localiza: “Lo que comúnmente llamamos <<el mundo interior del autista>> (. . .) en realidad, nuestra propia dificultad, la que encontramos cuando esperamos hacer vínculo con un sujeto autista” (p. 71). En lo que respecta a esta cita, esto da cuenta de cómo se refleja un deseo de un Otro hablante, dentro del discurso del lenguaje, queriendo adentrar al

sujeto autista en su “mundo”, en lo que se continúa anexando: “En general el encuentro con el autista nos lleva a creer que <<él está en su mundo interior>>, un interior al que sentimos que no podemos acceder” (Ruiz, 2018, p. 71). En esta misma línea, complementando, se continúa desarrollando la idea: nosotros estamos siempre a la puerta, llamando, pero sin recibir respuesta (Ruiz, 2018, p. 71). Y esto llega a ser desconcertante para quien si guarda deseo de crear un vínculo. Siguiendo en el mismo punto de argumentación, Ruiz (2018) puntualiza en algo que sucede en la angustia de no conocer al sujeto autista, y es que:

El encuentro con el sujeto autista es desconcertante porque no da oportunidad alguna de hacernos creer que entendemos de qué se trata. Eso nos angustia. En ocasiones podemos llegar incluso a atentar contra sus objetos, sus sonoridades, sus movimientos, en un intento de establecer con ellos un vínculo. Nos volvemos así de demandantes. (p. 72)

A lo que nos arroja a la interrogante, ¿cómo podemos entrar al espacio autístico? En cuanto a una primera entrada, “¡Con el autista existe la posibilidad de usar la palabra y de dialogar! Pero como vemos, si bien este encuentro es posible, tiene no obstante sus condiciones: hay que consentir a la lógica del autismo” (Ruiz, 2018, p. 72). Es, por tanto, un trabajo en acceder al campo bordeado por el autista, aceptando sus condiciones para así lograr un acceso. El encuentro con el autista se inicia cuando se renuncia a nuestros deseos por entrar a nuestra manera, y empezando a observar las individualidades del sujeto autista que nos señalan la dirección de una entrada diferente a lo que, como neuróticos, estamos acostumbrados a vincular con otros. En lo que continúa mencionando, Ruiz (2018) remarcando del espacio autista; “El encuentro posible con el sujeto autista pasa por tomar nota de sus condiciones, por cuidar su perímetro, siempre frágil” (p. 72). Sostiene: El sujeto autista, nos obliga a *salir* de nuestro encierro en el sentido, en la reciprocidad, convocándonos a salir de nuestro mundo que es conocido, y aprehender a conocer otro, diferente, un mundo nuevo, que sin que sea otro idioma, si nos enseña a leer de otra manera (Ruiz, 2018, p. 72). Es llamativo, conocer de un mundo diferente, y en lo que se puede aprender, incluso pensar

que lo *no conocido*, puede ayudar a nombrar aquello que para nosotros no tenían un significado, pero se le otorga un nombre para el autista, que lo necesita, desplazándonos a una comunicación aún más ampliada. En otras palabras, el aprendizaje de "leer de otra manera" como lo señala Ruiz, es en dirección a un reordenamiento de nuestra forma de comunicarnos en nuestro discurso social, que muchas veces, entre neuróticos no nos entendemos, y la clínica en el autismo, permite un ensanche en lo significativo.

Dentro de lo que añade Laurent (2013), mencionando de la función del doble que entra en el espacio autístico, es que; "el doble funciona como un borde del cuerpo del sujeto autista, quien, por su parte, no tiene cuerpo – siendo por lo tanto la función de este doble suplir tal ausencia de borde (p. 102). Pero actualizando a lo que trae consigo Ruiz (2018) sobre un Otro que no fuerza, cuando localiza:

El psicoanálisis nos enseña que el autismo tiene algo que decir, pero la presencia del otro toma el cariz de algo difícil de soportar; entonces se trata de prestarse a escuchar ese decir, disponiendo la propia presencia en grado mínimo. Se trata de producir un desajuste entre el decir y la presencia. Se trata de descubrir ese decir al precio de borrarse uno como presencia, al estilo del <<ir a rueda>> de los ciclistas, que entran en la estela del otro suavemente. (p. 73)

Las entradas permiten entrar en el campo autístico, no son en su mayoría tomadas en cuenta o desesperan al momento de educar con la ley al autista, pero son estos mismos rasgos, la grieta, por la cual el *doble* puede ingresar, tal como continua el autor explayando, cuando menciona:

La inclusión de lo nuevo puede hacerse en el lugar donde otra cosa se haya extraído (. . .) Por esta razón, sus objetos, sus movimientos, sus pequeños sonidos capaces de hacer ritmos son en realidad la gran puerta de acceso, a condición de que sean tomados en serio. (Ruiz, 2018, p. 73)

En el mismo orden de ideas, Laurent (2013) comenta de un efecto de un doble y su implicación, tal como señala; "(. . .) es inventar un procedimiento

particular, adaptado a cada caso, de tal manera que la presencia del otro le resulte soportable al sujeto” (p. 133). Es así como tiene, a consecuencia de esto; “(. . .) estos pueden ser movilizados, sea cual sea el registro en el que se manifiesten” (Laurent, 2013, p. 133). Lo que se puede articular, a partir de lo mencionado, es la movilización de los objetos autísticos, en primer lugar, por medio del uso de estos, de quien desea vincular con el autista, y es ahí, donde se puede trabajar en un intercambio, siendo uno, tomado como objeto autístico, pero con la finalidad de trabajar en el intercambio. No obstante, este pasaje es de igual manera doloroso, porque llega a pasar por un duelo, perder su objeto, en la amplificación de su inserción al mundo, lo cual es difícil de soportar para ellos. En igual forma, lo que añade Ruiz (2018) para concluir con la idea de la entrada en el espacio autístico, enfatizando:

Este diálogo particular, que exige, como decíamos, cierta reducción de la alteridad como presencia, permite establecer un intercambio entre sujeto y sus objetos, en el que no hay diálogo, y se introduce una discontinuidad. Se trata de la invención de un montaje de diferentes elementos que inauguran un nuevo perímetro del mundo, permitiendo así la inclusión de nuevos objetos, de nuevos sujetos. (p. 74)

En resumen, se va permitiendo un adentramiento al espacio autístico, por medio de los objetos del sujeto autista, sin necesidad de un diálogo en primera instancia, es más bien la alteración de los mismos objetos autísticos, sin quitarlos, para que sea un pasaje, lo menos doloroso para el autista, que permita una inclusión a nuevos objetos que den paso a un nuevo perímetro del mundo. En otras palabras, el uso de los mismos objetos para entrar al encapsulamiento, y estando adentro, ir alterando de poco a poco, haciéndolo lo más soportable para el autista y nos permita permanecer en su espacio, para integrarlo al discurso social, que puede ser frustrante, pero es ahí donde hará uso de los objetos para no decaer en el pasaje de su encierro, al mundo, hasta que, en cierto punto, las invenciones, los objetos sean más variados y no limitados, y que sean acogidos socialmente. Es a partir de este intercambio, que se introduce el enganche en las practicas inclusivas.

CAPÍTULO 2. Prácticas inclusivas escolares con el educando con TEA

Las prácticas inclusivas interrumpen los (des)órdenes establecidos. Constituyen momentos que revuelven, interrogan, interpelan, destotalizan lo común, lo sabido-probado-establecido (p. 22)

Filidoro et al., (2023)

Pensar en las practicas inclusivas como una modificación de una planificación establecida por el ministerio, llega a irrumpir en el “orden” de la institución, más aún cuando las sugerencias vienen de un ente externo. Por lo que, deja a pensar sí, desde años anteriores se permitían estas prácticas inclusivas en las unidades educativas, o se aplicaban otros recursos que daban paso a la exclusión a los niños con TEA. Según Peña et al. (2021) menciona sobre los procesos de integración o inclusión social en el aula en niños con TEA en instituciones educativas regulares, en donde señala que:

El aprendizaje y progreso académico de los niños influye con su entorno, es necesario modificar las estrategias y modelo de enseñanza en las aulas para que los niños con TEA mejoren ese proceso académico, es importante mostrarles recursos visuales a los estudiantes con trastorno autista ya que se interesan y se involucran más en sus clases. (p.21)

A ello, podemos interrogarnos: ¿cómo era la educación inclusiva desde el marco legal a nivel nacional?

2.1. La educación inclusiva desde el marco legal educativo

En el marco legal educativo de la Constitución de la República (2012), establece en el artículo. 343.- El sistema nacional de educación que tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje, y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema

tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente (p. 32). En lo que respecta nivel legal en el Ecuador, el ministerio vela por la educación de cada estudiante, incluyendo dinamismo en los métodos de enseñanza, pero se desconoce de un trabajo en el TEA y sobre los acompañamientos y adaptaciones por fuera de lo académico que se desarrolla dentro del aula. Es por esta vía, que se indaga a profundidad, en donde se encuentra al sujeto autista en la inclusión que ofrece el ministerio.

En lo que respecta, a la atención educativa en las instituciones hay un marco de modificaciones y pautas que debe seguir cada unidad educativa según lo indica el MINEDUC (2024), como acuerdos que son necesarios seguir y aplicarlos, ajustándose en el caso a caso que se presenta en el TEA, como en otras diversidades. Como uno de los acuerdos, esta las Adaptaciones curriculares; en el Art. 9 del Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084- A:

Son las modificaciones que brindan soporte para la atención específica a una necesidad educativa identificada y se realizan a los elementos del currículo, logros de aprendizaje y criterios de evaluación, respondiendo a las necesidades educativas y eliminando barreras en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (p. 5)

Como también, se aplican ajustes razonables; en el art. 8 del Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A, señalando que “son las modificaciones que se realizan al material didáctico, espacios físicos o virtuales e instrumentos de evaluación, para atender a las características y necesidades educativas de los estudiantes con necesidades educativas específicas asociadas o no a la discapacidad”. (p. 5) A su vez, está el Currículo Nacional; en el Art. 3 del Acuerdo Nro. MINEDUCMINEDUC-2024-00060-A, en el que lo describe como:

(...) expresión del proyecto educativo de los integrantes del país para promover el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y de todos sus miembros. En el currículo se plasman las intenciones

educativas, se señalan las pautas de acción u orientaciones sobre cómo proceder para implementarlas en el proceso de educativo. (p. 5)

En estas modificaciones aún hay tropiezos, en cuanto a cómo cada institución procede con estos acuerdos y hace uso de ellos al momento de aceptar los casos de TEA, tomando la responsabilidad de educar bajo los parámetros que se exigen al momento de modificar tanto el currículo educativo de acorde a las aptitudes del sujeto autista, el cual no entra con una demanda, sino que esta se dirige al equipo multidisciplinario que ampara por el educando con TEA y sus necesidades, dado el caso que este se presente.

Por otro lado, el Ministerio de Educación (2024), en el instructivo de atención educativa en el TEA, hace hincapié cuando menciona:

El Ministerio de Educación, tiene la responsabilidad de implementar políticas, prácticas y cultura inclusivas, que promuevan una educación justa y equitativa, asegurando el acceso, permanencia, participación, aprendizaje, promoción y culminación en el Sistema Nacional de Educación. Estas acciones son fundamentales para garantizar el desarrollo integral y su preparación para la vida adulta de los estudiantes. (p.10)

En donde se va elaborando las dimensiones para atención educativa, tales como política inclusiva, práctica y la cultura inclusiva.

2.1.1. La educación inclusiva en el marco del Código de la Niñez y Adolescencia

En cuanto a lo que se desarrolla en el Código de la niñez y adolescencia, sobre la educación inclusiva, muestra una variedad de artículos que acogen al niño, en sus intereses y sus derechos en las instituciones, como también señala las responsabilidades de las autoridades de la institución, así mismo, del Estado. El Código de la niñez y adolescencia (2003) tiene como finalidad garantizar una protección a los niños y adolescentes en el Ecuador, alcanzando un desarrollo integral y disponer sus derechos, con libertad,

dignidad y equidad (p. 1). A ello, el Art. 11.- de este reglamento, menciona que el interés superior del niño:

(. . .) está orientado a satisfacer el ejercicio efectivo del conjunto de los derechos de los niños, niñas y adolescentes; e impone a todas las autoridades administrativas y judiciales y a las instituciones públicas y privadas, el deber de ajustar sus decisiones y acciones para su cumplimiento (. . .) El interés superior del niño es un principio de interpretación de la presente Ley. Nadie podrá invocarlo contra norma expresa y sin escuchar previamente la opinión del niño, niña o adolescente involucrado, que esté en condiciones de expresarla. (p. 3)

En la misma línea, en el Art. 37.- Derecho a la educación, en el que se cuida que tanto los niños, niñas y adolescentes, reciban una educación de calidad, en donde se apela a un sistema educativo que, según este código:

Garantice el acceso y permanencia de todo niño y niña a la educación básica, así como del adolescente hasta el bachillerato o su equivalente. Respete las culturas y especificidades de cada región y lugar. Contemple propuestas educacionales flexibles y alternativas para atender las necesidades de todos los niños, niñas y adolescentes, con prioridad de quienes tienen discapacidad, trabajan o viven una situación que requiera mayores oportunidades para aprender. Garantice que los niños, niñas y adolescentes cuenten con docentes, materiales didácticos, laboratorios, locales, instalaciones y recursos adecuados y gocen de un ambiente favorable para el aprendizaje. Este derecho incluye el acceso efectivo a la educación inicial de cero a cinco años, y por lo tanto se desarrollarán programas y proyectos flexibles y abiertos, adecuados a las necesidades culturales de los educandos. Y que respete las convicciones éticas, morales y religiosas de los padres y de los mismos niños, niñas y adolescentes. (Código de la niñez y adolescencia, 2003, p. 9)

Es conveniente recalcar, que la educación inclusiva en el TEA puede presentarse como un reto para los entes involucrados con el niño/a o

adolescente, quien este dentro del espectro. En lo que suma, los grados que se diagnostican en el caso a caso. Puesto a esto, ciertas instituciones pueden limitarse a su derecho de admisión, dado al abordaje que puede requerir el educando y las diversas adaptaciones que sean sugeridas por parte de un equipo terapéutico, como también el mismo departamento psicológico de la unidad educativa. El desafío que difícilmente exponen los educandos con TEA, por medio de las palabras, lo llegan a manifestar vía el cuerpo, viéndose esto como una queja u obstáculo de trabajo en las actividades escolares. *Ergo*, ¿Cómo se lee aquello, desde una “conducta disruptiva” o una forma de expresar la frustración que genera la complejidad y exigencia del contenido académico? Y, ante esta demanda escolar: ¿qué posibilidad para el sujeto y sus intereses?

En el Art. 42.- Derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, hace mención de que:

Los niños, niñas y adolescentes con discapacidades tienen derecho a la inclusión en el sistema educativo, en la medida de su nivel de discapacidad. Todas las unidades educativas están obligadas a recibirlos y a crear los apoyos y adaptaciones físicas, pedagógicas, de evaluación y promoción adecuados a sus necesidades. (p. 11)

A su vez, dentro del código ya mencionado, en el Art. 55.- Derecho de los niños, niñas y adolescentes con discapacidades o necesidades especiales, da a conocer qué:

El Estado asegurará el ejercicio de estos derechos mediante su acceso efectivo a la educación y a la capacitación que requieren; y la prestación de servicios de estimulación temprana, rehabilitación, preparación para la actividad laboral, esparcimiento y otras necesarias, que serán gratuitos para los niños, niñas y adolescentes cuyos progenitores o responsables de su cuidado no estén en condiciones de pagarlos. (p. 15)

Lo cual da paso a, la necesidad que requiere el niño/niña con TEA en las adaptaciones, un acceso a la educación inclusiva para ellos, la preparación

a los siguientes contenidos académicos, entre otras necesidades, que muchas veces no hay el acceso económico para financiarlo. Entonces podemos decir que: ¿El sujeto autista puede retroceder en su aprendizaje académico por falta de recursos materiales para su escolaridad?

En lo que añade en el mismo código, se ha estipulado en el Art. 214.- Obligaciones de las escuelas, colegios y centros de salud, con respecto a “Las entidades que brinden servicios de educación y las de salud, públicas y privadas, deberán cumplir con las medidas de protección y resoluciones administrativas y judiciales que emitan las autoridades correspondientes y con los estándares de calidad establecidos” (p. 59). Teniendo en cuenta aquello, el servicio que ofrece una entidad pública o privada, como una unidad educativa, deben brindar el servicio de la educación con calidad, pero para las escuelas, ¿que sería brindar un servicio de educación con calidad? ¿cuáles son sus estándares establecidos?

La novedad que refiere, en la recopilación de datos de esta investigación, es como en el país hay una diversidad de prácticas, de recursos, de saberes del autismo, que se pierde el verdadero principio, que es conocer en primera instancia al alumnado, observar sus intereses, sus puntos de desequilibrio emocional y su tiempo lógico en el aprendizaje, porque al fin y al cabo llega a ser mucha burocracia, y menos una observación de caso por caso. Por lo que se puede plantear que, de los artículos mencionados, pueden tener un objetivo claro para la mejora en la educación, pero difiere según lo que comprendan de cada uno y como los ejecuten.

2.1.2. La Ley Orgánica de Educación Intercultural y la inclusión

Siguiendo en la misma línea, en lo que se menciona en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2017), se va a discrepar de la Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2021), en la reestructura del mismo y como se comprenden actualmente cada concepto. En un breve vistazo, en tanto la Ley Orgánica del 2017 conecta algunos conceptos como un solo concepto, excluyendo en parte lo que puede conceptuar un término y lo significativo del otro. Por otro lado, en la Ley

Reformativa del 2021 segrega ciertos conceptos, dando mayor especificidad significativa de los conceptos, pero aún se visualiza un vacío en la argumentación.

En mención a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2017), define en el Art. 2.- Principios; en uno de los principios donde agrupa, equidad e inclusión, en el que precisa:

La equidad e inclusión aseguran a todas las personas el acceso, permanencia y culminación en el Sistema Educativo. Garantiza la igualdad de oportunidades a comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas especiales y desarrolla una ética de la inclusión con medidas de acción afirmativa y una cultura escolar incluyente en la teoría y la práctica en base a la equidad, erradicando toda forma de discriminación. (p. 11)

Y según la Ley Reformativa, puntualiza en su Art. 2.2.- Principios de aplicación de la Ley, en el que especifica sobre equidad e inclusión por separado, dando a conocer un concepto individual, en el cual fija una descripción de inclusión, donde menciona:

La inclusión reconoce la diversidad de las personas, los pueblos y nacionalidades, a las diferencias individuales y colectivas como una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación e interacción en las dimensiones familiar, social, educativa, laboral, en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades; adicionalmente, se promoverá y garantizará a toda persona, comunidades, pueblos, nacionalidades y grupos con necesidades educativas específicas el acceso de manera permanente a los servicios presenciales o virtuales de las bibliotecas escolares y a los materiales y herramientas pedagógicas que garanticen su efectiva inclusión. (Ley Orgánica Reformativa a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2021, p. 9)

Tomando en cuenta la Ley Reformativa, se ha añadido las diversidades que persisten en los grupos de personas según su necesidad en

la sociedad, pero se omiten otros puntos del mismo interés. Se topa un concepto general de la inclusión que puede llegar a ser una traba para conocer a nivel público lo que abarca la inclusión en el ámbito educativo.

