

UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y RELACIONES HUMANAS



TESIS DE GRADO

**Intervención de docentes de nivel inicial en niños con indicadores de riesgo en el
desarrollo cuyos padres los niegan.**

Alumna: Florencia Ayelén Bogianchino

Título a obtener: Licenciatura en Psicología

Tutora: Lic. Valeria Follonier

4 de febrero de 2025

Índice

Resumen.....	3
Abstract	4
Introducción	5
Pregunta.....	11
Objetivo general y específicos	12
Justificación.....	12
Metodología	13
Diseño	13
Muestreo.....	13
Técnica de recolección de datos.....	14
Procedimiento	15
Análisis de Datos	16
Resultados	17
Discusión.....	30
Conclusión	36
Referencias.....	39

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo general conocer e indagar la intervención de los docentes cuando la negación de los padres de indicadores de riesgo en el desarrollo de sus hijos obstaculiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel inicial. Para ello, se llevó a cabo una investigación de enfoque cualitativo con alcance exploratorio centrada en la experiencia de diez docentes de nivel inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas semi estructuradas, con el fin de profundizar en la detección de indicadores de riesgo en el desarrollo, los protocolos escolares, la comunicación con las familias, las acciones docentes ante la negativa de los padres y las herramientas utilizadas para favorecer el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Palabras clave: Nivel inicial - Docentes - Indicadores de riesgo - Negación - Padres.

Abstract

This study aims to explore and analyze the intervention of teachers when parents' denial of developmental risk indicators in their children hinders the teaching-learning process at the early childhood education level. A qualitative research approach with an exploratory scope was conducted, focusing on the experiences of ten early childhood education teachers from the Autonomous City of Buenos Aires, Argentina. Data collection was carried out through semi-structured interviews to delve into the detection of developmental risk indicators, school protocols, communication with families, teacher's actions in response to parental denial, and the tools used to support the teaching-learning process.

Keywords: Early childhood education - Teachers - Risk Indicators - Denial - Parents.

Introducción

A partir de la promulgación de nuestra Constitución Nacional en 1853, se ha reconocido el derecho a la educación para todos los ciudadanos. Con el tiempo, se han discutido derechos adicionales relacionados con la educación, a través de diversos acuerdos y tratados internacionales, consiguiendo incorporarlos a nuestra Constitución (Minoli et al. 2021). Siendo algunos de ellos el artículo 5°, el cual menciona que cada provincia dictará una Constitución que asegure justicia, un régimen municipal y una educación primaria (Const. 1853, art.5). A su vez, el artículo 14° que garantiza para todos los habitantes de la nación el goce de diversos derechos, entre ellos el de enseñar y aprender (Const. 1853, art. 14).

Para el siguiente trabajo, se hizo foco en los primeros pasos de los niños por la educación, ya que los espacios formativos dados en la primera infancia, como el nivel inicial, determinarán el progreso cognitivo y sociocultural del niño a lo largo de su vida, además del acceso al desarrollo de talentos, aptitudes y capacidades futuras (Cardemil y Román, 2014). Por tal motivo, se comprende que los niños que han cursado nivel inicial, al llegar a la etapa obligatoria del sistema formal de la Educación Básica, están mejor preparados para afrontar los desafíos escolares; siendo entonces la Educación Infantil, una variable de alta significación en la explicación del éxito escolar en los primeros años de la Educación Básica (Cardemil y Román, 2014).

Aubone et al. (2016) realizaron un estudio cuyo objetivo fue comparar las habilidades sociales de niños a los dos meses de asistir al nivel inicial en dos grupos, uno que había tenido experiencia en jardines maternos, y otro que no la tuvo, y obtuvieron puntuaciones que demostraron cómo el paso por el jardín maternal contribuye favoreciendo el aprendizaje de normas sociales, como la práctica de conductas socialmente habilidosas, debido probablemente a mecanismos de aprendizaje social.

Dentro del marco del espacio del nivel inicial, el artículo 20 de la Ley 26.206 (2006) enumera los principales objetivos que deben ser considerados, algunos de ellos son desarrollar la capacidad creativa de los niños, promover el placer por la adquisición de los conocimientos, promover la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto entre pares, implementar el juego como herramienta de desarrollo cognitivo, afectivo, ético, motor y social, desarrollar la capacidad de expresión y comunicación, prevenir y atender necesidades especiales y dificultades del aprendizaje, entre otros (Minoli et al., 2021).

De esta forma, el establecimiento escolar se vuelve sinónimo del derecho de aprender y enseñar, mediante el uso de estrategias y propuestas pedagógicas que sean favorables y acordes a las distintas trayectorias escolares. Sin embargo, en paralelo a este ideal educativo, se observan las realidades individuales de los sujetos que asisten a la escuela, niños que se encuentran inmersos en innumerables situaciones de vulnerabilidad de derechos (Minoli et al., 2021).

En tal sentido, es obligación de los Estados garantizar el derecho de todos los niños a la educación. Es por ello, que en 1981, se estableció la Ley 22.431 (1981) del Sistema de Protección Integral de las Personas con Discapacidad, la cual fue atravesando numerosas modificaciones, con el propósito de buscar respuesta a las múltiples problemáticas que se fueron presentando a raíz de los cambios sociales y culturales. En Argentina, a partir del año 2008, con la sanción de la Ley 26.378 (2008), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, se reconoce el derecho a todos los niños, adolescentes y adultos, contemplando la diversidad natural, a una Educación Inclusiva en los diferentes niveles, la cual debe promover la valoración de la diferencia, aceptar la diversidad y garantizar la igualdad de oportunidades (Minoli et al., 2021).