En la misma rama, se hace alusión de la inclusión en las adaptaciones curriculares, como una de las obligaciones, según lo nombra la LOEI (2017) en el Art. 6.- Obligaciones, el estado tiene como obligación; “Elaborar y ejecutar las adaptaciones curriculares necesarias para garantizar la inclusión y permanencia dentro del sistema educativo, de las personas con discapacidades, adolescentes y jóvenes embarazadas” (p. 17). A partir de este artículo, se da a conocer sobre las adaptaciones curriculares para que, como efecto del cumplimiento de el mismo, garantice una inclusión. A su vez, en la Ley Reformatoria (2021) expone el mismo punto, sin desglosar con mayor descripción, lo que da cuenta que las adaptaciones curriculares siguen vigentes como una obligación y no hay una narrativa más explícita de lo que ya se ha expuesto desde el 2017. Y así como se hizo referencia de lo que cita MINEDUC (2024), las adaptaciones curriculares son “las modificaciones que brindan soporte para la atención específica a una necesidad educativa identificada” (p. 5). En este sentido se comprende, que las adaptaciones curriculares dan cuenta de una atención específica, a una necesidad específica que se llegue a detectar. En otras palabras, si hay un enfoque en el trabajo del caso por caso, la pregunta es ¿la institución como tal, logra identificar la necesidad de su alumnado, en el caso por caso? ¿o que llama su atención para dar una atención específica?

Con relación al tema expuesto, avanzando en la revisión de la LOEI (2017) en el Art. 7.- Derechos, da a conocer que los estudiantes tienen derecho a; “Contar con propuestas educacionales flexibles y alternativas que permitan la inclusión y permanencia de aquellas personas que requieran atención prioritaria, de manera particular personas con discapacidades, adolescentes y jóvenes embarazadas” (p. 19). A lo cual, en la Ley Reformatoria, adiciona en el mismo artículo:

(. . .) que permitan el acceso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y culminación en el Sistema Educativo de aquellas personas

que requieran atención prioritaria, de manera particular personas con discapacidad, necesidades educativas específicas, problemas de aprendizaje o que se encuentren en situación de vulnerabilidad. (Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2021 p. 20)

Ahora bien, si es el caso, de que los estudiantes a partir de su derecho a “contar” permita el acceso a personas que requieran de una atención diferente, ya sea por una necesidad educativa o el mismo problema de aprendizaje. La pregunta entonces queda en ¿Dónde queda el sujeto autista que no dispone de recursos para tomar una posición verbal para “contar” su necesidad? Es aquí, donde entra el acompañante terapéutico a tomar la voz y el cuerpo del autista, para poner en palabras lo que comunica con el cuerpo, pero ¿En las instituciones se toma en cuenta, lo que verbaliza el acompañante terapéutico, como la voz del autista?

Finalmente, repasando los artículos mencionados en la LOEI (2017) como también, la Ley Reformatoria (2021) se han modificado y añadido en ciertos puntos en lo que refiere a los derechos de los estudiantes y las obligaciones de los docentes. Por lo cual, es importante señalar el artículo 11 en la reforma, que permite el pasaje al trabajo del docente y los retos que se pueden presentar en la elaboración del mismo. Según la ley, en el Art 11; como una de las obligaciones de los docentes, lo siguiente:

Elaborar y ejecutar, en coordinación con la instancia competente de la Autoridad Educativa Nacional, la malla curricular específica, adaptada a las condiciones y capacidades de las y los estudiantes con discapacidad a fin de garantizar su inclusión y permanencia en el aula. (Ley Orgánica de la Educación Intercultural, 2017, p. 22)

Dentro del mismo orden de ideas, se lo transcribe en la Ley Reformatoria del 2021, dando como efecto a los responsables de cumplir estas obligaciones, los docentes, un compromiso de lograr cumplir con la elaboración, ejecución por medio de una coordinación, la adaptación de la malla curricular según las capacidades del alumnado, lo cual deja a pensar

¿cuáles son los retos que enfrenta tanto el docente como el alumno en este proceso de adaptación?

2.1.3. Un breve recorrido desde la reforma legal a los retos de la educación inclusiva

¿Qué habla la educación sobre la inclusión para los niños autistas, qué dice la reforma legal a lo largo de los años? En lo que respecta a la reforma a nivel nacional, se dictan una cantidad de leyes que dan cabida a los derechos de los alumnos en las instituciones académicas. Se presentan ideas de inclusión a nivel general, dejando un estándar de las posibilidades de trabajo de inclusión y a su vez, el enfoque de las áreas a trabajar para que sea inclusión. A partir de esta idea expuesta, las reformas que dan parte a un orden que se dicta a nivel general en el país, siguiendo lo teórico que se agrupa por un estándar, que es medido por otros resultados, teniendo la expectativa que dichos resultados sigan constantes o aumenten. Seguido por descartes u omisiones de factores que pueden variar dichos resultados, tales como los problemas de aprendizaje, la vulnerabilidad, discapacidades y atención selectiva, como lo presentan las personas con TEA. Sin embargo, ¿es viable esto? ¿se cumple con la rigurosidad de los lineamientos estipulados?

Por otro lado, el marco legal expone su conocimiento de lo que logran detectar cada rango de tiempo y su vez redacta los parámetros a cumplir, siguiendo una lista de trabajos completos, pero ¿dónde queda lo subjetivo de cada niño frente la enseñanza y su tiempo de educación? Y es aquí, donde la inclusión debería tomar lugar para introducir las particularidades de cada niño con necesidades educativas especiales, insertando las adaptaciones en el caso por caso, entonces ¿cómo actúa la unidad educativa ante lo que se demanda y la integración de adecuaciones para una educación inclusiva? Las demandas de un ente superior hacia las instituciones son vigentes desde los principios, benefician un orden, pero ¿hasta qué punto? Los retos que se presentan para incluir un acompañante, para adecuar las actividades según las necesidades del alumno, aprender el uso de recursos visuales como el

SAAC, seguir los tiempos lógicos del alumno y así continuando con múltiples retos que se van introduciendo porque cada sujeto es un mundo.

Si damos un vistazo a la educación del siglo pasado, había una exclusión de los niños NEE y con las diferentes estructuras psíquicas, se agrupaban según su edad y su estructura psíquica, en el caso de que presentara un diagnóstico psiquiátrico, se descartaba la posibilidad de integrarlo socialmente con sus mismos pares. En el caso de que no presente diagnóstico alguno, se dictaba el mismo contenido sin tomar en cuenta sus necesidades para su aprendizaje, aplicando disciplina negativa. En el transcurso de los años, se fue insertando la posibilidad de un acompañante que lo apoye en la jornada escolar, pero no se tenía en cuenta los recursos visuales. En el siglo actual, se fue encajando el uso de PECS, el cual solo usaba el acompañante para temas generales para aliviar la frustración de las transiciones de los tiempos escolares. Siguiendo los años, se adecuó el PECS por el SAAC el cual, como su mismo nombre lo indica, es un sistema alternativo y aumentativo para la comunicación. Lo que se dificultaba en poner en palabras, se da uso de este sistema que el sujeto autista pueda implicarse socialmente, compartiendo un mismo lenguaje, lo que permite que en lo educativo también se pueda dar el intercambio de palabras y se logre una comprensión del contenido, pero ¿Qué sucede con las escuelas que se quedaron en el tiempo de la disciplina negativa? ¿Es acaso más asequible? ¿Son estos recursos metodológicos la solución al autismo y su aprendizaje o se han aplicado desde una lógica universal?

Continuando con la misma idea, lo mencionado anteriormente da a conocer que los retos para una educación inclusiva, siguen vigentes para muchos. Ya sea que se presente como una exclusión del alumnado por su condición y solo se dé un trabajo con el acompañante terapéutico, más no se involucra el docente, como también se puede dar una exclusión en cuanto los eventos que se presentan en las instituciones, y se niega una participación por los tropiezos y la frustración que puede generarse sin el uso de recursos y poner el cuerpo. Así mismo, las actividades que pueden ser abstractas para

un niño con TEA, pero para el resto del grupo es sencillo y no se llega a adecuar porque es uno solo.

En vista a los retos mencionados, se puede dar un breve resumen de las barreras que se han escalado y pasando a un umbral de lo que la inclusión trae como oferta para un trabajo con un alumnado que presenta desafíos para seguir los tiempos cronológicos de la educación. Por lo cual, se deja como propuesta seguir en los tiempos lógicos de cada niño para una enseñanza con excelencia y respetando sus competencias ante el proceso de aprendizaje.

2.2. ¿Qué prácticas inclusivas en el trabajo con niños autistas?

Según Filidoro et al., (2023) “No existe un modelo sustancial de escuela inclusiva ni una modalidad definitiva de inclusión educativa (. . .) Se trata de un horizonte y no de un punto de llegada” (p. 11) ¿Se aplican prácticas o solo se hace uso de una en general? ¿es factible solo conocer una práctica para el TEA? ¿de cuál hace uso la escuela? En lo que se comenta sobre las practicas inclusivas, es que no busca un punto de llegada, sino un horizonte que potencie el proceso relacional. Es decir, las practicas buscan potenciar, mas no depender de una sola práctica como solución para todas las adaptaciones. Tales recursos que brindan las practicas inclusivas, se trabajan en el caso a caso, según lo amerite el caso. Siguiendo a lo que añade Filidoro et al. (2023), sostiene que:

Se trata, por un lado, de abrir preguntas que nos permitan volver a pensar lo que creemos ya sabido evitando recaer en aquellas que llevan implícitas respuestas (. . .) por otro lado, se trata del pasaje de la pregunta a la intervención: no es quedarnos en la interpelación de lo establecido, sino buscar y crear respuestas posibles, pequeñas, revisables, provisorias, pero respuestas al fin. (p. 11)

Continuando en esta idea, se propone es acompañar a los docentes, y brindarles herramientas para que puedan “leer” a los niños a partir de lo relacional, de su sentido, dejando a un lado el manual, sino lo particular y característico con lo que se desenvuelva su alumno (Filidoro et al., 2023, p. 12). La lectura del docente a sus alumnos permite conocer, las necesidades

de ellos y es aquí donde entran las practicas inclusivas, en cuanto a lo que se necesita, porque las practicas son diversas y puede ser desconcertante aplicarlas todas, además de desgastante tanto para el docente como para para el alumnado. Añade Filidoro et al., (2023) que “Afirmamos que no se trata de la aplicación de teorías, sino de la producción de un conocimiento”. (p. 22)

En otras palabras, las practicas inclusivas se desarrollan en la producción de conocimiento, que muchas veces se globaliza y vuelve homogéneo, dejando de lado las subjetividades y su singularidad. Es por esto, que el autismo al ser considerado un espectro cuestiona una heterogeneidad dentro del trastorno que yace en él, es decir, no se tratará de hablar del autismo, sino de los autistas (de cada sujeto autista). Puesto que, nos encontramos con una multiplicidad de subjetividades aisladas de un discurso de la sociedad.

“Las prácticas inclusivas hacen lugar: en este caso, la maestra hace lugar a una pregunta inesperada que conduce (no de manera inmediata ni automática) a la invención de un procedimiento y a la creación de pensamiento” (Filidoro et al., 2023, p. 23). Lo cual, lleva a conectar con lo que señala Chamorro et al., (2023) el proceso de enseñanza y aprendizaje que se origina en el aula parte de la creatividad y metodología que el docente utilice para incentivar a los estudiantes a la participación activa y lograr un conocimiento real en todos (p. 53) ¿Cuáles son estos recursos didácticos?:

Los recursos didácticos son herramientas indispensables para el desarrollo productivo de actividades enfocadas en el logro de destrezas y habilidades en cada uno de los estudiantes, es así que dentro de las estrategias de aprendizaje para niños y niñas con TEA se considera el juego como un recurso muy provechoso e inclusivo. (Solis, 2023, p. 36)

Mientras que Chamorro et al., (2023) lo describe así: “(. . .) actividades enfocadas en el logro de destrezas y habilidades en cada uno de los estudiantes, tomando en consideración que estos recursos varían según el nivel educativo y las características propias y del contexto” (p. 61). Dichas prácticas, varían según las habilidades y destrezas de cada niño o niña, según

su tiempo lógico de aprendizaje y su subjetividad, es por esto, que la inclusión para “todos” es una utopía ¿entonces, que busca la educación inclusiva? ¿porque tantas prácticas? Cada recurso didáctico, cada metodología, cada práctica se ha desarrollado a partir del vacío en el saber, el no conocer las particularidades de un sujeto autista, produce un nuevo aprendizaje de las necesidades individuales del niño, y los recursos que le sean de ayuda, puede beneficiar a otro niño, pero no en todas las necesidades. En otras palabras, un ejemplo más descriptivo en el caso del autismo; es pensar en una niña que haga uso de una rutina visual para observar las actividades que vaya a realizar en el día, y anticiparle actividades que no sean de su agrado, así esto apoye en su frustración a las transiciones. Por otro lado, siguiendo el ejemplo, un niño que no lidie con la frustración de las transiciones, le beneficie cortes de tiempos para hablar sobre el control de emociones, con una historia social y la dirección de la profesora para que el niño apoye entregando los materiales para la actividad y así va aliviando su angustia por la actividad que puede que no se su mayor agrado. Son dos casos, que lidian con el cambio de horas y actividades, pero en ambos, no funciona los mismos métodos para aliviar la angustia.

Recapitulando, en el aula hay una pluralidad de lo relativo en cada niño, en cuanto a su aprendizaje, lo que pone a pensar ¿cómo se puede aplicar la inclusión en el aula?

Un o una docente aplicador o aplicadora de respuestas no puede producir prácticas inclusivas, las prácticas inclusivas son prácticas de conocimiento justamente porque producen un conocimiento nuevo que tiene como centro lo singular, lo que no está en ningún cálculo, lo no anticipado, lo no esperado. (Filidoro et al., 2023, p. 24)

En efecto, a la pregunta ¿qué practicas inclusivas en el trabajo con niños con autismo? En resumidas cuentas, es una práctica que se construye en el caso a caso, por que queda en preguntarse ¿guarda un saber para todos los casos? ¿se hace uso de todas las prácticas? ¿que se comprende de la inclusión con las prácticas? En este sentido se comprende, que la lectura de cada niño, por parte del docente y del acompañante terapéutico, es necesaria

para la comprensión y la construcción de estrategias para aplicar en el proceso de aprendizaje. “La mayor parte de los docentes desconocía sobre las características del autismo y las estrategias que se pueden aplicar con este grupo de estudiante” (Chamorro et al., 2023, p. 61). El desconocimiento sobre el autismo limita a la lectura de cada niño con TEA, por lo que causa interés ¿cómo eran las prácticas inclusivas antes?

2.2.1. Una lectura en el tiempo sobre las prácticas inclusivas

Es interesante indagar en el tiempo, en lo que se conocía como prácticas en las escuelas y la propuesta que usaban para educar. Según Filidoro et al., (2023) “La escuela de la modernidad fue un invento maravilloso que permitió incluir a quienes, hasta ese momento, no tenían acceso al conocimiento escolar” (p. 15). “La escuela “para todos” de la modernidad, esa escuela tan criticada, atacada, menospreciada, no encuentra cómo enseñar “todo” a todas/os, de otro modo que no sea por la vía de homogeneizar (propósitos, objetivos, contenidos, actividades y evaluaciones)” (Filidoro et al., 2023, p. 17). Es puesto a estos acontecimientos, que se sustenta con base a las prácticas que se trabajan desde muchos años atrás. “Si tenemos que decir “educación inclusiva” y tenemos que decir “escuela inclusiva” es porque hay una educación y una escuela que podrían no serlo” (Filidoro et al., 2023, p. 20) y es que una educación inclusiva no es lo mismo a una escuela inclusiva. Expuesto esto, se puede mencionar una escuela inclusiva a lo largo de estos años, introduciendo a todos los niños haciéndolos participes de la institución.

Con relación a lo citado, se señala de una “educación para todos” permitiendo el ingreso a “todos” los niños, tal inclusión que se aplica hasta la actualidad; la cual se la puede describir como una escuela inclusiva. Hoy en día, las adaptaciones se aplican de igual manera, es decir, en el caso de que se presente el caso de dos niños con TEA en la misma aula, la adaptación es la misma para ambos. Dentro de este mismo orden de ideas, recapitulando un poco las prácticas en las escuelas de antes, se presentaba un mismo contenido para “todos”, como inclusión, así mismo se practicaba una sola propuesta de estudio, la cual provenía del docente.

Continuando en esta misma línea, como se mencionaba con anterioridad, sobre la lectura del docente al alumno es importante, en los siglos pasados, no se planteaba en un seguir los tiempos lógicos del alumnado, sino más bien que el alumnado siga los ritmos del docente, pero sin dejar de educar a quien no los seguía, constaba en insistir en que se siga el mismo ritmo de aprendizaje. La pregunta en cuestión es ¿qué prácticas se realizaban entonces? ¿que se conocía como práctica inclusiva antes? Si bien, en ese entonces no se lo nombraba como practica inclusiva, si se realizaban prácticas para “incluir”, como brindar inclusión a personas discapacitadas, con algún déficit o personas vulnerables.

Lo que se desconocía, era sobre las prácticas como un acceso a más adaptaciones, no solo en la apertura a la educación en una instalación, sino ir más allá. A continuación, se fueron aplicando con el tiempo, el método ABA, una práctica muy conocida y así mismo muy aplicada, en donde se usaban técnicas conductuales para el aprendizaje y regular comportamientos no deseados (Chihuayante et al., 2022, p. 60). Como otro método se empezó a aplicar el TEACCH, el cual: “(. . .) modifica y estructura el ambiente para adaptarlo a las dificultades que presentan los estudiantes con CEA, junto a ello, considera las potencialidades que los estudiantes presentan puesto que la mayoría procesan mejor la información visual que la auditiva-verbal” (Chihuayante et al., 2022, p. 61). Continuando con las prácticas, se empezó a dar uso de intercambio de imágenes, que era conocido como PECS, el cual con los años cambio a SAAC, sistema alternativo y aumentativo de comunicación, implementado a su vez historias sociales, uso de rutinas, apoyos visuales de secuencias para la independencia, tales recursos que los aplican los acompañantes terapéuticos.