Según el modelo social, todos los niños y niñas deben tener las mismas oportunidades de desarrollo ya sea que tengan o no una discapacidad, por lo que la educación debe tender a ser inclusiva, adaptándose a las necesidades de todos y todas (Palacios, 2008).

Cabe mencionar que los docentes de nivel inicial, tienen un importante rol para la detección de indicadores de posibles problemas en las capacidades y comportamientos básicos del niño para el aprendizaje, como las habilidades motoras, sociales, de lenguaje, atencionales y perceptivas e incluso limitaciones cognitivas o emocionales (Hidalgo Álvarez, 2018).

La Educación Infantil busca aprovechar al máximo las posibilidades de desarrollo del niño y potenciarlas, dotándolo de las competencias, destrezas, hábitos y actitudes que faciliten su adaptación en la Escuela Primaria. Es por ello que, para garantizar una educación de calidad, que ayude a disminuir las desventajas, la atención temprana de los casos, detectados por los docentes, de niños con posibles indicadores de riesgo, es un marco esencial para trabajar de forma preventiva en esta etapa crítica del desarrollo (Hidalgo Álvarez, 2018).

Pero, ¿qué ocurre cuando la familia es notificada de que su hijo podría presentar ciertos indicadores de riesgo en el desarrollo durante su trayectoria por el nivel inicial?

El rol de la familia es fundamental para un crecimiento armonioso de sus hijos. Por ello es que los padres deben aprender a manejar sus propias emociones y enfocarse en las necesidades de sus hijos para brindarles el apoyo que requieren y las mismas oportunidades (Villalobos, 2019).

No obstante, se ha estudiado que cuando el menor lleva un desarrollo normal y con el tiempo se diagnostica alguna discapacidad, características físicas, psicológicas y/o emocionales diferentes a las del resto de los niños, los padres suelen atravesar un fuerte desequilibrio emocional, como culpa, enojo e impotencia, ya que las expectativas

que habían creado sobre su hijo se caen y puede traer consecuencias en la dinámica familiar. En algunos casos en los cuales los padres reaccionan con una profunda conmoción y tristeza, se resisten a afrontar la verdad; evitando mirar la situación real y distorsionando los hechos para que parezcan más aceptables (Alcíbar Sanchez, 2014). Blacher (1989) denomina como etapa de ajuste a los tres periodos de actitudes y emociones que atraviesan los padres después del descubrimiento de un hijo con discapacidad, el primero de ellos es de crisis emocional y negación, el segundo de culpa, vergüenza, rechazo y sobreprotección, y por último la tercera fase de aceptación. Según Corona et al. (2021), a partir de la flexibilidad que tengan los padres para procesar la información, será la ayuda que puedan brindarle al niño/a.

Alcaraz (2023) explica que al ser la familia el primer entorno social y la estructura esencial del niño, según cómo sea el vínculo, puede favorecer u obstaculizar el desarrollo influyendo en variables emocionales, afectivas, intelectuales, sociales, económicas, culturales, entre otras. Los distintos ambientes, siendo parte de ellos el contexto familiar, pueden tener efectos en los individuos con determinada condición. Un entorno con barreras, por ejemplo, o sin facilitadores, restringirá el desempeño del niño; mientras que otros entornos que sean más facilitadores pueden favorecerlo (Mella et al., 2013).

Las barreras de aprendizaje, surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, la familia, las políticas, las instituciones, las culturas y todo tipo de cuestiones sociales y económicas que puedan afectar en sus vidas. Estas barreras suelen identificarse cuando, la condición personal o cultural del estudiante plantea un estilo y un ritmo de aprendizaje propio, distinto o insuficiente para el currículum promedio (Minoli et al. 2021).

Según Mella et al. (2013), existen distintos tipos de barreras y una de ellas son las barreras actitudinales que hacen referencia a actitudes poco favorables para la

inclusión; algunas de ellas podrían ser los prejuicios, discriminaciones, puntos de vista, ideas y expectativas que tienen las personas sobre la discapacidad. Son consideradas las de mayor relevancia, porque es una barrera que podría influir en otras y al encontrarse arraigadas culturalmente, son difíciles de cambiar. El modelo social es el resultado de las barreras sociales, y este menciona que la noción de discapacidad va más allá de la diversidad funcional de la persona, se trata de limitaciones de la propia sociedad. La deficiencia es cuando una función o mecanismo del cuerpo o mente de una persona no funciona de la forma esperada; en cambio, el concepto de discapacidad lo forma la misma sociedad ya que está compuesta por factores sociales que restringen, limitan o impiden que las personas con diversidad funcional puedan vivir una vida en sociedad (Palacios, 2008).

En consecuencia, estas barreras pueden impactar en el acceso a los conocimientos, cuando en realidad todas las personas poseen los mismos deberes y derechos de educación (Mella et al. 2013). Mientras más demore el proceso de aceptación de las familias de la presencia de indicadores de riesgo en el desarrollo de sus hijos, menos apoyo recibirá el niño de esta y se dificultará su crecimiento e inclusión en la sociedad (Corona et al., 2021).

Minoli et al., (2021) realizaron un estudio cuyo objetivo fue conocer las barreras y facilitadores para el aprendizaje dentro de la Educación Inclusiva específicamente en la Educación Media y puntualmente las barreras mencionadas fueron de gran impacto en el desarrollo docente, siendo algunas de ellas la falta de compromiso de la comunidad educativa y de la participación de las familia, además de la falta de capacitación sobre la inclusión y el desconocimiento de las normativas de Educación Inclusiva.

Habiendo encontrado investigaciones de Hidalgo Álvarez (2018), Ortega Silva et al. (2006), Alcívar Sánchez (2014), Zárate et al. (2014) que analizaron la actitud de

los padres ante la discapacidad de un hijo y detección educativa se buscará en la siguiente investigación responder a la pregunta ¿Cuál es la intervención de los docentes cuando la negación de los padres de indicadores de riesgo en el desarrollo de sus hijos obstaculiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel inicial? pudiendo hipotetizar de esta manera si dicha actitud y accionar podría considerarse una barrera en el acceso a los apoyos necesarios para que su hijo/a tenga una educación contando con las herramientas suficientes.

Hidalgo Álvarez (2018) llevó a cabo una investigación sobre la detección de necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad en niños de 4 a 5 años de edad, apuntando a la necesidad de capacitación docente para la detección, intervención, seguimiento e inclusión de los grupos vulnerables, destacando la importancia de la atención temprana a través de la detección. El análisis general de los resultados fue que tanto los docentes, como las familias y los profesionales del Departamento de Consejería Estudiantil reflejan desconocimiento en la detección de necesidades educativas especiales, no atendiendo las necesidades básicas ni otorgando la atención que requieren los niños en la primera infancia.

Ortega Silva et al. (2006) plantearon que las relaciones familiares son esenciales para la formación de sus hijos porque influye en su integración en la sociedad y posteriores vínculos. Hay niños que nacen con características diferentes que rompen las expectativas que los padres pudieron formar de su hijo, cuya nueva realidad no están preparados para afrontar, pasando por determinadas emociones y cuestiones psicológicas.

Alcíbar Sanchez (2014) concluyó que los padres de familia no cuentan con un adecuado proceso de ajuste emocional quedándose con sentimientos de enojo, fantaseo, sintiéndose incompetentes para manejar la situación, al enterarse que sus hijos pueden presentar una discapacidad.

Posteriormente, Ortega Silva et al. (2010) mencionaron que cuidar un hijo con discapacidad requiere de un trabajo extra del padre y de la madre; y que para entender los procesos y cambios de la familia se debe investigar acerca de cada una de las fases en cuanto a la aceptación y reorganización por las que pasan cada padre, porque ambos pueden tener expectativas diferentes.

Zárate et al. (2014) por otro lado, mencionaron en su estudio que es de gran importancia la experiencia y actitudes de los padres frente al descubrimiento de discapacidad en un hijo, ya que sus reacciones pueden influir positivamente en el proceso de aprendizaje del niño, tales como el mejoramiento de su autoestima, sus aptitudes y conducta.

Si bien dichas investigaciones abordan la importancia de la detección temprana de las necesidades educativas en niños con discapacidad, las etapas del proceso de duelo y las actitudes de los padres al reconocer alteraciones en el desarrollo de sus hijos, así como las reacciones que pueden favorecer el proceso de aprendizaje, ninguna de ellas analiza si las posturas negativas de los padres pueden constituir barreras significativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos ni las intervenciones docentes ante las mismas. La presente investigación se propone obtener información relevante que permita comprender el impacto de estas actitudes en la trayectoria escolar del niño, identificar herramientas pedagógicas efectivas para abordar estas situaciones y promover estrategias que fortalezcan la comunicación entre las familias y la escuela, con el fin de mejorar el acompañamiento al desarrollo infantil en el nivel inicial.

Pregunta

¿Cuál es la intervención de los docentes cuando la negación de los padres de indicadores de riesgo en el desarrollo de sus hijos obstaculiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel inicial?

Objetivo general y específicos

Objetivo general:

Conocer la intervención de los docentes cuando la negación de los padres de indicadores de riesgo en el desarrollo de sus hijos obstaculiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel inicial.

Objetivos específicos:

- a) Conocer los objetivos que se esperan que alcance un niño en nivel inicial en su proceso de enseñanza aprendizaje.
- b) Conocer cuáles son los indicadores de riesgo en el desarrollo que pueden detectarse en la escuela.
- c) Conocer la forma de comunicación con los padres y sus posibles respuestas.
- d) Indagar cómo actúa la escuela y los docentes cuando los padres se niegan a realizar una interconsulta.
- e) Indagar la evolución de estos niños durante el nivel inicial ante la decisión de los padres de no realizar una interconsulta.
- f) Identificar recursos y herramientas de los docentes para trabajar con estos niños y para comunicarse con las familias.

Justificación

Si bien hay investigaciones realizadas sobre la actitud de los padres hacia sus hijos con discapacidad, aún no se encontraron estudios que aborden la intervención de los docentes de nivel inicial frente a la negación de los padres, cuando se detectan indicadores de riesgo en el desarrollo de los niños, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metodología

Diseño

Se realizó una investigación con enfoque cualitativo, de alcance exploratorio y diseño fenomenológico, ya que se analizó lo que varias personas experimentan en base a un fenómeno que comparten (Sampieri et al. 2018).

Muestreo

La muestra fue seleccionada de manera voluntaria y anónima, utilizando el método de saturación, entre docentes de nivel inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Mayan (2001), explica que la recolección de datos debe finalizar cuando se han saturado todas las categorías, cuando su desarrollo es denso, esto quiere decir que ya no emerge ningún dato relevante o nuevo y la teoría es completa.

Criterios de inclusión:

Que acepte participar de la investigación.

Que tenga experiencia trabajando con niños con indicadores de riesgo en el desarrollo dentro de la escuela.

Criterios de exclusión:

Que tenga antecedentes psiquiátricos o neurológicos.