Siguiendo en la misma línea, los años pasaron y se pensó en las prácticas con uso de recursos didácticos, los cuales brindaron una conexión con lo que se conoce como el espectro del autismo, siendo de interés para el niño o niña. En lo que comenta Chamorro et al. (2023): “El profesor posee un rol clave en las instituciones, pues es el encargado de planificar y aplicar prácticas educativas y experiencias que sean inclusivas” (p. 53) viéndose el

docente implicado en la aplicación de las practicas inclusivas, las cuales siguen siendo un desafío para cada docente. En este recorrido de las practicas inclusivas, conociendo su variedad, es en lo que entra a cuestión la educación ¿qué practicas funcionan? ¿las practicas que se apliquen serán las correctas? ¿serán practicas inclusivas o exclusivas? Y es que, todo dependerá siempre del caso a caso y las individualidades del sujeto autista, en cuanto a sus necesidades y sus tiempos lógicos en el aprendizaje.

2.3. ¿Las practicas inclusivas como una inclusión o exclusión para el sujeto autista?

Entrando en detalle con lo comentado anteriormente, la institución escolar como tal introduce al niño en las instalaciones, dando una apertura al espacio físico ¿pero brinda una educación como tal? Es aquí, en donde se empezará a debatir a las prácticas como una posible inclusión o una exclusión. Revisando los antecedentes y el recorrido de las practicas hasta la actualidad, es controversial en como la historia y las leyes señalan una inclusión para los niños divergentes, enfocándonos en los autistas, cuando el acceso se percibe en un espacio de cuatro paredes, pero en lo académico no hay muchas respuestas a las sugerencias. Entonces, ¿qué sucede con el autista en su tiempo de aprendizaje en estas cuatro paredes?

Para iniciar, basándonos en las revisiones bibliográficas a nivel nacional, latino e internacional, se tiene como factor común “la falta de integración” de los docentes a los sujetos autistas, por desconocimiento del autismo como tal y su singularidad ¿pero es esto una razón para la falta de implicación en el proceso de educación académica? Se puede considerar como una insensatez, al no seguir y aplicar las sugerencias de las diferentes practicas al trabajar en el caso a caso, o es más bien una estructura establecida por la ley, a la cual, la escuela se rige por orden. Es cuestionable, pues el sistema educativo actual integra al acompañante terapéutico, desde una posición estructural y organizativa: instalaciones con recursos e infraestructura para el sujeto autista, pero en lo académico: ¿qué recursos y posibilidades existen?

Continuando con lo mencionado, las adecuaciones siguen una línea de trabajo general, guiándose de una planificación que aplican para los diferentes casos de divergencia que se presentan en un aula de clases. Pero, se puede ignorar los tiempos lógicos que puede llevar un niño, a diferencia del otro alumno ¿es recursivo hacer uso de la misma práctica con dos subjetividades distintas? Es interesante señalar este punto, porque es en donde recae un uso de actividades que pueden ser abstractas para un alumno y para otro alumno es más sencillo de resolver. Y es por esto, que se hacen señalizaciones de las habilidades y destrezas, de aquello que le interesa al niño autista porque en la abertura de su encapsulamiento como menciona Erick Laurent, es donde uno como educador puede ingresar en su burbuja de un lenguaje por fuera del discurso social, para así introducir contenidos académicos de una forma embelesadora y sin generar una angustia en lo inconcreto que es para el autista el discurso social que trae el contenido académico que brindan los lineamientos y estatutos educativos.

Dentro de este marco, se adiciona la “inclusión” de un acompañante terapéutico, porque dentro de lo que resumido que se ha descrito en esta investigación, y a continuación se mencionara a profundidad, el rol del acompañante es brindar los recursos necesarios para un trabajo en el autismo, prestando la escucha al alumno de aquello que se le complica poner en palabras, siendo ese puente entre el otro que existe en la escuela, como el docente, sus compañeros y otros, y él. Es aquí donde entra en debate el acompañante terapéutico: ¿es considerado un puente que incluye? O ¿el acompañamiento excluye al sujeto autista? Dentro de las revisiones de otras investigaciones, se logra conocer en detalle como el recorrido del acompañante del autista, primero entra como maestro sombra, siendo en su totalidad una sombra para apoyar con las conductas desreguladas y trabajar las actividades escolares, las cuales pertenece al docente realizar con el alumno, entonces ¿para qué la escuela solicita un acompañante terapéutico? ¿conocen realmente de rol en la escuela?

Se plantea entonces, una problemática de inclusión o exclusión con las prácticas inclusivas, lo cual puede llegar a ser contradictorio, por su mismo

nombre, por lo cual es sugestivo pensar en que la inclusión puede terminar en una exclusión, al dar acceso a varias prácticas, a los acompañantes, a las adecuaciones en la infraestructura, dando un uso sin conocer su resultado en el caso en específico. Y es por esto, que se abre a la pregunta a los lectores, recapitulando lo expuesto ¿las prácticas inclusivas son inclusivas o excluyentes al sujeto autista?

CAPÍTULO 3. Acompañamiento Terapéutico con sujetos autistas

“(. . .) la Educación y el Psicoanálisis trabajan a favor de la inclusión, dando voz y autorizando a los docentes a trabajar en el aula a partir de los saberes que construyen en la relación con sus alumnos”
(Oliveira et al., 2024, pp. 42-43)

3.1. Un breve recorrido y mirada al maestro integrador.

Se abre un hilo a este recorrido del acompañamiento terapéutico, trayendo a colación lo que Ahumada et al., (2018) menciona: “Los aprendizajes en torno a la vinculación al espacio escolar de niños y jóvenes con discapacidad, a lo largo de la historia, sirvieron para definir que el proceso requiere ajustes, algunos técnicos, otros pedagógicos o terapéuticos, la mayoría actitudinales” (p. 174). En lo que abarca estos años de aprendizaje existen algunos casos como personas con discapacidad que necesitan de ajustes para su integración en lo social. Ciertamente, los ajustes varían según el caso y ciertos ajustes no terminan siendo muy claros para quienes deben ejecutarlos. A ello, trayendo otra idea se referirá que; “Una opción, concebida hasta el momento para estos casos, es el apoyo particularizado de alguien que, conociendo la situación del niño, se presta para ayudar, “cubrir”, “ayudar”, “mediar” en la situación” (Ahumada et al., 2018, p. 174). A lo cual, se añade tal concepto de “acompañante” como un apoyo personalizado necesario. Es en donde se señala lo citado anteriormente, en el otro capítulo, la particularidad de cada niño y según su discapacidad o tropiezos con los que convive.

Según el libro de “Inclusiones y Segregaciones en educación” denominan *acompañante de aula*, a la persona que se encuentra ajena a la institución, la cual pertenece a otro sector, el cual se espera que fomente la vinculación entre el alumno y la escuela (Ahumada et al., 2018, p. 174). Complementariamente Sosa (2023) alude esta cita, cuando refiere al acompañamiento terapéutico como: “(. . .) un recurso que fortalece y complementa en la vida cotidiana los abordajes institucionales, favoreciendo

la continuidad entre esas distintas etapas, para tratar de evitar recaídas en los momentos de especial fragilidad psíquica” (p. 6). Refiriéndose a la fragilidad psíquica en las diversas discapacidades, se conoce a este acompañamiento por el apoyo que brinda, cumpliendo diferentes funciones según las necesidades del niño y las situaciones que se presente un *desborde* en el cual la institución desconoce o esta imposibilitada en sostener al niño.

En lo que se ha ido conociendo de las funciones del acompañamiento, en lo que señala González (2024) con respecto a el acompañamiento terapéutico, lo ubica como A. T. y lo describe como: “como agente de salud, se inscribe en la corriente que busca restituir la posibilidad de diálogo con la sinrazón” (p. 18). Por lo que trae consigo, las diferentes denominaciones que se le ha otorgado a quien cumple las funciones de brindar esa “mediación” entre la demanda de la escuela, con los tropiezos de socialización y comunicación del niño, dichas denominaciones que de igual manera cambian según la función que cumpla el acompañante.

Desde aquí parte, en cómo se ha le ha dado una denominación a la persona según la responsabilidad con la que sea facilitador para el equipo de docentes, quienes tengan la responsabilidad de educar y desconozcan lo principal para vincular con el educando. Complementando al entorno de las denominaciones de estos acompañantes, Ahumada et al., (2018) añade a esto en su tabla 1; Ejemplo de acciones de tuteladas interpuestas para lograr el acompañamiento en aula: “Denominación: acompañamiento terapéutico (sombra); Sector responsable: salud, (. . .) Denominación: acompañamiento terapéutico en aula/docente sombra; Sector responsable: educación” (p. 177). En cuanto, a los asuntos generales, uno de los nombres que se ha atribuido al rol de acompañamiento en el aula, como *maestro sombra* o *tutor sombra*:

Hay un consenso en rechazar el nombre de ‘sombra’, que se piensa como inseparable o adherido al sujeto; esto insinúa, entre otros, una permanencia que no puede no estar, una presencia que asume el papel de la independencia que se esperarí de la persona con discapacidad. (Ahumada et al., 2018, p. 176)

Desde la perspectiva más general, se reduce a un asunto más específico que involucra a lo que se rechaza como “sombra”, según lo citado anteriormente, en donde se parte a lo singular del caso a caso que se ha conocido por documentación revisada. En la cual se ha logrado abstraer la vivencia de los acompañantes ejerciendo un rol de *sombra*, que se captura una dependencia por parte de las docentes, de la familia y del niño, a la tutora sombra, el cual se percibe un trabajo circular de dos integrantes; la sombra y el niño, pero ¿dónde está la integración a la sociedad en este acompañamiento? Según Audiso S. y Vitelleschi B. (2017) citado por González (2024), el cual sustrae observaciones tales como:

(. . .) se puede observar que el AT al trabajar inserto en la vida cotidiana del paciente, ingresa en el mundo real (su casa, institución, sus tiempos, sus hábitos, etc.) y realiza intervenciones en su mundo de relación (lo vincular de lo cotidiano, la familia, los vecinos, los amigos, etc.). Su rol abarca todos los aspectos de la vida diaria del sujeto. (p. 20)

Tal inserción de este agente en el mundo real del sujeto tiene como objetivo proporcionar estrategias que permitan el sostener al niño que requiere de un apoyo particular, pero desde un ámbito familiar, escolar y social, dando lugar a un otro que pueda apoyar al niño sin la permanencia de la maestra sombra, porque ¿qué sucede con el niño alejado de su sombra? Por lo cual, se ha traído a conversatorio tales funciones de un maestro sombra, que se conocía aún más en años anteriores, es de comodidad para quienes están en la responsabilidad de vincular con el niño, pero ¿porque se habla de una comodidad? Y es que, es comodidad no adentrarse a sostener al niño en una crisis de angustia y aprender a como regular tal crisis, porque de igual manera es angustiante para quien lo sostiene. Así mismo, el introducir contenido académico puede ser desafiante, al momento de lograr que realmente se dé un aprendizaje para el niño, cuando sus tiempos lógicos son muy distintos a una mayoría que sigue a la par o se logra sostener. En igual forma, la inmersión de las independencias de un sujeto toma tiempo, el cual no todos los allegados lo toman o tienen como meta que se independice. Es de tal

forma que se puede señalar una “comodidad” en los diversos ámbitos, al sostenerse de una maestra sombra.

No obstante, con el transcurso de los años y las prácticas se han ido diversificando, se pasa de la denominación tutor sombra, a la de maestro acompañante, inclusive las metas de los acompañantes terapéuticos han ido reestructurando sus metodologías para facilitar una integración al niño, involucrando tanto a familiares, docentes y a sus pares. En tal sentido, hoy en día se habla de maestros integradores, ya que el trabajo no se limita a dos integrantes, ahora más bien, se inserta a más miembros a vincularse en el mundo del niño, siendo el maestro integrador otorgando apoyos para una incorporación favorable. Y como resultado de dichos apoyos, actualmente, se ha sustraído testimonios de las personas involucradas en cada ámbito, que enfatizan en una inserción trascendental, dando cuenta al desenvolvimiento del sujeto sin su acompañante terapéutico, a causa de las herramientas brindadas para dar uso según quienes estén interesados en adentrarse al mundo del niño que se aparta de una socialización. Es puesto, a las nuevas funciones del maestro integrador que ya no desplaza, sino que unifica las singularidades del niño, con los intereses de sus pares, pero ¿todos practican una integración como maestro? ¿que se conoce del maestro integrador con los sujetos autistas y como interviene este?

Entonces ¿que se conoce del maestro integrador? ¿por qué se ha descartada la noción de maestra sombra? Como un acercamiento de lo que se estará mencionando en los próximos apartados, el maestro integrador trae consigo un rol modificado para trabajar en el campo autístico, en el cual no es de fácil acceso como se lo ha localizado en los capítulos anteriores, puesto a un trabajo de integración a través del uso de los objetos autísticos. A lo cual, es desconcertante no conocer la forma de vincular con el autista, lo que trae el maestro integrador, como innovación en los tiempos actuales, tal como recursos, metodologías, un rol que va más allá de un trabajo de adaptación académica y una vivencia con una sombra, toda la vida, sino darle la elección al sujeto autista de independizarse y tomar la decisión de vivir el duelo de salir de a poco de su capsula e incorporarse al mundo.

3.2. El apoyo del maestro integrador al sujeto autista como un interviniente

Para introducir dicho subtema, será necesario iniciar con una serie de preguntas: ¿cómo se introduce en la dinámica del autista, un maestro integrador? ¿cuál es la posición de este? En lo que refiere estas preguntas, trae a colación en lo que se puede conocer como las funciones del maestro integrador, en exclusiva con el autismo. Tomando en cuenta lo que menciona Erick Laurent, dentro del espectro autismo hay un *encapsulamiento*, el maestro integrador toma esa función de *doble*, apoyando con las palabras y dependiendo del grado, apoyar con el cuerpo para sostener aquello que se desborda del cuerpo. Dentro de lo que señala Rodríguez et al., (2022) enfatizando al acompañante: “cumplirá un importante rol en situaciones variadas de independencia personal que se le dificulten al niño o niña, alimentación, higiene, desbordes emocionales, etc.” (p.28). Explicando a mayor detalle, el maestro integrador inicia una vinculación para en un primer tiempo, vincular con el sujeto autista y así conocer sus intereses.

En lo respecta a la inserción del maestro integrador, Mauer y Resnizky (2004) citado por Sosa (2023), localiza como funciones: primero “acompaña y sostiene al paciente en su desvalimiento, su angustia, sus miedos, su desesperanza, etc.” (p. 19). A lo cual se lo trabaja con historias sociales, con el cuerpo, con el sistema de comunicación, para sostener aquello que el cuerpo del autista no tolera, porque hay falta de cuerpo, y lo *real* llega a ser sensible para ellos. En lo que se continúa ubicando como funciones, está que:

(. . .) opera en el vínculo como organizador psíquico que lo ayuda a regularse (. . .) liberar la capacidad creativa inhibida y estructurar la personalidad alrededor de un eje organizador. Aportar una mirada del mundo objetivo del paciente, para una mejor evaluación en la creación de la estrategia clínica. Habilitar un espacio para pensar a través del vínculo aumentando el intercambio comunicativo del paciente. Orientar en el espacio social, crear un puente con el mundo que le rodea (. . .) Intervenir en la trama familiar, descomprimir y amortiguar ciertas

interferencias en las relaciones del paciente con su familia. (Mauer y Resnizky, 2004, citado por Sosa, 2023, p. 20)

“Operar en el vínculo” es trabajar a partir de este lazo que crea el maestro integrador con el sujeto autista para incorporar nuevos objetos autísticos, que permitan una entrada a regularse en aquello que se encuentra desordenado como ideas sin armar. Dentro de lo que menciona, sobre “la capacidad creativa inhibida” y “estructurar la personalidad”, es el apoyo que se da para una construcción propia y personalizada de lo que acceda y escoja para sí mismo, iniciando en un modelado de espejo, pero permitiendo en que escoja con lo que se acomode, le interese y reforzar a partir de la elección. En cuanto a el “aportar una mirada del mundo objetivo” para una mejora en la evaluación que como consecuencia se creen estrategias clínicas, para el abordaje correcto de la individualidad del sujeto. Siguiendo los mismos puntos anteriores, en lo que se ha mencionado de la entrada al encapsulamiento del autista, el rol del maestro integrador es brindar la información clínica, recopilada para un trabajo con los objetos autísticos, y dar a conocer la mirada objetiva que sostiene el autista, según el caso a caso, para que el Otro pueda también vincular con él.

En cuanto, a “habilitar un espacio para pensar a través del vínculo aumentando el intercambio comunicativo del paciente”, son los conocidos espacios para dar un trabajo más personalizado, en donde se dan como espacios de juego, introduciendo el objeto autístico, que permita una captura de su intereses y provoque un intercambio comunicativo por el interés del autista con el objeto, y en lo que se continua en este trabajo, es ir aumentando más recursos comunicativos que le permita producir posterior frases con las palabras que ya conoce y verbaliza. Esto da paso a “orientar en el espacio social, crear un puente con el mundo que lo rodea”, siguiendo el trabajo de los espacios que brinda el acompañante terapéutico para el intercambio comunicativo, a su vez se trabaja en los tiempos de juego, en la comprensión de las reglas de los juegos, y así mismo se conoce los intereses en el juego o los juegos que no comprende su lógica y que pueden impedir un intercambio comunicativo con sus pares. Y sin dejar de lado, como una función necesaria

para comprender el contexto del sujeto autista, como lo es, “Intervenir en la trama familiar” en su desenvolvimiento y la integración de cada uno con el autista, en su manera de vincular, dirigir, comunicar, sostener y dar esos espacios de escuchas.

Por último, añade Montenegro (2018), ubicando el rol del maestro integrador, como quien se enfoca en: “en producir estrategias y encontrar formas de mediación alternativas, que disminuyan barreras - tanto en el aprendizaje como en la conducta de los alumnos integrados” (p. 187). Puesto a que, tal como su nombre lo indica, integra para disminuir las barreras que se endurecen en el autista al confrontar lo real del mundo, y lo que desfoga en la conducta y en su aislamiento, siendo el maestro integrador quien, de otra mirada, dando soluciones posibles para el sujeto autista.

En lo que corresponde a la intervención del maestro integrador, es en cuanto a ser “portavoz” para el autista, dando un apoyo en su inserción social, prestando la voz y sugiriendo ideas a los otros. Es aquí, donde intervienen el otro familiar y escolar ¿Que se habla del otro familiar? ¿Como se brinda el acompañamiento con la familia? En lo que sostiene Sosa (2023) el acompañamiento con la familia; “Permite contener y asistir al grupo familiar que suele estar atravesado una situación crítica o padecer los efectos de cuadros clínicos que implican un deterioro crónico del paciente” (p. 5). El abordaje con la familia es igualmente significativo, dado a que es el núcleo del sujeto autista, en donde yacen conflictos en la comunicación en los miembros que integran la familia, y un diagnóstico de TEA, de un “hijo” como de un “sobrino”, puede ocasionar una desestructuración en rutinas, en la convivencia, en la comunicación que llega a transformarse necesariamente para el trabajo clínico que se opera con el sujeto autista.

El maestro integrador, en conjunto con el equipo terapéutico realizan un trabajo en primera instancia en el ámbito familiar, para lograr un vínculo, dado a lo mencionado anteriormente, sobre la entrada al encapsulamiento del autista, se inicia por medio de lo que conoce la familia, como los intereses niño o niña con TEA, que son las grietas por las cuales el terapeuta ingresará, para ser aceptado con un doble. Siguiendo en esta misma idea, se adiciona

sobre el rol que conlleva este acompañamiento que realiza el maestro integrador, quien; “(. . .) organiza y mantiene y la comunicación con el equipo tratante, la familia del paciente, y el mismo paciente de ser necesario” (González, 2024, p. 26). En otras palabras, el trabajo con la familia del mismo sujeto autista es necesaria para realizar un trabajo de orden en lo interno para pasar al trabajo externo, que sería la socialización con los pares y otros. Tal como lo argumenta Oliveira et al., (2024), cuando señala que: “La familia es la encargada de establecer las primeras condiciones de sociabilidad de los hijos” (p. 29). Dando por concluida esta idea, resumiéndola en esta afirmación, y es que:

(. . .) la mejor manera de comprender la dinámica de cada niño es a través de una alianza con los padres y familiares, que lidian con esta realidad en el día a día. No hay manera de entender esta dinámica sin ellos, los padres. (p. 68)

Otro acompañamiento se da a este otro escolar, del cual se detallará en el siguiente apartado. Abriendo hilo a lo respectivo, se concluye que el maestro integrado brinda un apoyo familiar, escolar y social, confiriendo herramientas para quienes trabajan una dinámica con el sujeto autista, a partir de la escucha a la familia, y en primera instancia a los padres, los cuales comprenden la dinámica de cada niño. Es dado a este trabajo, que se introduce al maestro integrador en el área educativa, en el cual se adjudica recursos para el docente, para sus métodos de enseñanza que se asimilen a los intereses del autista, y así el contenido académico ingrese como un interés de aprendizaje, dentro de su cápsula. Del mismo modo, que se aplican adecuaciones en los métodos de enseñanza, se facilitan pautas en la socialización, para el sujeto autista o para sus pares, en el caso de que se presente un autista no verbal, dado a que el juego no va a interesarle proponerlo, mucho menos, comunicarlo, es aquí donde interviene el maestro integrador siendo “portavoz” del autista para proponer ideas que den una entrada a la socialización. En lo que se continuará, dando idea al acompañamiento del maestro integrador en las escuelas.

3.3. Acompañamiento terapéutico en las escuelas

Con relación a lo planteado anteriormente, se da a lugar el acompañamiento terapéutico que se realiza en las escuelas, por parte del maestro integrador. El acompañamiento que se inicia en el hogar, con los familiares, permite la fluidez en el trabajo dentro de la institución. Sin embargo, esto no limita en preguntarse ¿por qué se solicita un maestro integrador en el aula? ¿qué funciones se estima que deba cumplir? Y ¿cómo se regula el trabajo de esta figura en el aula?

Introduciendo una de las razones por las que las escuelas solicitan el acompañamiento terapéutico, es tal como menciona Rodríguez et al., (2022), cuando ubica que: “El mismo, es una persona que sostiene la inclusión de un alumno en particular y que, sin él, la presencia del alumno en el grupo escolar sería imposible” (p.28). En lo que respecta a las ideas de la escuela, el acompañamiento que solicitan, cuando ingresa un alumno con diagnóstico de autismo, es basado en la necesidad de la escuela, en su falta de recursos teóricos para el abordaje y los métodos de enseñanza. Es de gran conocimiento, que, en la mayoría de las escuelas, a nivel nacional, desconocen del autismo en sus particularidades y el proceso de vinculación para lograr una entrada al encapsulamiento del sujeto autista, el cual permite ser escuchado por el autista e ir injertando de poco contenido del mundo que pasa por fuera de ellos.

El rol del maestro integrador, como primer punto, según lo puntualiza Sosa (2023), cuando introduce el concepto de acompañante terapéutico: “El rol del acompañante terapéutico escolar se caracteriza por su inserción en actividades relacionadas no solo con lo educativo y académico, sino también con el campo de la psicopatología, salud mental y clínica del acompañamiento terapéutico” (p. 8). Explicado en otras palabras, lo que se conoce del acompañamiento terapéutico, el maestro integrador se integra como un intermediario que hace de puente entre lo que demanda la escuela, y lo que el sujeto autista puede ofrecer, dentro de sus limitantes en su entrada al lenguaje precario.

Con respecto al rol que se cumple dando acompañamiento terapéutico, tal como lo brinda el maestro integrador, según Sosa (2023), complementa que:

Es importante tener en cuenta que el acompañante terapéutico que se integra en una institución educativa se centra principalmente en la experiencia de inclusión en aspectos afectivos, relacionales y socioculturales, más allá de los aprendizajes escolares. Si bien puede colaborar en aspectos académicos, esta no es su función principal. Su labor consiste en trabajar con los aspectos personales, privados y propios del paciente, diferenciándolos e integrándose con lo público, lo social, promoviendo así la interacción entre ambos niveles para respetar y favorecer el desarrollo integral del acompañado. (pp. 9-10)

A lo que alude, en la valía de distinguir los roles que tiene cada ente dentro de la institución, así se realiza un correcto trabajo multidisciplinario. No obstante, suele ponerse una sobrecarga sobre el maestro integrador, ubicándolo como un psicopedagogo que se adapta en lo académico, pero las adaptaciones que realiza para una integración van dirigidas en un cambio de estructuras tanto en la infraestructura como en los recursos usados en la unidad educativa para dar un acceso asequible al sujeto autista con el mundo que lo rodea.

Podemos sustentar con el tema del trabajo con las familias, junto con el trabajo de acompañamiento en las escuelas, en la importancia de un trabajo cooperativo, tal como sustenta Oliveira et al., (2024): “(. . .) debemos trabajar “entre muchos” –padres, familia, equipo multidisciplinar y escuela– para que, con un mismo norte y orientación, podamos responder, cada uno en su ámbito, a ese niño que recibimos” (p. 69). En lo expuesto, se puede decir que como parte de la integración que asume el maestro integrador, es en ser un puente entre los entes profesionales que acogen el trabajo con el sujeto autista, dado a su acompañamiento tanto en la casa, como en la escuela, y actividades particulares con los terapeutas, así mismo con los psicopedagogos, siendo así, el maestro integrador como un puente que verbaliza las novedades en el día a día, sus intereses, dificultades, rutinas,

habilidades, entre otros, que posibiliten conocer las posibles entradas para crear un vínculo, en especial con el docente, para pasarlo al trabajo en mesa y en otros espacios que se transitan en las escuelas. Es importante acotar que; “la escuela necesita cambiar la visión homogeneizadora y buscar estrategias, ser creativas y sensibles para garantizar el derecho a aprender de cada niño, contemplando sus diferentes formas y tiempos de aprendizaje” (Oliveira et al., 2024, p. 43). La vinculación que se trabaja en conjunto, del maestro integrador y docente, con el sujeto autista, se logra un pasaje de las sugerencias en adaptaciones que inicia presentando el maestro integrador, a presentarlas el mismo docente, como también el abordaje emocional, dando herramientas al mismo alumno con TEA para sobrellevar sus crisis, haciendo uso de los recursos que en primera instancia fueron facilitados por el maestro integrador.

Para dar a concluir esta temática se puede dar mirada del maestro integrador, como quien cumple: “(. . .) el rol de portavoz del trabajo del equipo interdisciplinario puede posicionarse como mediador del discurso del amo por parte de la institución escolar y comunicar la singularidad de (. . .) para con la institución y sus respectivos actores” (Montenegro, 2018, p. 188). Tal como se menciona un rol de “portavoz”, el cual se lo otorga al maestro integrador, quien primeramente presta la voz al sujeto autista para verbalizar en palabras, lo que su cuerpo comunica, pero no es comprensible para las personas a su alrededor, quienes no guardan un vínculo con él. Es dicho rol, de “portavoz” que da apertura al trabajo en las escuelas, que inicia con un desconocimiento de las individualidades del alumno que se presenta con un diagnóstico de TEA, pero se moviliza a una dinámica de comunicación por medio de un sistema de comunicación que vincula al sujeto autista con el mundo.

CAPÍTULO 4. Metodología

4.1. Enfoque

Se realizó una investigación de corte cualitativo, ya que “el investigador comienza el proceso examinando los hechos en sí y revisado los estudios previos, ambas acciones de manera simultánea, a fin de generar una teoría que sea consistente con lo que está observando que ocurre” (Sampieri et al., 2018, p. 7). A partir de la recolección de datos, de las investigaciones de las observaciones en las instituciones de la incidencia del acompañamiento terapéutico en los casos de niños con autismo y es durante el proceso de investigación que se encontró interrogantes sobre el tema. Es así también, que la pregunta de investigación dio paso a un trabajo que, de manera simultánea, se analizaron los datos y se revisaron estudios anteriores que planteaban un tema similar con otro enfoque.

4.2. Paradigma/Modelo

El paradigma de investigación fue interpretativo, este permitió un trabajo de observación en la experiencia de una cierta cantidad de maestras integradoras en su trabajo con niños con autismo, en donde se encuentre información significativa en base a la investigación y pasar al análisis del problema a partir de la interpretación de los datos recolectados. Este modelo dio paso a una profundización del tema, dejando preguntas abiertas a un trabajo que se pueda realizar posterior, para un análisis. A ello, el paradigma interpretativo alude a: “Los datos son referencias directas de las personas, de la dinámica, de la situación, de la interacción y del contexto” (Fernández, 2007, p. 55)

4.3. Método descriptivo

El método usado es el método teorización anclada, teniendo en cuenta la recopilación de datos, evitando deducciones de los datos, aprovechando los datos e ideas de investigaciones anteriores. Según Fernández (2007) “(. . .) se desarrolla y se verifica en y por la recolección de datos, y su análisis correspondiente, relacionados con ese fenómeno” (p. 165). Tanto los datos

que se recolectaran como el análisis que se hará de los mismos, acompañado de la teoría, se conectan unos con otros.

4.4. Técnicas de recolección de información

Según Fernández (2007) “(. . .) es una modalidad de los grupos de discusión que se caracteriza por centralizar -focalizar- su atención e interés en un tema específico de la investigación” (p. 213). La técnica para recolectar los datos, se hizo uso de un grupo focal, dado que, por medio de este, se tuvo en manejo la atención de los participantes, focalizando su atención de su trabajo como maestras integradoras que tienen la experiencia de hacer acompañamiento a sujetos autistas en las escuelas, junto a la revisión bibliográfica de dicho tema, que permitió una perspectiva personalizada, según lo comentado en el grupo focal con lo revisado en las fuentes bibliográficas.

4.5. Instrumentos

Se realizó un guía de preguntas a 5 maestras integradoras, quienes han dado acompañamiento a sujetos autistas en diferentes unidades educativas, para la cual se establecieron 7 preguntas (abiertas), las cuales permitieron recopilar información para la resolución de los objetivos previamente planteados en el presente trabajo de titulación, y a su vez la recolección de datos descriptivos de los temas revisados anteriormente, a través de documentación bibliográfica. Según Tacillo (2016) comenta que, “Es un medio para recoger informaciones a través de un interrogatorio donde se plantea una serie de preguntas, establecidas de antemano, sistematizadas en orden y se formulan con términos pertinentes” (p. 75)

Tabla 1. Banco de preguntas para maestras integradoras que acompañan a niños con autismo

Instrumento - Objetivo	Descripción	Categoría	Preguntas
Objetivo 1	Profundizar el concepto del autismo a través de revisión documentada.	Autismo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desde su experiencia clínica ¿cómo describiría al trastorno espectro autista? De un breve concepto 2. Teniendo en cuenta que el trastorno del espectro autista se diferencia de otros diagnósticos ¿cuáles serían los criterios o ejes para diferenciar el autismo? ¿Por qué?
Objetivo 2	Describir las prácticas inclusivas por medio de fuentes bibliográficas	Prácticas inclusivas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desde su recorrido profesional, enumere las prácticas escolares con las que se ha encontrado ¿considera usted que han sido incluyentes o excluyentes? 2. A partir de su perspectiva clínica ¿cómo las prácticas inclusivas en el trabajo con niños con autismo permiten una integración escolar?
Objetivo 3	Caracterizar los efectos que tiene el acompañamiento del maestro integrador para sujetos autistas a través de	Maestro integrador	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dentro de su práctica como maestra integradora ¿qué funciones tiene como acompañante de un niño con autismo? 2. ¿Cuáles son sus estrategias/recursos para vincular con su alumno con TEA? ¿qué efectos ha tenido?

	referencias bibliográficas.		
Objetivo 4	Identificar las incidencias de las prácticas inclusivas en el acompañamiento del maestro integrador con sujetos autistas por medio de un grupo focal.	Efectos del acompañamiento terapéutico	1. ¿Cuáles son los retos que puede enfrentar un maestro integrador al momento de realizar intervenciones terapéuticas dentro de las escuelas? ¿cómo se procede a partir de estos retos?

4.6. Población

Arias (2012) menciona “agrupación en la que se conoce la cantidad de unidades que la integran. Además, existe un registro documental de dichas unidades” (p.82). La población escogida para la investigación se realizó la elección de maestras integradoras, de las cuales conocen el trabajo de acompañamiento con sujeto autistas, en las escuelas, y permitieron conocer las incidencias del acompañamiento en las instituciones educativas y en las prácticas que se realizan en estas.

CAPÍTULO 5: Presentación y análisis de resultados

5.1. Presentación de categorías de estudios y reseña del grupal focal

En el capítulo anterior de metodología se plantea que uno de los instrumentos para la recolección de datos de la población será la aplicación de un grupo focal de maestras integradores de un mismo equipo terapéutico, con una guía de preguntas basado en los objetivos planteados en el presente proyecto de investigación. La finalidad de este grupo focal será recopilar información en el área de acompañamiento por parte de maestras integradoras y su incidencia en las prácticas inclusivas. Las preguntas para el grupo focal estarán divididas por cuatro categorías que abarcan las pautas principales de cada uno de los capítulos teóricos, tales como: autismo, prácticas inclusivas, maestro integrador y los efectos del acompañamiento terapéutico.

Tabla 2. Presentación de las categorías para el cuestionario preparado para las maestras integradoras

Objetivo	Categoría	Definición
Profundizar el concepto del autismo a través de revisión documentada.	Autismo	El autismo es un “funcionamiento subjetivo singular” que permanecen a lo largo de toda la vida sin vaticinar por ello un destino de desconexión total del mundo, sin posibilidades de inserción social, amorosa o laboral. (Tendlarz, 2016, p. 5)
Describir las prácticas inclusivas por medio de fuentes bibliográficas	Prácticas inclusivas	(. . .) las prácticas inclusivas interrumpen los (des)órdenes establecidos.

		Constituyen momentos que revuelven, interrogan, interpelan, des totalizan lo común, lo sabido-probado-establecido. (Filidoro et al., 2023, p. 22)
Caracterizar los efectos que tiene el acompañamiento del maestro integrador para sujetos autistas a través de referencias bibliográficas.	Maestro integrador	El acompañante terapéutico constituye un rol de múltiples funciones: compartir, escuchar, observar, ayudar a hacer cosas, a frenar impulsos, contener, estimular, etc. (Rossi, 2007, citado por González, 2024, pp. 20-21)
Identificar las incidencias de las prácticas inclusivas en el acompañamiento del maestro integrador con sujetos autistas por medio de un grupo focal.	Efectos del acompañamiento terapéutico	El acompañamiento terapéutico es un recurso que fortalece y complementa en la vida cotidiana los abordajes institucionales, favoreciendo la continuidad entre esas distintas etapas, para tratar de evitar recaídas en los momentos de especial fragilidad psíquica. (Sosa, 2023, p. 5)

Nota: Esta tabla presenta las categorías utilizadas para las preguntas a las maestras integradoras con respecto a los tres capítulos expuestos y desarrollados.

5.2. Análisis de las categorías de estudio del grupo focal

Codificación de las entrevistas a maestras integradoras

Con el objetivo de confidencialidad, se ha codificado a los integrantes de las entrevistas de grupo focal, de la siguiente manera:

Maestra integradora 1: R.

Maestra integradora 2: A.

Maestra integradora 3: Mi.

Maestra integradora 4: I.

Maestra integradora 5: Ma.

La primera maestra entrevistada fue R., licenciada en Psicología con experiencia en el ámbito educativo. Ha trabajado con niños, niñas y adolescentes, especialmente en el desarrollo emocional, social y académico, así como en el acompañamiento a estudiantes con TDA, TDAH y TEA. Participó en proyectos comunitarios, evaluaciones psicológicas y planes de intervención personalizados, colaborando en equipos multidisciplinares.

La segunda maestra en ser entrevistada fue A., licenciada en Ciencias de la Educación Inicial y actualmente cursa una maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva. Desde hace tres años se desempeña como maestra integradora. Ha tomado cursos como; Maestra integradora (2023) Herramientas, Curso de Disciplina Positiva. (2023), Curso sobre TEA. (2023), Alteraciones en el desarrollo del lenguaje. (2023), Proyecto Europeo DEEP. (2023), Neuroanatomía del aprendizaje de la lecto escritura. (2023), Pedagogía y Lúdica. (2023), Montessori en acción. (2024) y ¿Qué hago en clases? Nuevas metodologías y más. (2024)

La tercera maestra en entrevistar fue Mi., quien ha realizado estudios en el área de educación y estimulación infantil, complementados con diversas capacitaciones, entre ellas: Redes del aprendizaje de niños de 0 a 5 años, Capacitación del desarrollo del lenguaje en los niveles inicial y básica media mediante la conciencia lingüística, Redes de aprendizaje de educación inicial

y preparatoria y Educación inicial, el mejor momento para aprender. Cuenta con la experiencia en el trabajo tanto con niños con autismo, aplicando estrategias adaptadas a sus necesidades para favorecer su comunicación, socialización y motricidad, como con niños regulares, fortaleciendo en ellos habilidades cognitivas, motrices y socioemocionales.