Que no tenga experiencia trabajando con niños con indicadores de riesgo en el desarrollo.

Técnica de recolección de datos

Se llevó a cabo una entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos ya que permite descubrir subjetividades en base al conjunto de saberes de los entrevistados y mediante la palabra, alcanzar las experiencias personalizadas (Tonon 2012). El guion diseñado permitió conducir la conversación con los entrevistados alrededor de los temas de objeto de estudio. La estructura del mismo está conformada por las siguientes categorías 1) Situación 2) Detección 3) Comunicación 4) Trabajo con la negativa o aceptación 5) Trabajo con el niño 6) Cuestión institucional.

1er momento: Situación.

1) ¿Cuáles son los objetivos que se esperan que alcance un niño en nivel inicial en su proceso de enseñanza aprendizaje?

2do momento: Detección.

2) ¿Cuáles consideras que son indicadores de riesgo en el desarrollo de los niños que pueden detectarse en la escuela? ¿Cómo detectas esos indicadores de riesgo en el aula?

3) Una vez que se detectan los indicadores de riesgo ¿Cómo lo trabajas? ¿Cuáles son los pasos a seguir?

3er momento: Comunicación.

4) ¿Cómo se transmite a los padres? ¿Quién lo comunica? ¿Cuál es el mensaje?

4to momento: Trabajo con la negativa o aceptación.

5) Existe un trabajo con las familias desde la escuela? De ser así, ¿cómo es el mismo?

6) ¿Cuáles suelen ser las respuestas de los padres a la escuela cuando se recomienda interconsulta con un profesional?

7) ¿Qué pasa cuando los padres se niegan a realizar una interconsulta?

8) ¿Cómo te sentís vos cuando un padre se niega a realizar una interconsulta?

9) ¿Esto es conflictivo? ¿Qué hace la escuela cuando el padre niega? ¿Y vos como docente?

5to momento: Trabajo con el niño.

10) ¿Cómo es el trabajo en el aula con estos niños cuando la respuesta de los padres es negativa y deciden no realizar una interconsulta? ¿Qué estrategias utilizas? ¿Me podés dar algún ejemplo?

11) ¿Crees que estos niños avanzan satisfactoriamente en su proceso de enseñanza- aprendizaje? ¿Cómo suele ser este proceso?

12) En comparación a niños que los padres no lo niegan y acceden a interconsulta, ¿notas diferencias?

6to momento: Cuestión Institucional.

13) ¿Crees tener los recursos necesarios para trabajar con estos niños? ¿Qué herramientas serían de ayuda?

14) ¿Crees tener la formación necesaria para trabajar y comunicarte con las familias a partir de la detección de los indicadores de riesgo en el niño? ¿Qué herramientas serían de ayuda?

Procedimiento

El acceso a la muestra fue de forma presencial. Se brindó a cada uno de los participantes un consentimiento informado, detallando los objetivos de la presente investigación asegurando la confidencialidad y el anonimato de la misma. Por consiguiente, se llevó a cabo una entrevista semi estructurada a diez docentes de nivel inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que decidieron participar de forma voluntaria. Durante la misma se leyó la guía de temas a tratar, tomando nota de las experiencias compartidas de cada uno de los docentes respecto a los apartados mencionados.

Análisis de Datos

El análisis de datos de esta investigación de enfoque cualitativo, se realizó en función del objetivo planteado el cual busca conocer la intervención de los docentes cuando la negación de los padres de indicadores de riesgo en el desarrollo de sus hijos obstaculiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel inicial. Para ello, se realizó un análisis inductivo que abarcó las circunstancias particulares pero similares de las docentes obtenidas por medio de las entrevistas, buscando generar nuevas explicaciones. Luego de brindar los consentimientos correspondientes y realizar las entrevistas, se procedió a la transcripción de las mismas. Dada la información obtenida en las respuestas, se establecieron códigos que permitieron agrupar los datos y detectar recurrencias en los relatos (Gibbs, 2013).

Resultados

A partir de las categorías previamente establecidas y las respuestas obtenidas por medio de las entrevistas semi- estructuradas de 10 docentes de nivel inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se establecieron subcategorías que permitieron organizar la recolección de datos (Monje, 2011). A continuación, se presentan las tablas con los resultados obtenidos.

Tabla 1

Categoría 1: Situación

Subcategoría	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Resumen conclusivo
Objetivos de aprendizaje	"Alcanzar su máximo potencial, tomando siempre como referencia lo propuesto por el diseño curricular y los tiempos de cada niño".	"Iniciación en la lectoescritura, cálculo matemático, sociabilización, autonomía, cuidados personales y el juego".	"Sociabilizar, autonomía e interés por aprender".	"Adquirir autonomía. Desarrollar diferentes capacidades".	"Autonomía, aprendizaje democrático, valoración de la interculturalidad".	Los objetivos de aprendizaje que se esperan que alcancen los niños en nivel inicial según las docentes son la autonomía, la socialización y el juego. Se enfatiza sobre la importancia en la incorporación de hábitos, normas de convivencia, el fomento de la creatividad, el pensamiento crítico e imaginación, la iniciación de la lectoescritura y el cálculo matemático, el desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivas, sociales y emocionales.
	"Reconocer y respetar los hábitos y normas de convivencia. Mantener un relato acorde a su edad. Socialización y juego compartido. Reconocer letras y números".	"La incorporación de nuevos conocimientos".	"Que socialice, incorpore hábitos, rutinas y explore y se apropie del entorno por medio del juego".	"Desarrollo social y emocional, cognitivo, lingüístico primordialmente".	"Creatividad, imaginación, pensamiento crítico, socialización".	