La cuarta maestra entrevistada fue I., psicóloga con más de 10 años de experiencia en el trabajo con niños que presentan desafíos en su comunicación y socialización. Ha acompañado procesos de inclusión escolar y estoy certificada en adaptaciones curriculares. Actualmente, lidera un equipo terapéutico dedicado al acompañamiento de niños con dificultades en la comunicación, la socialización y la conducta.

La quinta entrevistada fue Ma., quien tiene más de 6 años de experiencia en el acompañamiento a niños con desafíos en la comunicación y socialización. Tiene un estudio de cuarto nivel en psicopedagogía y estudios de un diplomado en psicopatología infantil y en evaluación neuropsicológica.

Análisis de entrevistas a maestras integradoras

5.2.1. Categoría 1: Autismo

R. menciona que el autismo es una condición del desarrollo que influye en la comunicación del niño con autismo, como también se pueden observar tropiezos en la interacción y su entrada al mundo. A su vez indica que el autismo se distingue a partir de criterios como dificultades en la comunicación e interacción social, como también la presencia de conductas repetitivas e intereses restringidos, y puesto a esto, requieren de rutinas. Estos rasgos suelen manifestarse en edades tempranas, que permiten una distinción con otros diagnósticos.

Por otro lado, A. expone al autismo como una forma particular de percibir y procesar, como también de responder al mundo, con un pensamiento diferente, pero a pesar de ellos, tienen su forma de comunicarse y relacionarse con los demás. Asimismo, comenta que el autismo se suele diferenciar de una combinación de dificultades que tienen los sujetos autistas

en la interacción y comunicación social, como la observación de conductas repetitivas e intereses específicos muy marcados.

En lo que comenta Mi., enfatiza sobre el autismo es la posición que toma el sujeto ante la vida, es una forma distinta de pensar y de ver las cosas, su manera de expresar y sentir. Y en lo que refiere a la diferenciación diagnóstica del autismo, Mi. ubica qué, es necesario observar los comportamientos, la dificultad en la comunicación social, como también de mantener un contacto visual, los comportamientos repetitivos o restringidos que puedan tener, y aquello se de influencia en su comunicación e interacción social.

La maestra integradora I. añade que el autismo es una condición del neurodesarrollo que afecta la comunicación social y la flexibilidad en la conducta, en donde se presentan diferentes niveles en los que se brinda un apoyo según el caso. El autismo según I. es una forma diferente de procesar e interpretar el mundo. En cuanto al diagnóstico diferencial sostiene que, como criterios centrales está; la dificultad en la comunicación e interacción social recíproca, así mismo, los patrones de conducta, intereses o actividades restringidas y repetitivas, siendo características que son notorias desde etapas tempranas del desarrollo y se mantienen en el tiempo.

En el punto de vista de Ma., reafirma un concepto de autismo por fuera de un conocido “trastorno” y lo ubica como una manera diferente de procesar el mundo. Ma., continúa describiendo sobre las particularidades, las cuales enfoca a una de ellas como la comunicación, otra es la forma de relacionarse y también como perciben los estímulos del entorno. En lo que Ma. agrega es, lo que diferencia al autismo de otros diagnósticos, es que no solo se trata de dificultades aisladas, sino de un perfil completo de procesamiento.

5.2.1.1. Análisis Categoría 1: Autismo

Las cinco maestras integradores, sostienen que el autismo afecta tanto en la comunicación, como a su vez en lo social, siendo una condición que incide en la manera de procesar el mundo, teniendo intereses restringidos, comportamientos repetitivos, una combinación de dificultades que afecta en

su interacción social, por los tropiezos en su comunicación con los demás. En lo que sostiene Maleval (2018):

La relación del niño autista con los demás es muy particular. No los mira con interés, pasa por su lado sin tratar de entrar en contacto; las relaciones que a veces puede establecer son fragmentarias: elige al otro, pero no espera de él ni compartir ni intercambiar nada. No muestra ninguna reacción ante la desaparición de los padres y parece ignorarlos. No participa en ningún juego colectivo con los otros niños. (p. 23)

La particularidad de la relación del niño autista con los otros es una mirada desinteresada en la relación con las personas, incluso con sus familiares, lo que parecería un niño aislado de la realidad. En lo que se conoce de autismo, y sus características, como lo menciona Ogalde (2018):

(. . .) se encauzaba en comprender el patrón de comportamiento e intereses restringidos y estereotipados, principalmente los movimientos corporales estereotipados puesto que ha sido uno de los ejes característicos que se presentan en la primera infancia y ha sido también objeto de atención para el establecimiento del diagnóstico de TEA. (p. 15)

En lo que se puede referir al autismo con rasgos que se toman en consideración para una distinción de este, de otros diagnósticos y proceder a un trabajo conforme a las individualidades del niño con autismo. En lo que se puede agregar, a dicho trabajo es a partir de los intereses seleccionados por ellos mismos, a los que se conoce como “objetos autísticos”; lo cual agrega Maleval (2018), cuando menciona la artificialidad del objeto autístico es; “(. . .) es muy manifiesta en algunos niños autistas cuando el doble es un objeto, en vez de una persona o una imagen humana (p. 73). Y es importante conocer qué; “a través de un objeto, un compañero imaginario o un semejante, constituye una de las defensas características del autista”. (Maleval, 2018, p. 76)

5.2.2. Categoría 2: Prácticas inclusivas

Desde el recorrido profesional de A. ha encontrado prácticas tanto incluyentes como excluyentes dado a que hay instituciones educativas que les cuesta adaptar en el tema de los horarios o en lo académico, y terminan excluyendo al alumno con TEA, enfascándose en el diagnóstico, pero también hay instituciones con la apertura y la disposición de tomar cursos, a su vez considera que hay escuelas que no tienen el recurso y la oportunidad para poder abordar más sobre el autismo en los niños. Las mismas instituciones educativas son las que ponen las barreras que no permiten puedan relacionarse con los otros niños de su medio. Las prácticas que realiza como maestra integradora, es primeramente forjar un vínculo entre el niño y los demás compañeros, a su vez siendo mediadoras, escuchar los intereses de los niños para que puedan proponer juegos y así nuestro alumno se haga parte, lo cual es de suma importancia para lograr una integración para el niño con autismo.

La experiencia de Mi. en la escuela que acompaña a su alumno actualmente, es excluyente, dado a que están por lo desconocido, desconocen el trato con la maestra integradora y con el niño, no se adentran en conocer más al niño y saber las necesidades o el trabajo en el tema de adaptaciones, y ven al niño como un imposible. Hay niños con habilidades diferentes, como en armar rompecabezas, crear cuentos, o sea hábil con los números en matemáticas. Es importante sensibilizar al salón, con algún interés de algún compañero, haciendo preguntas. Solicitar a los padres de nuestro alumno una pelota, porque a los compañeros les gusta jugar pelota, entonces nos adentramos en esos intereses del salón. También es importante el uso del sistema de comunicación para sensibilizar con ellos de que el amigo lo necesita.

R. comenta que desde su experiencia ha experimentado ambos escenarios tanto, aulas que adaptan actividades y hay acercamiento con los niños, dando apoyo, como también casos, en donde se los separa del grupo por desconocimiento y por no saber cómo actuar ante un desborde. Hay escuelas con las que se ha topado en que no se encuentran capacitados, pero

hay otra escuela en la que decían, para investigar, aprender, como en un caso de que a una niña le funcionaba jugar con plastilina porque eso la calma y la regula. Las practicas incluyentes favorecen la participación activa del niño. Es promover la participación en actividades, adaptando a las necesidades del niño con autismo. Así mismo, como sensibilizar a su entorno, teniendo un acercamiento a los compañeros, creando juegos para que el niño con autismo vincule con los demás compañeros.

Según I. ha encontrado prácticas incluyentes como excluyentes, tanto en las prácticas excluyentes como; el no considerar al niño dentro de actividades grupales, subestimarle o enfocarse solo en sus limitaciones. En cuanto a las prácticas incluyentes, tales como; adaptar consignas, flexibilizar evaluaciones, promover apoyos visuales y fomentar la participación en pares. Las prácticas inclusivas brindan oportunidades reales de participación y aprendizaje. Cuando la escuela se ajusta a estas estrategias, promueve la comunicación alternativa y fomenta la empatía con el grupo.

Ma. se ha topado con prácticas incluyentes como docentes que adaptan materiales, que permiten que el niño use apoyos visuales, que integran sus intereses en el aprendizaje o que promueve la empatía en sus compañeros. Pero también hay prácticas excluyentes, como separar al niño, exigirle un comportamiento con los demás, no ofrecerle espacios de regulación o incluso considerarlo una carga. Depende de la disposición de la institución y de la sensibilidad de los docentes. Las prácticas inclusivas ayudan a que el niño sea parte real de la comunidad escolar, de que pueda participar desde sus capacidades y se sienta valorado. Cuando la escuela reconoce y respeta las formas de ser, el grupo aprende a convivir con la diversidad, y el niño es valorado por su individualidad sobre su sintomatología.

5.2.2.1. Análisis Categoría 2: Prácticas inclusivas

En lo que argumentan las cinco profesionales en acompañamiento, es de una realidad en cada escuela, las cuales exponen tanto practicas inclusivas como exclusivas, teniendo en cuenta que las prácticas exclusivas, se las ubica como el aislamiento del alumno con alguna condición, el enfoque en las limitaciones, y no en sus habilidades, limitándose en un diagnóstico, por

desconocimiento de las habilidades individuales que guarda cada niño y pueden beneficiar en su aprendizaje, haciendo uso de las prácticas adecuadas, conforme a las necesidades del alumno. Según sostiene Chamorro (2023):

Este grupo de niños está integrado o es parte del salón de clases, pero no es participe de las actividades y dinámicas de interacción en el grupo, ya que en algunos casos los mantienen sentados en sus sillas sin hacer nada. (p. 53)

No se da una integración, adaptando las dinámicas según las habilidades del niño, porque se desconocen, y en ciertas instituciones, no guardan interés en conocer, lo cual termina afectando en la inclusión, y no promueve en la acogida de los compañeros, hacia este niño.

Por otro lado, las prácticas inclusivas, se observan en las adaptaciones que realiza el docente, el uso de apoyos visuales, como también fomentar la participación con los demás compañeros. Es importante que;

(. . .) el proceso de enseñanza y aprendizaje que se origina en el aula parte de la creatividad y metodología que el docente utilice para incentivar a los estudiantes a la participación activa y lograr un conocimiento real en todos. El profesor posee un rol clave en las instituciones, pues es el encargado de planificar y aplicar prácticas educativas y experiencias que sean inclusivas". (p. 53)

Se podría decir que las prácticas; "(. . .) de enseñanza están más allá del saber aportado por las teorías" (Filidoro et al., 2023, p. 22). Puesto que las prácticas inclusivas, no requieren de un saber, sino de una disposición por parte de la institución, en el interés de integrar a los alumnos con TEA, que por sí solos, no se integran, más bien, necesitan de un otro que lo haga.

5.2.3. Categoría 3: Maestro integrador

R. indica que hay que tomarse pausas con el alumno con autismo, ser esa voz bajita cuando hay mucho ruido. También el poder contener en los momentos de crisis, llevándolo nuevamente a la calma y acompañar para que

él gane autonomía, y en la comunicación también tanto con sus compañeros como con los maestros, motivándolo y siendo ese puente, en muchas ocasiones. Como maestra integradora, es importante conocer y observar al niño, tomando pausas y observando. En los casos de niños verbales, preguntarles lo que les gusta e ir vinculando con aquello. Ir usando de aquello que le interesa, llevándolo a otros lugares que puedan hacer uso de esos gustos, e ir conectando de poco a poco. Y a partir de ese vínculo, como maestra integradora, comprendemos los gestos y todo, como, cosas que le molestan, como otras con las que se puede conectar, y así se conecta con el resto.

En lo que comenta A. sobre las maestras integradoras y sus funciones, es que acompañan en el proceso del niño, adaptando o teniendo la conexión con la maestra, para que entre las dos puedan adaptar, tanto en lo curricular como en actividades físicas. También en el adaptar en los juegos o cambiándolos según como sea más factible para el alumno con autismo. A su vez la maestra integradora es quien propicia y da la participación a la igualdad, que no solamente la maestra integradora este con el niño, sino que la docente pueda acercarse, que converse con el niño, que juegue con él, dando la oportunidad de que lo conozca y establecer esa conexión entre docente y alumno. La maestra integradora hay que observar y conocer al alumno para poder vincular, llevando objetos de su interés para ir forjando ese vínculo, y a partir de ese vínculo escucha mejor a su alumna.

En lo que comenta Mi., la función de la maestra integradora es lograr que alcance la independencia, no solamente en lo académico sino también en lo personal, y en lo social. Tal independencia viene acompañada de la familia, que trabajen en conjunto con lo que la maestra integradora y a su vez con la docente titular del alumno con TEA. La independencia se va trabajando en que no exista la necesidad de una persona acompañando tan cerca, sino que pueda haber una dirección con la voz. Y en cuanto a la independencia social, Mi. Complementa que el alumno con autismo pueda jugar con los amigos, y los amigos lo integren porque la maestra integradora ha mencionado las cosas que le gustan a su compañero con TEA. En lo que termina agregando Mi., a las funciones de maestra integradora y el uso recursos para vincular, es la

importancia de conocer los intereses y enfocarse en eso, para así poder vincular y luego tener un acercamiento, que incluso tales intereses, que pueden ser juegos, canciones, pueden ayudar en momentos de crisis fuertes.

I. comenta que las funciones de una maestra integradora son, mediar entre el niño y el entorno escolar, facilitar la comunicación, adaptar las consignas, promover su autonomía, sensibilizar al grupo y colaborar con el equipo docente y la familia, brindando el apoyo para que el niño logre desenvolverse de la manera más autónoma posible. Como recursos usados, para vincular con el alumno con TEA, ha sido el uso de apoyos visuales, agendas estructuradas, el juego compartido, reforzadores positivos, rutinas claras y espacios de regulación, y tales recursos favorecen la confianza y disminuyen la ansiedad, permitiendo que el niño se sienta seguro y disponible para aprender, y también vincular con los demás.

Por otro lado, Ma. expone que, dentro de las funciones como maestra integradora, son el ser el puente entre el niño, la escuela y la familia, ayudando a que las necesidades del niño sean escuchadas, y que la escuela comprenda sus particularidades, ayudando también en el diseño de las adaptaciones a nivel de demanda escolar. A su vez, está la función de modelar y sensibilizar a la comunidad educativa en las maneras de interactuar de forma respetuosa y afectiva. Como también, es ser ese apoyo regulatorio y emocional, partiendo de conocer a profundidad el perfil del niño que se acompaña. En la vinculación, se puede usar de estrategia la validación, el respeto y el juego, validando su forma de comunicar, de jugar, haciendo uso de apoyos visuales, anticipaciones y objetos sensoriales. Así mismo, se integra los intereses especiales que motivan y general confianza, y tales recursos han tenido como efecto, una mayor participación, disminución de frustración, porque hay un entorno que acepta al niño con TEA.

5.2.3.1. Análisis Categoría 3: Maestro integrador

En lo que exponen las cinco entrevistadas, es el rol del maestro integrador, como un ente que acompaña, contiene, quien también adapta, siendo ese puente entre el niño con TEA, la familia y la escuela. Siendo quien interviene a través de un vínculo con el alumno, integrándose con los intereses

de dicho alumno, trabajando en las dificultades, a partir de las habilidades que domine el niño, o se encuentre en el proceso de dominio, logrando una independencia, en relacionarse con los otros en la escuela, como también fuera de ella, sin la necesidad de una sombra cerca de él.

En lo que agrega González (2024); “las funciones que puede cumplir un acompañante terapéutico se destacan las de contención y socialización” (p. 18) a lo cual sostienen las entrevistadas, en una contención en momentos de crisis, y los conocidos intereses, apoyan en la contención, siendo un recurso que permite la disminución de la frustración. Así como también, el maestro integrador, es quien da apertura a la socialización con los otros; “el maestro integrador cumple el rol de portavoz del trabajo del equipo interdisciplinario, puede posicionarse como mediador” (Montenegro, 2018, p.188), dicha voz que integra los intereses de su alumno, como los intereses de los compañeros, siendo el puente en combinar tales intereses, para la creatividad de dinámicas en las que todos puedan participar.

Rossi (2007) citado por González (2024), ubica que; “El acompañante terapéutico constituye un rol de múltiples funciones: compartir, escuchar, observar, ayudar a hacer cosas, a frenar impulsos, contener, estimular, etc.” es, por tanto, la importancia de conocer y ubicar los intereses selectivos del alumno con TEA, para ir movilizándolo, con el apoyo de un sistema de comunicación para comunicar, anticipar, estimularlo a los alrededores y mencionado alumno, permita una entrada del mundo a él.

5.2.4. Categoría 4: Efectos del acompañamiento terapéutico

Mi. comenta que, ante los efectos del acompañamiento terapéutico, partiendo de los retos, como el desafío de la atención del alumno, en la rigidez, como también los retos con los docentes, que pueden pensar que las maestras integradoras son espías. El trabajo que se realiza ante estos desafíos es el trabajo con el vínculo, convocando a la docente, haciendo uso del sistema de comunicación, y que la docente titular también haga uso del sistema de comunicación, y así la docente inicia en convocarlo con el sistema de comunicación. También es importante en conocer los intereses de la docente, lo que le gusta, e integrar al alumno con TEA que le regale a la

docente, lo que le gusta, también siendo respetuosa, para que tenga al alumno en cuenta.

En lo que agrega A. en los efectos del acompañamiento a partir de la falta de comprensión que hay hacia el alumno con autismo, es el conocer cómo llegar a la maestra y al equipo escolar, para dar a conocer las habilidades que tiene el alumno. Lo que beneficia al acompañamiento, son las reuniones con el equipo que conforma la psicóloga y la tutora, como también el grupo docente, para tratar de realizar las diferentes actuaciones para el progreso del niño con TEA. Así mismo, está el trabajo en ayudar a la docente con actividades como recortar una actividad, ponerles jabón a los niños y que no sienta a la maestra integradora como una intrusa y pueda confiar, y tener a la maestra integradora como alguien que esta presta a ayudar.

En lo que menciona R. como efectos del acompañamiento del maestro integrador es que el docente se pueda acerca y que pueda darle la calma al alumno que está en una crisis, como también, el ser recursivo, en pausar las actividades, el manejo de voz, hacer ejercicios de respiración, y ayuda al alumno bastante, pero tales estrategias pueden funcionar como, no, es por lo que, en la parte de los recursos toca ser recursivos y se busca la manera de resolver.

I. agrega a los efectos de un acompañamiento terapéutico que, ante los desafíos como la rigidez institucional, la falta de capacitación a los docentes, el escaso tiempo de coordinación y las resistencias a la inclusión, es procurar el dialogo con el equipo docente, sensibilizar a las familias, ofrecer estrategias prácticas y como maestra integradora, adaptarse al contexto. La clave está en trabajar en red, no perder de vista el bienestar del niño.

En cuanto a lo que Ma. expone es clave tener en cuenta la falta de formación en neurodivergencia, lo que lleva a las expectativas poco realistas, y muchos maestros no han recibido la capacitación necesaria. Por lo que es importante procurar sensibilizar a la institución y mostrar que el objetivo es que el niño pueda aprender y desarrollarse desde su propio estilo, esto en cuanto al abordaje del maestro integrador y los efectos de su acompañamiento.

5.2.4.1. Análisis Categoría 4: Efectos del acompañamiento terapéutico

A partir de lo argumentado por las cinco maestras integradoras, sostienen que el acompañamiento terapéutico, procura una sensibilización a la escuela, al grupo docente y a los compañeros de alumno con TEA. Además, de trabajar con los apoyos visuales, el vínculo, y los intereses del alumno, como también los intereses de la docente titular, pretendiendo un trabajo respetuoso con el equipo docente, y lograr como efecto que el alumno sea tomado en cuenta, obteniendo una sensibilidad a los desafíos con los que llega cada estudiante con autismo. Según Montenegro (2018):

(. . .) el rol de maestro integrador es enfocarse en producir estrategias y encontrar formas de mediación alternativas, que disminuyan barreras - tanto en el aprendizaje como en la conducta de los alumnos integrados -, éste tiene a su vez que buscar legitimidad y colaboración tanto con la docente en el aula, como con los demás profesionales tratantes (p. 187)

Complementando a lo propuesto por las entrevistadas, el trabajo de brindar acompañamiento, presentan sus desafíos tanto los del niño, como de los entes en la institución, y para ello es importante producir estrategias, que se anticipen a una crisis, a una dinámica que excluya por la complejidad en las instrucciones, o por un manejo leve en la motricidad gruesa. Siendo así, un requisito la asistencia de los docentes, las reuniones, el diálogo con el equipo docente, lo que repercutirá en un trabajo colaborativo, un conocimiento en el abordaje del alumno y una sensibilización que influya en la caída de las barreras con las que se topa el alumno con autismo.

CONCLUSIONES

En el presente trabajo de investigación se obtuvo como resultado que el acompañamiento por parte de los maestros integradores incide en las prácticas que se trabajan dentro de las escuelas, pero es de conocimiento, la falta de capacitación por parte del equipo docente, por parte de su poca disposición en involucrarse en la intervención con el alumno con autismo. Así mismo, es importante la inserción y colaboración activa que se solicita tanto a los docentes como a los padres de familia, duplicando el trabajo que realiza el maestro integrador, para un efecto de independencia e integración autónoma por parte del sujeto autista. No obstante, siguen vigente ciertas barreras, como la escasa disposición, la insensibilidad de los otros en la institución, la demanda de la institución en cumplir un estándar académico, ubicando al alumno con autismo en la celeridad de aprendizaje como los demás estudiantes, sin detenerse a observar las necesidades del niño y los tiempos lógicos en los que se mueve.

En vista de lo investigado y analizado en lo que respecta del autismo, se puede dar un concepto estructurado, definiendo al autismo como, una posición que elige el sujeto autista, lo cual tiene como efecto en tropiezos en la comunicación y socialización, trascendiendo a patrones en su conducta y actividades repetitivas, que a su vez guarda intereses restringidos aislándolo de vincular con sus pares y entre otros que se encuentren a su alrededor. Por el lado de los intereses, se comprende como los objetivos del autista los cuales son su mecanismo de defensa a lo real del mundo, pero a su vez son una entrada para vincular. Tales objetos suelen ser la elección de un juguete didáctico que no comprenda un uso complejo, sino más bien un uso sencillo que brinde calma al sujeto autista. Siendo así, que un otro que desee ingresar al mundo del autista, es ubicado como un objeto para niño con TEA, dado a la calma que le brinda, y la contención.

La teorización y el trabajo de prácticas inclusivas, las cuales (desde una mirada de un docente desinteresado) hay un discurso de un “imposible” en educar al sujeto autista, en lo académico, pero en contraste (desde una mirada de un docente dispuesto) expone un discurso de una necesidad en “aprender”,

instruirse sin tener las herramientas que le pueda brindar un profesional en la práctica con autismo. Dichas prácticas, se pueden conocer como el uso de sistema de comunicación, materiales didácticos, uso de juguetes para una integración social, las adaptaciones tanto académicas como físicas, que fomenten una inclusión del alumno en ser partícipe de las actividades escolares, pero con la variación que se adapte a las necesidades del estudiante y sus habilidades que puede fortalecer.

En cuanto al rol del maestro integrador, se puede concluir que tiene como función, ser el portavoz entre el autista y los otros, como también el de ser ese puente para una vinculación, con el apoyo de los intereses selectivos del autista, así las personas a su alrededor puedan integrarse en su mundo, y el alumno con TEA se adentre a su vez, al mundo. En cuanto a las funciones como tal, consta de; escuchar, contener, observar, estimular, brindar conocimiento intangible para las personas estén injertadas en su vida cotidiana. A su vez, hace uso de recursos como los objetos autísticos, apoyos visuales, rutinas y reforzadores positivos, que dan acceso al proceso de vinculación con su alumno con autismo, lo cual da paso a las funciones, dando un apoyo regulatorio y emocional, por parte de conocer a profundidad el perfil de niño con autismo, favoreciendo en la confianza y disminuyendo la ansiedad.

Finalmente se concluye que las prácticas inclusivas son influenciadas por el acompañamiento que brinda el maestro integrador, siendo el portador de un conocimiento recopilado en la observación detenida, en la escucha activa, en el trabajo individual que realiza con el sujeto autista día a día, en conjunto con el equipo terapéutico y la familia, para ofrecerle esta información al equipo docente para una realización de adaptaciones estructuradas a lo particular del caso. Al mismo tiempo, se pudo corroborar que la falta de conocimiento y la escasa disposición de los maestros titulares sigue vigente en el presente año, frenando el desarrollo académico y social dentro de la institución, restando un día en el que el alumno pudo lograr superar un desafío vigente para él, con el que lidia diariamente.

Este trabajo de investigación dio entrada a una exploración en como las prácticas en su mayoría son excluyentes, para los niños con autismo, a pesar de tener un acompañamiento de un maestro integrador, en la actualidad. En el análisis realizado con las maestras integradoras, se realizó un contraste en lo teórico con la experiencia de las mencionadas maestras, para demostrar la incidencia del acompañamiento de un maestro integrador a un niño con autismo, tiene como carga un trabajo intensivo en vincular tanto con docente, como con el alumno para lograr una integración en la institución, dando a conocer a un niño con habilidades y fortalezas, más que las dificultades, y los “imposibles” que conocer los docentes. Desde este punto de vista, el objetivo es que se realice un trabajo multidisciplinario entre maestra integradora, equipo terapéutico, equipo docente y familia, para que la idea de “imposible” no limite a un trabajo de prácticas inclusivas que fomenten el desarrollo personal, académico y social del niño con autismo. Tal trabajo, que se debe realizar en conjunto, si se tiene como meta una independencia de mencionado alumno.

REFERENCIAS

- ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2024-00060-A (2024) Ministerio de educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/08/MINEDUC-MINEDUC-2024-00060-A.pdf>
- ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2024-00084-A (2024). Ministerio de educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/11/MINEDUC-MINEDUC-2024-00084-A.pdf>
- Ahumada et al., (2018). Inclusiones y segregaciones en educación. Editorial aula de Humanidades.
- Arias (2012). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica. *Editorial Episteme, C.A. 6ta.* Fidas G. Venezuela
- Chamorro et al., (2023). Análisis documental de las prácticas inclusiva, con énfasis en los recursos didácticos, para estudiantes con TEA en Educación Inicial. *Revista Ecos de La Academia*, 9(18), 51-67.
- Chiguayante et al., (2022). Relatos de jóvenes con Cea y su vínculo con los docentes en enseñanza media (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano).
- Código de la niñez y adolescencia (2003). Código de la Niñez y Adolescencia. Quito: <http://www.igualdad.gob.ec/docman/biblioteca-lotaip/1252--44/file.html>.
- Domínguez (2025). El rol de la maestra sombra en los procesos educativos de niños con NEE.
- Ecuador, N. U. (2022). Acerca de nuestro trabajo para los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Ecuador. Obtenido por <https://ecuador.un.org/es/sdgs/4>

- Estrada (2022). Adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales de la escuela de educación básica. *Jorge Washington" en el periodo lectivo 2020-2021* (Master's thesis, Otavalo). Obtenido por <https://repositorio.uotavalo.edu.ec/bitstream/52000/626/1/PP-EDU-2022-037.pdf>
- Fernández (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa. *Agencia Española de Cooperación Internacional*. Costa Rica.
- Filidoro et al., (2023). Pensar y habitar la escuela: entre los procesos de enseñanza y los aprendizajes. Instituto de investigaciones en ciencias de la educación. FILO: UBA
- Gamboa (2023). Análisis documental de las prácticas educativas inclusivas que facilitan el aprendizaje de los estudiantes con (TEA) en el nivel de educación inicial, con énfasis en los recursos didácticos. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(1), 24-41.
- González (2024). El acompañamiento terapéutico y la importancia de su incorporación en niños con TEA, estudio de caso (Bachelor's thesis).
- Incaminato (2023). La posición de los/las psicopedagogos/as que realizan práctica clínica con niños/as respecto al diagnóstico de autismo (*Bachelor's thesis, Universidad Nacional del Comahue. Centro Universitario Regional Zona Atlántica*). Obtenido por http://rdi.uncoma.edu.ar/bitstream/handle/uncomaid/17566/Tesis%20de%20grado_%20Incaminato%2c%20Martina.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Iriarte (2024) las psicosis y el autismo en la clínica actual. editorial xoroi. p. 466. https://www.xoroiedicions.es/?jet_download=f545e1f75c3f6a46eb749dafcdf06c5023c110ff
- Laurent (2013). Batallas del autismo. Ediciones Grama

Ley Orgánica Reformatoria a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2021). Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Última reforma el, 19.

LOEI (2017). Marco Legal Educativo. GUAYAQUIL ECUADOR: MINISTERIO DE EDUCACION. Obtenido de [https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2017/02/Ley Organica de Educacion Intercultural LOEI codificado.pdf](https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf).

Loor et al., (2021). Inclusión educativa a familias con estudiantes de educación inicial en Ecuador. *Aula de encuentro*, 23(1), 23-44.

Maldonado et al., (2023). Educación inclusiva y los tipos de necesidades educativas especiales: caso Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2) Obtenido por <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6193/9403>

Maleval (2018). El autista y su voz. RBA Libros. Editorial GREDOS

Marco legal educativo (2012). Constitución de la República Ley Orgánica de Educación Intercultural y Reglamento General. Quito Ecuador. Obtenido por [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/6.-Marco Legal Educativo 2012.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/6.-Marco_Legal_Educativo_2012.pdf)

Mendoza et al., (2021). Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025 de Ecuador. *Quito, Ecuador*. Obtenido por https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/Plan-de-Creaci%C3%B3n-de-Oportunidades-2021-2025-Aprobado_compressed.pdf

Ministerio de educación (2024) Instructivo para la Atención Educativa a Estudiantes dentro del Espectro Autista. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/12/instructivo-atencion-educativa-TEA.pdf>

- MSP (2022). MSP contribuye a la inserción escolar de niños con autismo en el Ecuador. Obtenido por <https://www.salud.gob.ec/msp-contribuye-a-la-insercion-escolar-de-ninos-con-autismo-en-el-ecuador/>
- Montenegro (2018). El rol del maestro integrador Y su relación con el concepto de autoridad. In X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología (p. 185).
- Ogalde (2018). El cuerpo en el autismo, desde el psicoanálisis de orientación lacaniana. Editorial Cuadernillo APERTURAS.
- Oliveira et al., (2024) No sin ellos. Editorial CANDIDA.
- Peña (2021) Procesos de integración o inclusión social en el aula en niños con TEA en instituciones educativas regulares. Repositorio Institucional de la Universidad Cooperativa de Colombia. Obtenido por <https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/ba153aff-1a54-42fb-86f2-d288dad0c3cc>
- Ribés et al., (2022). Prácticas inclusivas en el contexto escolar: una mirada sobre tres experiencias internacionales. Revista iberoamericana de educación, 89(1), 17-37.
- Rodríguez et al., (2022). El Trastorno del Espectro Autista y el rol docente en las aulas de primera infancia.
- Ruiz (2018). Otras voces escritas. RBA Libros.
- Sampieri et al., (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. *McGRAW – HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C. V.* México.
- Solis (2023). Análisis documental de las prácticas educativas inclusivas que facilitan el aprendizaje de los estudiantes con (TEA) en el nivel de educación inicial, con énfasis en los recursos didácticos. Revista de Educación Inclusiva, 16(1), 24-41.

Sosa (2023). El rol del acompañante terapéutico en el autismo (Bachelor's thesis).

Tacillo (2016). Metodología de la investigación científica. Universidad Jaime Bausate y Meza

Tendlarz, S. (2016). Clínica del autismo y de las psicosis en la infancia. Colección Diva, Buenos Aires.

Turiño (2024). Campaña de sensibilización escolar para la prevención del acoso escolar al alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo en el entorno educativo de Castilla y León a través de la práctica.

UCSG (2024). Dominios Institucionales. Instituto de Investigación Tecnologías y Producción. Obtenido por <https://www.ucsg.edu.ec/institutos/dominios-institucionales/>

Vargas et al., (2021). Procesos de integración o inclusión social en el aula en niños con TEA en instituciones educativas regulares. *Universidad cooperativa de Colombia (Facultad de ciencias sociales y humanas programa de psicología)*. Bogotá D. C. Obtenido por, <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/041363c3-c2e6-4e29-9ddf-baa1be8a221e/content>

ANEXOS

Anexo 1

Transcripción de entrevistas a maestras integradoras

Entrevistas a Maestras integradoras

Entrevista a la maestra integradora R.

Categoría 1

1. Desde su experiencia clínica ¿cómo describiría al trastorno espectro autista? De un breve concepto

Bueno, buenas tardes. Respecto al espectro autista, el autismo es una condición del desarrollo que influye de una manera en la que El Niño. No se puede comunicar, hay tropiezos en la interacción y su manera de entrar también en el mundo, aunque comprendiendo que cada uno vive de una forma distinta, con retos también distintos y con fortalezas únicas.

2. Teniendo en cuenta que el trastorno del espectro autista se diferencia de otros diagnósticos ¿cuáles serían los criterios o ejes para diferenciar el autismo? ¿Por qué?

Los criterios para diferenciar el autismo son las dificultades en la comunicación e interacción social, la presencia de conductas repetitivas e intereses restringidos y la necesidad de rutinas. Estos rasgos suelen manifestarse en edades tempranas y lo distinguen de otros diagnósticos como tú no lo mencionas. Entonces, donde la interacción social no se ve tan afectada ni padece patrones de manera tan marcada como en el autismo, con eso lo diferenciamos.

Categoría 2

3. Desde su recorrido profesional, enumere las prácticas escolares con las que se ha encontrado ¿considera usted que han sido incluyentes o excluyentes?

Respondiendo a tu pregunta, te la comento desde mi experiencia, tanto como psicóloga y ahora en el papel de maestra integradora. He presentado ambos escenarios, aulas que adaptan actividades, hay acercamiento con los niños y se apoya al estudiante. También casos donde se los separa del grupo, por

desconocimiento o por no saber cómo actuar ante un desborde. Comento que, durante mis prácticas profesionales, antes de graduarme estuve en un colegio particular, haciendo visitas áulicas, y pude presenciar aislamientos, prácticas en cuales los profesores eran totalmente excluyentes por desconocimiento. Nos indicaban a nosotros, “es que no estamos capacitados para atender a estos niños, no sabemos qué hacer, muchas veces tienen desbordes y, no sabemos cómo manejarlos”. Y había otros, que nos decían, “bueno, yo me esfuerzo, yo investigo, yo busco, yo veo videos en Internet, trato de ver cómo los puedo ayudar y voy aprendiendo bajo el ensayo era el error y he aprendido”. Y me describían los casos, “bueno, mira a ella, le funciona jugar con plastilina eso la calma, eso la regula”. Y bueno, parte de lo incluyente, también he visto docentes que más que la profesión que tienen, tienen vocación que ellos hacen, y se capacitan para trabajar con niños y trabajan y ven tanto la educación inclusiva y la importancia que es eso del apoyar y aportar al favorecimiento del niño en el aula de clase, porque las prácticas incluyentes favorecen la participación activa del niño, lo despierta, lo hace sentir seguro y parte del grupo como tal, mientras que cuando uno es excluyente o el niño se presenta ante un medio que lo excluye, es algo limitante y automáticamente genera un aislamiento hacia él.

4. A partir de su perspectiva clínica ¿cómo las prácticas inclusivas en el trabajo con niños con autismo permiten una integración escolar?

En mi perspectiva, adaptarse a las necesidades de los niños con autismo, de promover su participación en las actividades, favorece demasiado. Sensibilizar también su entorno, como me lo mencionaba Mi., el acercamiento a sus compañeros y la posibilidad de hacerse amigos de los demás niños, que es lo que a mí me ha funcionado y con lo que uno ha hecho ese Clic, esa conexión, creando ese vínculo, el poder hacer amigos de los niños, por el cual mi niño, que le cuesta mucho en la parte de socializar, pueda contar también con ellos, creando juegos. Un juego que hemos creado es uno que le decimos “el contagiado”, va mucho al contacto físico, es como las atrapadas. Un niño comienza y, por ejemplo, a él le toca contagiar el resto y va tocando uno, uno y cada uno que lo va tocando, ese le ayuda al otro a atrapar a todos, a contagiar a todos, y el último, que queda libre, que no lo contagia, es el próximo que le toca contagiar esos turnos y a él le ha ayudado a desenvolverse demasiado en el contacto físico con ellos, creando un vínculo con ellos, porque al inicio le costaba mucho que lo toquen, hasta que le hablen y todo. Y lo he visto avanzar mucho y es muy gratificante ver ese avance en el niño con el que yo trabajo. Y esto también fortalece su aprendizaje, como

le indicaba, el desarrollo social y la integración también escolar, porque él se siente ya seguro y bueno nuestro, nuestro rol acá es también que a un punto ella llegue a su autonomía total, y él ya puede estar en el aula solo porque ya se siente seguro, ya se puede comunicar con los demás compañeros, con los profesores y si tiene alguna duda la pueda comunicar y eso se fortalezca

Categoría 3

5. Dentro de su práctica como maestra integradora ¿qué funciones tiene como acompañante de un niño con autismo?

Bueno, mi meta es simple y un poco profunda. Bueno, hacer una pausa con él, cuando escucho mucho ruido, ser esa voz bajita y bajar el volumen con la presencia de uno, poder contener en los momentos de crisis, llevarlo otra vez a la calma, y bueno, acompañar para que él gane autonomía como le indicaba. Y en la comunicación también con sus compañeros y maestros, cuando sea necesario, ya luego a la pauta como que, bueno, inténtalo, motivarlo a que él lo haga por sí mismo, llegar a ser puente, en muchas ocasiones.