Tabla 2*Categoría 2: Detección*

Subcategoría	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Resumen conclusivo
Indicadores de riesgo	"Cambios de humor, de hábitos, alteraciones de la conducta".	"relacionado al habla, al aprendizaje como puede ser TEA, retraso madurativo, baja visión, sordera, conductual, emocional"	"Falta del desarrollo del lenguaje, no realizar contacto visual cuando se comunica, mostrarse sin empatía, conductas irruptivas, aislamiento, episodios de estallidos emocionales, falta de atención, hiperactividad".	"No alcanzar objetivos específicos de la edad".	"Hiperactividad, trastorno del lenguaje, TEA, alguna alteración psiquiátrica".	Se observan indicadores de riesgo en el desarrollo cuando los niños no pueden seguir el trabajo en la sala, ya sea por dispersión, alteraciones de la conducta, falta de atención, hiperactividad, cambios en el estado de ánimo o frustración repentina, no pudiendo alcanzar los objetivos específicos de la edad.
	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8	Entrevistado 9	Entrevistado 10	
	"No poder organizarse y seguir el trabajo de la sala. Dispersión, querer hacer lo que él quiere, molestar a un par y/o agredir. Problemas de comprensión y/o expresión".	"Hiperactividad, falta de atención, control de ambas motricidades (fina/gruesa), frustración repentina, simultánea y post, conducta agresiva".	"Retrasos en el lenguaje, déficit de atención, hiperactividad".	"Dificultades en el aprendizaje, sociales, problemas de comportamiento, cambios en el estado de ánimo, falta de motivación, dificultades en la comunicación".	"Que no juegue, que su juego sea centrado en una sola actividad, que no pueda elaborar su frustración o compartirla".	

Protocolo	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Tras la detección, se pide apoyo y observación al equipo de orientación escolar (EOE) o gabinete psicológico y equipo directivo. Luego se convoca a las familias, se comunica lo observado y se indaga como el niño se desenvuelve en otros ambitos. A partir de ello se comienza un trabajo progresivo con los padres y se sugiere una intervención profesional si se cree necesario.
	"Se conversa con la conducción y la familia".	"Se observa, se realiza entrevista con las familia, EOE, directivos, orientación a la familia".	"Observación, entrevista con la familia, involucrar al equipo psicológico, darles un tiempo de aceptación a los padres, acompañar y entrevistar con continuidad".	"Se conversa con el gabinete psicológico para una observación y evaluación de la situación".	"Se pide acompañamiento del EOE, equipo directivo para luego trabajarlo en conjunto con las familias".	
	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8	Entrevistado 9	Entrevistado 10	
	"Conversar con las docentes que comparten horas con el niño y directora. Citar a los padres donde se expresa lo observado y se indaga si ocurre en otros ámbitos. Invitar a trabajar en conjunto familia y escuela y sugerir una intervención profesional de ser necesario".	"La docente ayudará a que el alumno pueda incorporar los conocimientos dados. En algunos casos interviene la psicopedagoga para observar la situación".	"Observación constante, apoyarse en el equipo de orientación. Luego convocar a la familia para indagar si en el ámbito familiar suceden estas conductas observadas. Guiar a los padres para que puedan visitar a otros profesionales".	"Es un roceso continuo que requiere atención y esfuerzo sostenidos. Se pone de manifiesto con directivos, Doe y colegas para abordarlo y así encontrar caminos y estrategias consensuadas. El trabajo con la familia luego de esta reflexion conjunta es un paso fundamental".	"Conversar con la familia para conocer el porque de estas características, ofrecer contención y actividades acordes a cada alumno/a".	

Tabla 3*Categoría 3: Comunicación*

Subcategoría	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Resumen conclusivo
Actores intervinientes en la comunicación con las familias	"La docente nunca habla sola, la conducción debe estar al tanto de la situación y acompañar".	"En conjunto docente-Directivo en ocasiones equipo de orientación escolar".	"Primero una entrevista con la docente, siempre acompañada de un integrante del equipo de conducción para indagar la aceptación de lo observado".	"Lo comunica el gabinete acompañado de la directora y el docente".	"Lo comunica el EOE y el equipo directivo mediante reuniones donde se plasman en actas, acuerdos, indicaciones a seguir y posibles intervenciones".	La comunicación a las familias sobre la detección de indicadores de riesgo en el niño, se aborda desde la institución en una reunión con la docente, la dirección y el gabinete psicológico o EOE. Este último suele transmitir el mensaje.
	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8	Entrevistado 9	Entrevistado 10	
	"Lo comunica la docente durante esa conversación".	"Se realizará con la familia una reunión con la psicopedagoga de la institución, directivos y docentes de la sala".	"Docente más equipo de orientación escolar o docente más directivo o las tres, docente más directivo más equipo de orientación".	"La docente, puede coordinarse la presencia del Doe o algún directivo. Siempre con la idea de proporcionar un espacio de acompañamiento, reflexión y contención".	"Se aborda desde la Institución en conjunto con el gabinete psicológico y los/as docentes".	

	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	
			"Se transmite con mucho cuidado, tratando de crear empatía, generando encuentros seguidos e involucrando al gabinete antes de sugerir la intervención de profesionales"			Se transmite con empatía. Se expresa lo detectado y se indaga si lo mismo puede ser observado por la familia fuera de la institución. Se escucha y se expresa que para avanzar y ayudar al niño se necesitará de un trabajo en equipo y se sugiere una interconsulta con el profesional que se considere en cada caso.
	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8	Entrevistado 9	Entrevistado 10	
Mensaje a la familia	"El mensaje es simplemente ayudar al niño en su problemática y así en su crecimiento como individuo, niño y alumno".		"Se expresa lo observado y se indaga si ocurre en otros ambitos fuera del jardín, se escucha a la familia y se concluye que para poder ayudar a su hijo/a vamos a es necesaria la consulta con un profesional".	"Es importante que la familia comprenda que es un trabajo en equipo, donde lo que se espera es encontrar un camino consensuado y acordado".		