6. ¿Cuáles son sus estrategias/recursos para vincular con su alumno con TEA? ¿qué efectos ha tenido?

Bueno, ¿qué estrategias he usado para vincular?, he usado algunas, como las chicas dicen, es importante conocer, observar al niño porque muchas veces tal vez estás tan absorbido por la parte de vincular y muchas veces te puede llegar a frustrar porque no sabes cómo vincular, pero si tomas una pausa y un respiro y tan solo lo observas. Bueno, no he trabajado con niños no verbales, sino con niño verbales, poder preguntarles cómo, ¿qué quieres hacer? ¿qué te gusta?, o tan solo poder observar qué hay en su cuarto. Trabajo con un niño que le encantan los cuentos, las historias y los juegos de mesa y hemos tratado de incluir por esa parte, de crear historias, lo he invitado a salir al parque a leer un cuento, sentarnos. Fuimos conectando poco a poco hasta llegar el momento en el que hubo en una ocasión que íbamos a terminar mi acompañamiento desde casa y le sugerí, ¿quieres escuchar música? ¿Te gusta la música? Y me dijo, Sí, pero yo la pongo y me puso una de Coldplay y la terminó cantando y hasta bailando. Ya comprendes ahí, con los gestos y todo, como, cosas que le molesta que no le gustan, como hay otras que pueden conectar y así conectas con el resto.

Categoría 4

7. ¿Cuáles son los retos que puede enfrentar un maestro integrador al momento de realizar intervenciones terapéuticas dentro de las escuelas? ¿cómo se procede a partir de estos retos?

Uno de los retos que nos centramos es la resistencia del entorno escolar por desconocimiento del autismo, en la falta de recursos y materiales adaptados, sobrecarga de funciones y que en algunas ocasiones pasa que los profesores quieren que el niño trabaje al mismo tiempo del resto, y el manejo de crisis de un contexto grupal, creo que eso es lo difícil en muchas ocasiones. Entonces yo procuro anticipar situaciones, trabajar de la mano con la familia, de civilizar a los docentes en esa parte, para que todos podamos estar en una misma línea. También, planificación anticipada, estrategias para momentos de crisis, entonces llegó a la profesora o al profesor, “se puede acercar y le puede decir bueno que esté en calma, que respire, que él puede lograrlo, pero tiene que estar en calma para que salga bien el ejercicio, él lo pueda concluir de una forma positiva”.

Mi proceder en esto es, cuando él está en crisis, y ya en muchas ocasiones ha pasado que él usa un tono alto, yo manejo la voz suave, y en esa parte para que él pueda ver que estamos en calma o el respirar al hacer respiraciones que bueno, le ayuda muchísimo y en lo que respiramos, entramos en calma y después podemos seguir. En algunas ocasiones la estrategia te funciona como en otras no te puede funcionar y toca ser recursivo, y hagamos otra cosa, una pausa para poder entrar en calma. Llevarlo a la calma en esa parte y bueno la parte de los recursos, que no puede haber, nos toca hacer recursivas buscar la manera en el cual adaptamos, adaptamos lo que hace falta, pero buscamos la manera en el que haya y se pueda resolver eso.

Entrevista a la maestra integradora A.

Categoría 1

1. Desde su experiencia clínica ¿cómo describiría al trastorno espectro autista? De un breve concepto

Buenas tardes. Considero que el autismo es una forma muy particular de percibir, procesar y también responder al mundo, porque consideramos y bueno, estamos conscientes de que cada persona piensa de una manera diferente. Pero a pesar de que ellos piensan de una manera diferente, también

tienen cierta manera de comunicarse y de relacionarse con las demás personas.

2. Teniendo en cuenta que el trastorno del espectro autista se diferencia de otros diagnósticos ¿cuáles serían los criterios o ejes para diferenciar el autismo? ¿Por qué?

Tomando un poco de las palabras de mi compañera que sí, se suele diferenciar en la combinación de las dificultades que tiene en la interacción y comunicación social, también conocemos que ellos tienen comportamientos o patrones muy repetitivos y bueno como lo mencionó R. tienen intereses muy específicos y sumamente marcados.

Categoría 2

3. Desde su recorrido profesional, enumere las prácticas escolares con las que se ha encontrado ¿considera usted que han sido incluyentes o excluyentes?

En el contexto escolar, en las prácticas educativas escolares se suelen ver diferentes cosas y diferentes prácticas. Bueno, yo me he encontrado con prácticas tanto incluyentes como excluyentes, ya que, conocemos que hay instituciones educativas que les cuesta un poco adaptar o ser flexibles con el tema de horarios o de temas académicos, y eso lo que hace es que no se promueve la participación por igualdad. Pero también, me he encontrado con instituciones educativas que tienen una apertura super grande, que están dispuestas a tomar cursos y estar pendiente de los estudiantes que tienen alguna condición. Considero que hay escuelas que no tienen la oportunidad o los recursos para poder conocer y abordar un poco más del tema de los niños con autismo o adultos con alguna condición. He encontrado que hay instituciones educativas que no ponen como primer lugar al niño ya, sino que tal vez se enfrascan en un diagnóstico y eso hace que ellos no tengan las mismas posibilidades e igualdad de poder tal vez aprender, igual que los otros estudiantes, ya que las instituciones educativas son las mismas que ponen esas barreras que no permiten que los niños con alguna condición o bueno, en este caso los niños autistas, puedan aprender o relacionarse con los otros niños de su medio.

4. A partir de su perspectiva clínica ¿cómo las prácticas inclusivas en el trabajo con niños con autismo permiten una integración escolar?

Considero que es de suma importancia crear esa conexión y aprender a conocer al grupo de estudiantes que rodea, en este caso como nosotros, somos maestras integradoras de conocer al grupo de estudiantes con el cual comparte tu alumno o tu niño. Nosotras mismas vamos a forjar este vínculo tanto entre el niño y sus demás compañeros, para que así él se pueda sentir parte real de ese grupo y no sentirse excluido. Porque como ya conocemos, esto mejora tanto su aprendizaje y que también se fortalezca su autoestima y también la habilidad social. Recordemos que nosotros somos las mediadoras entre nuestro niño y los demás compañeros. Entonces es de suma importancia que nos permitamos conocer al grupo de estudiantes, escuchar sus intereses, porque a veces cometemos el error de que nosotros solamente queremos proponer, sin darnos cuenta de que bueno, los otros también tienen su voz y también quisieran jugar diferente al juego que nosotros estamos proponiendo. De esta manera, en algún momento ellos lleguen de manera muy independiente, le digan a nuestro niño, que le propongan el juego, y que nuestro alumno se haga parte de él.

Categoría 3

5. Dentro de su práctica como maestra integradora ¿qué funciones tiene como acompañante de un niño con autismo?

Bueno como maestra integradora, yo acompaño el proceso del niño, en este caso de nuestro alumno y trato de adaptar o tener esa conexión con la maestra, ese vínculo para que entre las 2 podamos adaptar, no solamente este hablando de adaptaciones curriculares, sino que también al momento, tal vez de realizar alguna actividad física. Si yo conozco que los niños proponen un juego y a mi alumno se le complica tratar de que entre todos adaptemos ese juego o lo cambiamos, tal vez juguemos uno más fácil que a todos nos guste. Considero que soy la que propicia y da la participación a la igualdad, a que los otros niños conozcan, de que él es igual que todos, igual que todos los que estamos en el curso, que a lo mejor y se le complica expresarnos ciertas cosas, pero que de una u otra manera lo puede comunicar, y no

solamente con los niños dentro del salón, sino que también con su maestra. Darle a conocer cuáles son las estrategias o cómo podemos hacer para que ella mantenga una comunicación y una conexión entre mi alumno y ella, como docente, que tenga el conocimiento, que no, porque yo soy la maestra integradora, solamente tengo que estar a cargo como tal de él. Sino que también cederle, de que ella como maestra tutora de una u otra manera, se puede acercar, poderle facilitar ciertos temas, conversar con él, jugar con él, que también ella se dé la oportunidad de conocerlo y de establecer esa conexión entre ella y el alumno.

6. ¿Cuáles son sus estrategias/recursos para vincular con su alumno con TEA? ¿qué efectos ha tenido?

Considero que, para poder vincular, primero hay que observar y poderlo conocer, ya que de esta manera vamos a saber qué le agrada, qué no le agrada, y lo hablo por experiencia propia. Hace poco tuve un cambio de alumna. ¿Y yo decía qué hago? Porque obviamente ya la había visto en ciertos grupales, pero no tenía la oportunidad de conocerla. Entonces yo sé que a ella le gustan mucho los patos y a la primera semana. Yo trataba de llevarlos para que ella se me pueda acercar, los pueda observar y así yo ir forjando ese vínculo. Aparte de que, ahora que ya tengo un vínculo que se está formando, siento que la escucho mucho, a pesar de que ella estaba recién empezando a hablar, pero semanas atrás, no era verbal, sin embargo, yo observaba y estaba muy pendiente de sus movimientos. Por ejemplo, a ella le cuesta avisar para ir al baño, y me he dado el tiempo y la oportunidad de conocer qué movimientos ella hace para ir al baño, de esta forma yo la comprendo y ya sé cuándo ella tiene esa necesidad. Entonces considero que es de suma importancia aprender a observar y conocer a nuestro alumno para saber cuáles son sus necesidades y qué es lo que le gusta y de esta manera ir formando ese vínculo afectivo entre maestra integradora y alumno.

Categoría 4

7. ¿Cuáles son los retos que puede enfrentar un maestro integrador al momento de realizar intervenciones terapéuticas dentro de las escuelas? ¿cómo se procede a partir de estos retos?

Uno de los retos más grande, es la falta de comprensión que hay hacia mi alumno, en este caso de que lo excluyen y lo dejan a un lado. Esa parte siento que es la más complicada, el saber de cómo llegar a la maestra y al equipo escolar, cómo saber llegar hacia ellos, para darles a conocer que él también tiene muchas capacidades, muchas habilidades, que es un niño maravilloso que puede hacer muchas cosas. Las reuniones han abierto puertas, caminos a que se dé la oportunidad de conocer al niño, darse cuenta de lo que es capaz, de lo que puede hacer, de lo que puede lograr. Porque yo muy aparte de que trato de sensibilizar día a día tanto a los maestros como a los estudiantes y me han tocado escuelas bastante complicadas. Entonces, las reuniones que se tienen entre el equipo que conforma a la psicóloga y la tutora y al grupo docente me han salvado de priorizar a nuestro niño y tratar de realizar diferentes actuaciones, para el progreso de él. Bueno, he buscado una y 1000 maneras, al igual como lo menciona Mi., en conocer los intereses de la maestra, bueno, en este caso de en muchas ocasiones le digo a la miss, “yo la puedo ayudar”, que en un momento ella asuma a la alumna, pero yo también, decirle, “Miss la ayudo” “Miss, le recorto alguna actividad que vaya a hacer” “Miss, no se preocupe, yo le pongo jabón en las manos a los niños” para que ella esté con mi alumna. Hago que sienta que, yo no vengo a espiarla, de que no vengo a ser una intrusa, sino que sienta que de mi parte hay un apoyo, que puede confiar en mí. Es un reto que la docente del curso tenga esa confianza en hablar. Saber que también ella puede confiar en mí y que yo estoy presta a ayudarla y a servirle.

Entrevista a la maestra integradora Mi.

Categoría 1

1. Desde su experiencia clínica ¿cómo describiría al trastorno espectro autista? De un breve concepto

Considero que para mí el autismo es la posición que toma el sujeto ante la vida, es una forma como lo mencionaron las chicas, es una, es como una forma distinta de ver las cosas, una forma distinta de pensar, una forma distinta de ver las cosas, tal vez yo puedo decir que ese color es amarillo, pero tal vez para El Niño, para la persona autista es, es rojo, entonces es su manera de ver, es su manera de expresar su manera de sentir, entonces es eso, como la posición que toma el sujeto ante la vida, una forma distinta de pensar de una forma distinta de ver las cosas, considero yo que es el espectro.

2. Teniendo en cuenta que el trastorno del espectro autista se diferencia de otros diagnósticos ¿cuáles serían los criterios o ejes para diferenciar el autismo? ¿Por qué?

Bueno, como lo mencionan nuestras compañeras, es precisamente eso, como observar los comportamientos, esa dificultad en la comunicación social, de establecer o mantener ese contacto visual, los comportamientos repetitivos o restringidos que pueden tener, pues todo esto puede influir en las dificultades en la comunicación o interacciones sociales.

Categoría 2

3. Desde su recorrido profesional, enumere las prácticas escolares con las que se ha encontrado ¿considera usted que han sido incluyentes o excluyentes?

Desde mi experiencia, considero que sí son excluyentes, solo que obviamente ellos también están por lo desconocido, son excluyentes, pero no saben cómo tratarte o cómo tratar al niño, ahí va esa parte como maestras integradoras que somos, como de pronto hablar como conversar un poco más sobre el niño, los comportamientos o las cosas que le gusta, de las cosas que no le gusta, las cosas que les cuesta, pero también está esa parte como mencionaban mis compañeras, de que también hay instituciones que desconocen el tema y no saben cómo tratar aun, teniendo una persona, a una tutora de apoyo, aun actúan por lo desconocido. No se adentran un poco en el conocer más al niño y saber las necesidades, o por ejemplo en trabajar con un tema de adaptaciones. Y a veces pueden tener ellos una maestra tutora de apoyo, pero sin embargo hay unas maestras que más bien ven esa parte como “el niño no puede”. Se puede decir que usan ese término; “son niños

enfermitos y no saben”, pero ellos desconocen el trasfondo, desconocen esa maravilla de mente o esa maravilla de conocimiento, que tienen nuestros niños que están en el espectro, porque tal vez otros tengan habilidades diferentes. Bueno, cada uno de los niños tienen habilidades diferentes y por ejemplo habrá un niño que sea muy hábil en el rompecabezas. Tal vez allá habrá otro niño que sea muy hábil en crear cuentos o tal vez hay un niño dentro del espectro que sea muy hábil, tal vez en matemáticas y así. Tal vez es eso lo que les hace falta a las escuelas, como el conocer o el preguntar o el ponerse en zapatos, tal vez del niño, la necesidad que él tiene o lo que necesita. Entonces podemos ser inclusivas o también podemos ser exclusivas. Esa parte de las personas que, en el desconocimiento, pues dice “no sé cómo hacer” pero luego dice “ah no, podemos aprender”, pero también están otras que son, como muy cerradas en ese lado, aunque tienen una persona que les puedan apoyar, pero aun así no investigan cómo llegar a ese niño.

4. A partir de su perspectiva clínica ¿cómo las prácticas inclusivas en el trabajo con niños con autismo permiten una integración escolar?

Es importante que nosotros como maestros integradores, pues también tengamos el conocimiento, el de también prepararnos de cómo hacer o cómo llegar. Es importante también cómo llegar, no solamente al niño autista en este caso, sino también a los compañeros, en sensibilizar al salón, de pronto, con algún interés de algún compañero y nosotras como maestras integradoras como decir “guau, qué bonito ese juguete” o “guau qué bonito ese zapato”, “¿Ah, mira el amigo, como tiene ese zapato”, “¿y a ti te gusta?” y hacer como pregunta. En este caso yo voy a hablar de experiencia con un niño que cuando yo comencé, él no era hablante, entonces siempre hay que recordar que nosotros somos la voz del niño, nosotros somos su cuerpo, nosotros somos la voz. Entonces nosotros como voz y cuerpo del niño entramos en ellos y como ver en los intereses de su salón; sensibilizar el salón, en el caso del niño autista, tal vez lo de haber pellizcado o algo hizo, como que decir “ay, no mira, pero si al amigo le duele”. Por otro lado, por ejemplo, les decía a los papás que me llevaran una pelota, entonces llevaba una pelota y como veía que a todos los chicos les gustaba jugar pelota, entonces, ahí entraban esos

intereses del salón. Entonces llevábamos una pelota y decía “mira, esta es la pelota que trajo Carlitos”, entonces todos eran con esa mirada a Carlitos, y aunque ellos decían “no habla”, yo decía “claro, sí, mire poco a poco, pero el amigo escucha y él escuchó que a ustedes le gusta jugar pelota”, entonces, como adentrarnos a eso, a los intereses del salón de clase. ¿Qué es lo que les gusta a los chicos? Nosotros como maestras, también en ese lado soy muy empáticas con ellos, compartir, conversar, como “mira, Carlitos, también le gustaría eso, y a ti también te gusta”, como cruzar esos gustos. También es importantísimo usar los pictogramas para que no solamente los niños vean, y sensibilizamos también a ellos, que el amigo necesita un sistema de comunicación, necesita un apoyo visual. Entonces sí es importante en esa parte, una sensibilizar el salón, ver cuáles son los intereses de los compañeros de clase de tu alumno, jugar con ellos, proponer juegos.

Categoría 3

5. Dentro de su práctica como maestra integradora ¿qué funciones tiene como acompañante de un niño con autismo?

La función de una maestra integradora es lograr que el niño alcance la independencia, no solamente la independencia académico, la independencia personal, la independencia social; ok, tiene sus libros, sea consciente de que en su casillera están sus libros, entonces yo como maestra integradora direcciono a ese alumno guío también a la maestra; el tiene su cuaderno, usted con la voz de la maestra, que lo guía para que vaya a ver sus cuadernos solo, sin necesidad de que yo tenga que estar allí atrás, o que la maestra tenga que decirle qué es lo que tiene que hacer o qué cosas. Igual eso también viene acompañado de la familia, o sea en familia, también como que demostrarle, estos son mis cuadernos, de ser posible enumerarlos, entonces lo acompaña tanto la familia, nosotras como maestras integradoras, y también, pues en conjunto con la docente. La idea es que él sepa y él sea muy consciente de lo que tiene, eso en cuanto a la personal. Lo académico, si es en alguna actividad de escribir, siempre y cuando hay que ir viendo, tal vez nuestro niño necesite o mucha ayuda o poca ayuda. Entonces, si vemos que tal vez necesite mucha ayuda, igual nosotros ir acompañando en ese proceso, pero la idea es que él en algún momento lo haga solo. O si es en

cosas de su casa, con el lavado de sus dientes, que sea súper independiente, sin necesidad que esté una persona acompañando o tan cerca, sino más bien como con la voz dirigir y que luego lo vaya haciendo solo porque esa es la idea como de que nosotros trabajamos como maestra integradora, es como trabajar su independencia. En la parte personal social, tiene sus amigos, vaya juegue, ya sus amigos lo han conocido porque la maestra lo ha mencionado, porque ha dicho las cosas que le gusta, entonces los amigos lo integran, juegan, corren, entonces eso es el rol de la maestra, que logre su independencia

6. ¿Cuáles son sus estrategias/recursos para vincular con su alumno con TEA? ¿qué efectos ha tenido?

Considero que es importante conocer sus intereses, desde mi experiencia con un alumnilo, yo sabía que le gustaban mucho los rompecabezas, entonces yo llevaba rompecabezas de papeles, obviamente, él tenía sus juguetes, pero en aquel tiempo no le gustaba que le tocaran sus juguetes. Entonces yo llevaba rompecabezas, por ejemplo, de los PAW Patrol, que le gustaba mucho, entonces ya sabía que su dibujo animado eran los PAW Patrol, sus juguetes eran su rompecabezas. Entonces en su interés yo me enfoqué: le gustan los rompecabezas, llevaba alguna actividad que tenga rompecabeza, que tenga que recortar, entonces, ir viendo eso, es super importante. Conocer los intereses del niño para poder vincular y luego tener ese acercamiento, además de los rompecabezas, a él le gustaba mucho cantar, entonces yo ya me aprendía canciones, empezaba a cantarle. Luego me fijé que él tenía una mirada conmigo cuando yo cantaba canciones. De hecho, hasta hoy, cuando los papás cantan, él me mira como diciendo: canta, apréndete esa canción, entonces, luego los papás le dicen: quién quieres que te cante ¿quieres que te cante Michelle o quieres que te cante papá, y él dice: Michelle, pero obviamente porque me adentré a eso, a conocerlo, a ver sus intereses. Entonces así, canto canciones, le canto cualquier canción, de hecho, cuando está súper enojado, en situaciones en que tiene una crisis fuerte y le toca como que regularse, cantamos canciones o armamos rompecabezas.

Categoría 4

7. ¿Cuáles son los retos que puede enfrentar un maestro integrador al momento de realizar intervenciones terapéuticas dentro de las escuelas? ¿cómo se procede a partir de estos retos?

Los retos primero con los desafíos que tiene el niño, por ejemplo, en el caso de mi alumno, el desafío de su atención, desafíos en su rigidez, el de super rígido. Los retos que tengo con el docente, pensar que las maestras integradoras somos espías. Entonces tenemos esos retos dentro del salón. El desafío de mi alumno es la atención, él puede estar mirando la pizarra y a ratos empieza a acordarse de las letras, entonces son muchos desafíos que nosotros como maestras integradoras. En cuanto a su desafío de atención, yo hago, por ejemplo, un sonido como un chasqueo de dedos, llamar a la miss, entonces la Miss lo convoca en algo con o alguna imagen porque es súper importante el tema. El sistema visual de comunicación visual el apoyo visual es importante. Entonces también convoco a la maestra de que use también ese apoyo visual y sensibilizó a la maestra. En algún tiempo tuve una maestra que ella tal vez pensaba que yo era espía, pero en algún momento yo vi los intereses de la maestra, entonces ahí también enfocarnos. ¿Cuáles son los intereses de la maestra? El docente integrador también ver, tal vez, como enfocarse en el tema, entonces, tal vez en mi caso yo veía que ella comía mandarina, veía como cosas que a ella le gustaba, entonces yo ponía en ese caso a Carlitos, a mi alumno y le decía Carlitos, dale esta mandarina y yo le llamaba a la miss diciéndole, “Miss Carlitos le trajo una mandarina”, entonces es como también conocer a la maestra poco a poco, porque sí es un poco complejo el tema de que hay maestras que consideran que nosotras somos unas espías, cuando no es así y más que nada, hay que ser muy respetuosa. También a veces en lo que hablamos o cómo lo hablamos o cómo lo pedimos para poder, poco a poco vincular con ella. Entonces no solamente a veces es un desafío, porque nosotros creemos que es solamente vincular con el niño y no, también es importante vincular con la maestra. Poco a poco vamos amarrando como ese lacito, y después se va creando ese amor, porque ahí luego la miss va queriendo al niño, ella ve que, aunque hay cosas que le cuesta, ella lo acepta. Entonces yo como maestra integradora, conozco también, qué es lo que le gusta a la miss y como ir vinculando, entonces es

súper importante no solamente el vínculo con el niño, sino el vínculo también con la maestra, cuidarlo.

Entrevista a la maestra integradora I.

Categoría 1

1. Desde su experiencia clínica ¿cómo describiría al trastorno espectro autista? De un breve concepto

El Trastorno del Espectro Autista es una condición del neurodesarrollo que afecta la comunicación social y la flexibilidad en la conducta, presentándose con diferentes niveles de apoyo según cada niño. No es una enfermedad, sino una forma distinta de procesar e interpretar el mundo.

2. Teniendo en cuenta que el trastorno del espectro autista se diferencia de otros diagnósticos ¿cuáles serían los criterios o ejes para diferenciar el autismo? ¿Por qué?

Los criterios centrales son: dificultades en la comunicación e interacción social recíproca, y patrones de conducta, intereses o actividades restringidos y repetitivos. Se diferencia de otros diagnósticos porque estas características aparecen desde etapas tempranas del desarrollo y se mantienen en el tiempo, mientras que en otros cuadros como el TDAH o los trastornos de lenguaje el núcleo de la dificultad es distinto. En el TEA lo que se observa es un estilo de procesamiento social y comunicativo particular, más que un déficit aislado.

Categoría 2

3. Desde su recorrido profesional, enumere las prácticas escolares con las que se ha encontrado ¿considera usted que han sido incluyentes o excluyentes?

He observado prácticas excluyentes como: no considerar al niño dentro de actividades grupales, subestimarlos, o enfocarse solo en sus limitaciones. También prácticas incluyentes como: adaptar consignas, flexibilizar evaluaciones, promover apoyos visuales y fomentar la participación en pares. Considero que las incluyentes generan mayor aprendizaje y bienestar, mientras que las excluyentes profundizan la brecha y el aislamiento.

4. A partir de su perspectiva clínica ¿cómo las prácticas inclusivas en el trabajo con niños con autismo permiten una integración escolar?

Las prácticas inclusivas brindan oportunidades reales de participación y aprendizaje. Cuando la escuela ajusta estrategias, promueve la comunicación

alternativa y fomenta la empatía en el grupo, el niño con autismo no solo se integra, sino que desarrolla habilidades sociales y académicas, y el entorno escolar también se enriquece con la diversidad.

Categoría 3

5. Dentro de su práctica como maestra integradora ¿qué funciones tiene como acompañante de un niño con autismo?

Funciones como maestra integradora acompañando a un niño con autismo son: mediar entre el niño y el entorno escolar, facilitar la comunicación, adaptar las consignas, promover su autonomía, sensibilizar al grupo y colaborar con el equipo docente y la familia. No se trata de hacer por el niño, sino de brindarle apoyos para que él logre desenvolverse de la manera más autónoma posible

6. ¿Cuáles son sus estrategias/recursos para vincular con su alumno con TEA? ¿qué efectos ha tenido?

He utilizado apoyos visuales, agendas estructuradas, juego compartido, reforzadores positivos, rutinas claras y espacios de regulación. Estos recursos favorecen la confianza, disminuyen la ansiedad y potencian la comunicación, permitiendo que el niño se sienta seguro y disponible para aprender y vincularse con los demás.

Categoría 4

7. ¿Cuáles son los retos que puede enfrentar un maestro integrador al momento de realizar intervenciones terapéuticas dentro de las escuelas? ¿cómo se procede a partir de estos retos?

Los principales retos son: la rigidez institucional, la falta de capacitación docente, el escaso tiempo de coordinación y las resistencias a la inclusión. Ante estos desafíos, procuro dialogar con el equipo docente, sensibilizar a las familias, ofrecer estrategias prácticas y adaptarme al contexto. La clave está en trabajar en red y no perder de vista el bienestar y los derechos del niño.

Entrevista a la maestra integradora Ma.

Categoría 1

1. Desde su experiencia clínica ¿cómo describiría al trastorno espectro autista? De un breve concepto

Desde mi experiencia, el autismo no lo concibo como un “trastorno” en el sentido clásico, sino como una manera diferente de procesar el mundo. Está

condición implica particularidades en la comunicación, en la forma de relacionarse y en cómo se perciben los estímulos del entorno. Cada persona autista es única, y el espectro refleja esa diversidad: no hay un solo modo de ser autista.

2. Teniendo en cuenta que el trastorno del espectro autista se diferencia de otros diagnósticos ¿cuáles serían los criterios o ejes para diferenciar el autismo? ¿Por qué?

El autismo se distingue de otros diagnósticos por dos ejes, como las diferencias en la comunicación e interacción social, expresados por dificultades para interpretar señales no verbales, entender la ironía o mantener una conversación. Y los patrones de conducta, intereses o actividades restringidos y repetitivos, manifestados en intereses intensos y específicos, movimientos repetitivos, necesidad de rutinas o un perfil sensorial inusual. Lo que lo diferencia es que no hablamos solo de dificultades aisladas, sino de un perfil completo de procesamiento. Esa combinación específica y de acuerdo a la intensidad, es lo que diferencia de otros diagnósticos como TDAH o trastornos del lenguaje, donde las dificultades aparecen en áreas más específicas.

Categoría 2

3. Desde su recorrido profesional, enumere las prácticas escolares con las que se ha encontrado ¿considera usted que han sido incluyentes o excluyentes?

He visto de todo. Me he encontrado con prácticas muy incluyentes, como docentes que adaptan materiales, que permiten que el niño use apoyos visuales, que integran sus intereses en el aprendizaje o que promueven la empatía en sus compañeros. Pero también he visto prácticas excluyentes, como separar al niño, exigirle que “se comporte como los demás”, no ofrecerle espacios de regulación o incluso considerarlo una carga. Todo depende de la disposición de la institución y del nivel de sensibilidad de los docentes.

4. A partir de su perspectiva clínica ¿cómo las prácticas inclusivas en el trabajo con niños con autismo permiten una integración escolar?

La intención de las prácticas inclusivas es que ayudan a que el niño sea parte real de la comunidad escolar. No se trata solo de que “esté presente en el aula”, sino de que participe desde sus capacidades y se sienta valorado. Cuando la escuela reconoce y respeta sus formas de ser, no solo el niño gana confianza y motivación, sino que todo el grupo aprende a convivir con la diversidad, es decir, que estas prácticas crean un entorno donde el niño no se vea obligado a encajar y se valora su individualidad sobre su sintomatología.

Categoría 3

5. Dentro de su práctica como maestra integradora ¿qué funciones tiene como acompañante de un niño con autismo?

Ser el puente entre el niño, la escuela, la familia, ayudando a que las necesidades del niño sean escuchadas y que la escuela comprenda sus particularidades, eso significa también que ayuda a diseñar e implementar las adaptaciones a nivel de demanda escolar. También modelar y sensibilizar a la comunidad educativa en maneras de interactuar de forma respetuosa y afectiva. Y ser un apoyo regulatorio y emocional, partiendo de conocer a profundidad el perfil del niño que acompañan.

6. ¿Cuáles son sus estrategias/recursos para vincular con su alumno con TEA? ¿qué efectos ha tenido?

Me vinculo principalmente con validación, respeto y juego, es decir, validando su forma de comunicación, de juego, aunque sea distinta a la esperada. Uso apoyos visuales, anticipaciones y objetos sensoriales. También integro sus intereses especiales y profundos en los espacios terapéuticos, porque eso motiva y genera confianza. Estos recursos han tenido efectos positivos: el niño participa más, se siente comprendido y disminuye la frustración o las crisis, porque sabe que hay un entorno que lo acepta.

Categoría 4

7. ¿Cuáles son los retos que puede enfrentar un maestro integrador al momento de realizar intervenciones terapéuticas dentro de las escuelas? ¿cómo se procede a partir de estos retos?

El reto más grande es enfrentar entornos escolares rígidos, que muchas veces esperan que el niño se adapte en lugar de adaptar el entorno. También hay

falta de formación en neurodivergencia, lo que lleva a expectativas poco realistas. Muchos maestros no han recibido la capacitación necesaria, ante eso, yo procuro sensibilizar a la institución, acompañar a los docentes y mostrar que el objetivo no es que el niño “sea como los demás”, sino que pueda aprender y desarrollarse desde su propio estilo. Otro reto es la carga emocional del rol, y en ese caso es clave trabajar en equipo, pedir apoyo y cuidar el bienestar del cuidador para poder sostener el acompañamiento.

Anexo 2

Plantilla de Consentimiento Informado

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de esta, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es dirigida por Ana Paula Cedeño Bajaña de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. El objetivo general de la investigación es analizar cómo las prácticas inclusivas inciden en el acompañamiento del maestro integrador con sujetos autistas en nivel inicial, a través de una investigación cualitativa para una práctica clínica con niños en espacios educativos.

Si usted accede a participar en esta investigación, se le pedirá la participación de la entrevista semiestructurada. Esto tomará aproximadamente entre 45 a 60 minutos de su tiempo. Lo que se converse o discuta durante esta sesión se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado y se tomará una foto para evidencia.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus intervenciones serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las intervenciones, las grabaciones serán borradas.

Si tiene alguna duda puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Si alguna de las preguntas de la entrevista semiestructurada le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Consentimiento Informado para participantes de la Investigación

Yo (nombre de participante) con C.I# XXXXXXXXXXXX acepto participar voluntariamente en esta investigación: Incidencia de la estigmatización en niños con conductas disruptivas en el establecimiento del vínculo social.

He sido informado de que el objetivo general de la investigación es analizar cómo las prácticas inclusivas inciden en el acompañamiento del maestro integrador con sujetos autistas en nivel inicial, a través de una investigación cualitativa para una práctica clínica con niños en espacios educativos.

Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista semidirigida la cual tomará aproximadamente entre 45 a 60 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha: (día) de (mes) del (año)



DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo, **Cedeño Bajaña, Ana Paula**, con C.C: # **0930793575** autora del trabajo de titulación: **Las prácticas inclusivas y su incidencia en el acompañamiento del maestro integrador con sujetos autistas en nivel inicial** previo a la obtención del título de **Licenciada en Psicología Clínica** en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tienen las instituciones de educación superior, de conformidad con el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de titulación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la SENESCYT a tener una copia del referido trabajo de titulación, con el propósito de generar un repositorio que democratice la información, respetando las políticas de propiedad intelectual vigentes.

Guayaquil, **02 de septiembre de 2025**

f. _____

Nombre: **Cedeño Bajaña, Ana Paula**

C.C: **0930793575**



REPOSITORIO NACIONAL EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

FICHA DE REGISTRO DE TESIS/TRABAJO DE TITULACIÓN

TEMA Y SUBTEMA:	Las prácticas inclusivas y su incidencia en el acompañamiento del maestro integrador con sujetos autistas en nivel inicial.		
AUTORA:	Cedeño Bajaña, Ana Paula		
REVISORA/TUTORA:	Psic. Cl. Ruiz Guerrón, Ginger Justine		
INSTITUCIÓN:	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
FACULTAD:	Facultad de Psicología, Educación y Comunicación		
CARRERA:	Psicología Clínica		
TITULO OBTENIDO:	Licenciada en Psicología Clínica		
FECHA DE PUBLICACIÓN:	02 de septiembre de 2025	No. DE PÁGINAS:	113
ÁREAS TEMÁTICAS:	Prácticas inclusivas, vínculo con el sujeto autista, acompañamiento terapéutico		
PALABRAS CLAVES/KEYWORDS:	Prácticas inclusivas; maestro integrador; acompañamiento; autismo; vínculo; integración		
RESUMEN/ABSTRACT:	<p>El trabajo de investigación denominado Las prácticas inclusivas y su incidencia en el acompañamiento del maestro integrador con sujetos autistas en nivel inicial, tuvo como objetivo general analizar cómo las prácticas inclusivas inciden en el acompañamiento del maestro integrador con sujetos autistas en nivel inicial, a través de una investigación cualitativa. Esta investigación fue significativa, puesto que, en el autismo, las primeras etapas de desarrollo son de vital importancia para un modelaje de su educación. El aprendizaje de cada niño debe ser enriquecedor en su etapa educativa, siendo las prácticas inclusivas que permitan un trabajo adecuado a las individualidades de los alumnos con autismo con el acompañamiento de un maestro integración con la función de puente entre el sujeto autista y los otros. Se hizo uso del método descriptivo que permitió el análisis con los planteamientos de este trabajo de investigación, mediante una revisión bibliográfica y una guía de preguntas a maestras integradoras de niño con autismo. Esta investigación posibilitó concluir que el concepto de autismo sostiene una vigencia en los tropiezos en la comunicación y socialización. Así mismo, se dio una descripción de las prácticas inclusivas y como estas, están presentes en las instituciones como prácticas que excluyen al alumno. Siendo así, el acompañamiento del maestro integrador el portador de conocimiento que trabaja en la escucha activa, ofrecerle esta información al equipo docente. Por último, se logró desarrollar en cómo el acompañamiento por parte de los maestros integradores incide en las prácticas que se trabajan dentro de las escuelas.</p>		
ADJUNTO PDF:	<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO	
CONTACTO CON AUTOR/ES:	Teléfono: +593-0990873170	E-mail: ana.cedeno06@cu.ucsg.edu.ec	
CONTACTO CON LA INSTITUCIÓN (COORDINADOR DEL PROCESO UTE):	Nombre: Martínez Zea Francisco Xavier, Mgs.		
	Teléfono: +593-4-2209210 ext. 1413 - 1419		
	E-mail: francisco.martinez@cu.ucsg.edu.ec		
SECCIÓN PARA USO DE BIBLIOTECA			
Nº. DE REGISTRO (en base a datos):			
Nº. DE CLASIFICACIÓN:			
DIRECCIÓN URL (tesis en la web):			