Tabla 4*Categoría 4: Trabajo con la negativa o aceptación*

Subcategoría	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Resumen conclusivo
Trabajo con la familia	"Existen los equipos de orientación, que de ser necesario se los involucra".	"Se realizan seguimientos, entrevistas, charlas para poder orientar y se trabaja en red con otras instituciones como sala de primeros auxiliar, organizaciones, fundaciones que dan charlas o talleres para niños/as y familias".	"Si la flia. escucha y acepta, se crean canales de comunicación para abordar propuestas y estrategias en la sala y en el hogar. Mucho diálogo, evaluación constante y también con profesionales tratantes si los hay".	"Se realizan encuentros para notificar a las familias los cambios ya sean negativos o positivos del niño/a".	"En algunos momentos si y en otros es mas dificultoso".	Las docentes expresan que existe un trabajo con las familias, manteniendo reuniones, notificando cambios ya sean positivos o negativos en el niño. Si la familia accede, se abordan propuestas y estrategias en la sala y en el hogar. Pero cuando no, el trabajo se vuelve más dificultoso.
	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8	Entrevistado 9	Entrevistado 10	
	"Sólo existe la comunicación con los padres y si son padres que comprendieron y aceptaron la problemática, acudiendo a un profesional, es posible una comunicación del gabinete con el mismo".	"Si, se realiza un seguimiento a las familias y también se mantiene una comunicación con los diferentes especialistas en donde se espera que acompañen al niño para ayudar a resolver esos indicadores".	"Siempre se trabaja en equipo familia-escuela. Se intenta hacer reuniones con la familia y/o profesionales que están evaluando al niño/a".	"Es muy importante la familia comprenda que es un trabajo en equipo, donde lo que se espera es encontrar un camino consensuado y acordado".	"Se mantienen reuniones".	

Tabla 5*Categoría 5: Trabajo con el niño*

Subcategoría	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Resumen conclusivo
Trabajo en el aula	"Se sostiene como podemos, es muy triste porque no le aporta nada al niño, ni al grupo"	"Se adecudan contenidos, se realizan actividades que sean de su interés, se convoca a las familias para que sean parte de la misma"	"Se realiza un plan de actividades individuales, con objetivos concretos para que ese/a niño/a pueda avanzar. Auxiliares acompañan al docente".	"Depende qué problemática tenga el niño/a son las estrategias que uno como docente implementa".	"Siempre se busca una persona que nos acompañe o ayude en la tarea diaria".	Las docentes realizan un plan de actividades individuales, adecuando contenidos en base a objetivos concretos. 4 docentes mencionan pedir acompañamiento a las auxiliares de sala.
	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8	Entrevistado 9	Entrevistado 10	
	"Las estrategias son muy variables y dependen de cada caso"	"En las salas se acompaña al niño en todo momento. Acompaña a la docente la auxiliar de sala".	"Es difícil cuando tenes alumnos destructivos, porque ya el clima de la sala es otro. Por más que hable con la familia, no funciona".	"Brindándole opciones que le permitan desplegar sus potencialidades y dándole apoyo en sus falencias. Pido colaboración a las personas de la institución si lo preciso".	"Preparo material específico observando las necesidades de cada alumno".	

Avances en el proceso de enseñanza - aprendizaje	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Las docentes mencionan que algunos niños no consiguen avanzar en su aprendizaje, y otros puede que con acompañamiento y un trabajo personalizado minimamente si, pero nunca avanzan lo que podrían.
	"Depende mucho del caso en particular. Se exige su permanencia en la escuela sin poner por delante las necesidades de ese niño. Eso no es inclusión".	"En algunas ocasiones hay avances y en otros no ya que necesitan de otras terapias junto con la escuela. Ese niño/a perdió algo valioso en su vida que nadie lo miro".	"Si no existe una comunicación entre escuela-familia-equipo tratante, no se dan los logros, la escuela no puede hacer todo".	"Dependiendo la problemática de cada uno".	"Con acompañamiento si".	
	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8	Entrevistado 9	Entrevistado 10	
	"Nunca avanzan como deberían. Hay variables que ayudarán más o no su avance".	"En algunos casos tienen la posibilidad de incorporar conocimientos, en otros se necesita acompañamiento".	"Claramente no. Su proceso es a otro ritmo."	"Si, siempre se avanza, aunque sea un minimo paso. Si no lo viera asi, no seria docente".	"Avanzan mucho más si van a las terapias correspondientes".	

Diferencia en el aprendizaje según el acceso a interconsulta	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Todas las docentes expresan observar avances significativos en el aprendizaje de los niños cuyas familias aceptan, colaboran y consultan con los profesionales necesarios.
	"Siempre hay gran diferencia con las familias que asisten a la reuniones, consulta con profesionales, buscando alternativas".	"Si, están más estimulados, están más organizados, se vinculan y tienen más autonomía".	"Sí. La familia que no niega acepta los objetivos adaptados a su hijo/a y los logros".	Si, los cambios son notorios.	Si, porque acceden a las clases con terapias o con acompañantes y al ser mas personalizado logran avances mas significativos.	
	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8	Entrevistado 9	Entrevistado 10	
	"Claro que sí. Más aún si consultan con una buena profesional. Se notan avances porque también recibís más estrategias".	"Si, se nota en el niño el avance en el aprendizaje".	"Porsupuesto, el niño que tiene padres presentes que se ocupan y dedican tiempo, tienen mejor avance".	"Si, los avances son mas rapidos".	"Si".	

Tabla 6*Categoría 6: Cuestión institucional*

Subcategoría	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	Resumen conclusivo
Recursos para trabajar con niños con indicadores de riesgo en el desarrollo	"El recurso humano está, pero no alcanza, es necesario mayor cantidad de profesionales en las escuelas, acompañantes, espacios para padres".	"En mi caso creo que si pero en el común de los docentes no".	"Nunca alcanzan los recursos. La intervención de profesionales que guíen y acompañen es fundamental".	"A veces se agotan los recursos. Se necesita acompañamiento psicológico y psicopedagógico".	"Si. Anticipadores de clases, actividades adaptadas, atención mas directa hacia los niños".	8 docentes mencionan la falta de recursos para trabajar con estos niños. La mayoría menciona tener herramientas pero las mismas no alcanzan.
	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8	Entrevistado 9	Entrevistado 10	
	"Creo tener recursos pero siempre faltan más. Ayudan herramientas que sean viables en el aula."	"En algunos casos si y en otros no, lo fundamental para una docente es tener el acompañante que ayude al niño en el momento de aprendizaje."	"Muchas docentes no estamos preparadas. Considero que ya no es opción no tener una pareja pedagógica."	"Si. Me prepare en AT, Arteterapia y todo esto me ayuda mucho en el aula".	"Depende de cada niño/a las necesidades pero en general cada sala tendría que estar acondicionada inclusivamente".	

Recursos para comunicar indicadores a las familias	Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Entrevistado 4	Entrevistado 5	7 de 10 docentes expresan tener los recursos para comunicarse con las familias al detectar los indicadores en sus hijos. Aún así, manifiestan la necesidad de una mayor presencia de los equipos de orientación dentro de la escuela, docentes de apoyo, material de consulta permanente y capacitaciones.
	"Las herramientas creo que me las ha dado la experiencia, pero insisto en que se necesita mayor presencia de los equipos de orientación dentro de las escuelas".	"Si, la escucha atenta y la amorosidad de poder alojar tanto a los niños/as como a las familias es fundamental".	"Me siento capaz de informar, pero la palabra de los docentes, que somos quienes estamos día a día no tiene valor y la decisión está en manos de la familia".	"A veces no, contar con charlas en las escuelas para capacitar a las docentes y dar diferentes herramientas para abordar estas problemáticas".	"Considero que cuento con herramientas básicas".	
	Entrevistado 6	Entrevistado 7	Entrevistado 8	Entrevistado 9	Entrevistado 10	
	"Tengo la formación ya que como Fonodíologa trabajé con niños con discapacidad y sus padres. Siempre hay más para aprender".	"Esta comunicación a las familias siempre se realiza con la presencia de la psicopedagoga de la institución".	"Creo más que la formación tenemos el ojo entrenado por los años de experiencia en sala".	"La formación es continua. Además de tomar cursos, soy muy autodidacta".	"Que todos los Jardines tengan gabinete, psicólogos/as, psicopedagogos/as, docentes de apoyo y material de consulta".	

Discusión

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo conocer la intervención de las docentes cuando la negación de los padres de indicadores de riesgo en el desarrollo de sus hijos obstaculiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel inicial. A partir de ello se buscó explicar cuáles son los indicadores de riesgo que pueden detectarse en el ámbito escolar, las estrategias de comunicación con las familias y las acciones implementadas cuando los padres se niegan a realizar una interconsulta, identificando a su vez la evolución del niño en este contexto. Por último, se indagó sobre las estrategias de las docentes para trabajar con estos niños y para comunicarse con las familias con el fin de realizar sugerencias para un mejor acompañamiento.

En este sentido, las docentes participantes señalaron como principales objetivos de aprendizaje durante la trayectoria de los niños por nivel inicial, la autonomía, la socialización y el juego como ejes centrales. Además de la importancia en la incorporación de hábitos, normas de convivencia, el fomento de la creatividad, el pensamiento crítico e imaginación. También surgen objetivos relacionados con la iniciación de la lectoescritura y el cálculo matemático, el desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivas, sociales y emocionales. Esto coincide con lo planteado por Cardemil y Román (2014) quienes mencionan que la asistencia al jardín de infantes no solo enriquece el lenguaje, la capacidad de razonamiento, sino también el conocimiento del entorno, la expresividad de sentimientos, la comunicación, la estimulación en aptitudes creativas y la socialización.

Sin embargo, durante la trayectoria del niño por el nivel inicial, sabemos que pueden detectarse ciertos indicadores que alertan que algo en el desarrollo está fuera de lo esperable. Las docentes mencionaron que los mismos se perciben cuando los niños no pueden seguir el trabajo en la sala, ya sea por dispersión, alteraciones de la conducta, falta de atención, hiperactividad, cambios en el estado de ánimo o frustración repentina,

no pudiendo alcanzar los objetivos específicos de la edad. Entre otros signos de alerta se remarcaron dificultades sociales, en el lenguaje, en la motricidad y en la elaboración del juego.

Una vez detectados los indicadores de riesgo en los alumnos, las docentes siguen un protocolo. Se pide apoyo y observación al equipo de orientación escolar (EOE) o gabinete psicológico y equipo directivo para evaluar la situación. Luego se convoca a las familias, se comunica lo observado y se indaga cómo el niño se desenvuelve en otros ámbitos. A partir de ello se comienza un trabajo progresivo, con encuentros seguidos, en conjunto con los padres y se sugiere una intervención profesional si se cree necesario.

Según las docentes, la comunicación a las familias sobre la detección de indicadores de riesgo en el niño, se aborda desde la institución en una reunión con la presencia de la docente, acompañada de la dirección y el gabinete psicológico o EOE. Este último es quien comunica. El mensaje se transmite con cuidado y tratando de crear empatía. Se expresa lo detectado y se indaga si lo mismo puede ser observado por la familia fuera de la institución. Se escucha a los padres y se expresa que para avanzar y ayudar al niño se necesitará de un trabajo en equipo y se sugiere una interconsulta con el profesional que se considere en cada caso. Según la investigación de Alcaraz (2023) cuando a las familias se les presenta la posibilidad de que su hijo tenga alguna alteración en su desarrollo, experimentan sentimientos de angustia, ansiedad, culpa, miedo de que no pueda tener una vida “normal” incertidumbre por la posible dependencia e incluso replanteos como padres. Por esto es tan importante que este primer mensaje sea comunicado con empatía, creando un ambiente seguro para la familia, brindando acompañamiento y apoyo desde la institución.

Las docentes expresaron que existe un trabajo con las familias, manteniendo reuniones, notificando cambios ya sean positivos o negativos en el niño. Si la familia accede, se abordan propuestas y estrategias en la sala y en el hogar. Si se accedió a un

profesional, se mantiene comunicación con el gabinete de la escuela. Sin embargo, cuando la familia no acepta, el trabajo se vuelve más dificultoso.

Las respuestas de los padres ante la detección de indicadores de riesgo en sus hijos, suelen ser en su mayoría negativas, desconociendo la situación y dejando al niño sin tratar. Suelen contestar “¡Es chiquito! ¡En casa no pasa! ¡Hay que darle tiempo!”. No obstante, algunas respuestas, son en principio negativas y luego de varias reuniones comienzan a colaborar y realizar las consultas requeridas. Son pocos quienes reconocen desde un principio y acceden a una interconsulta. Estas usuales respuestas pueden explicarse en el estudio de Alcibar Sánchez (2014) como consecuencia del desequilibrio emocional que atraviesan los padres cuando sus hijos llevan un desarrollo normal pero con el tiempo se observan características físicas, psicológicas o emocionales distintas al resto de los niños o se diagnostica una discapacidad, dado que caen todas las expectativas que depositaron sobre su hijo.

Ante la negación de los padres, las docentes expresan comprender la situación y que se les debe dar un tiempo para duelar el ideal de hijo. Sin embargo, cuando la familia sigue negando y no colabora, sienten impotencia ya que los niños no pueden transitar su escolaridad como se debe y es una traba que dificulta la enseñanza - aprendizaje tanto para el niño como el grupo. Esto es entendido por Mella et al. (2013), como barreras actitudinales ya que son prejuicios, ideas o expectativas poco favorables para la inclusión. Aun así, las docentes siguen repensando estrategias e intentando entablar un vínculo seguro con las familias para lograr visualizar lo que se intenta transmitir.

Una de las entrevistadas expresó “El proceso no es fácil, hay diferentes etapas primero se sorprenden luego llega el enojo o la negación y por último la aceptación. Pero todavía hay quienes deciden cambiar a su hijo/a de institución como si fuera la solución”, lo cual se asimila a lo que Blacher (1989) conceptualiza “etapa de ajuste”,

esta consta de tres periodos de actitudes y emociones que atraviesan los padres después del descubrimiento de un hijo con discapacidad, el primero de ellos es de crisis emocional y negación, el segundo de culpa, vergüenza, rechazo y sobreprotección, y el tercero, finalmente de aceptación.

Así como afirman Corona et al. (2021), es el educador, quien con sus estrategias educativas constituye al niño con discapacidad y tiene un papel irremplazable en el proceso de inclusión social, y la familia es un eslabón fundamental en el establecimiento de las relaciones sociales y la comunicación, es por ello que el docente necesita la ayuda de la familia en cuanto a apoyo y aceptación de forma temprana. Coincidiendo con lo respondido por las docentes que, sin el apoyo de las familias, algunos niños no consiguen avanzar en su aprendizaje, y otros puede que con acompañamiento y un trabajo personalizado, las docentes consigan que el niño incorpore algunos conocimientos, pero nunca avanzan lo que deberían y lo que podrían con el apoyo de las familias y asistiendo a las terapias que necesitan. Esto reafirma lo investigado por Ortega Silva et al. (2006) quienes plantearon que las relaciones familiares son fundamentales para la formación de sus hijos porque influye en su integración en la sociedad y posteriores vínculos.

Para trabajar con los niños que se encuentran inmersos en esta situación, las docentes utilizan diferentes estrategias, realizan un plan de actividades individuales, adecuando contenidos en base a objetivos concretos para que el niño pueda avanzar. Esto coincide con lo sostenido por el modelo social, el cual remarca la importancia de prestar atención individualizada, basada en las necesidades educativas de cada niño, siendo promovida la idea de la adaptación curricular al alumno en función de su ritmo de aprendizaje (Palacios, 2008).

Sin embargo, más allá de las estrategias empleadas y que algunas de ellas pidan acompañamiento a auxiliares de sala, 8 de 10 docentes mencionan la falta de recursos

para trabajar con estos niños. La mayoría menciona tener herramientas, pero las mismas no alcanzan. Se resalta la necesidad de docentes de apoyo, acompañantes o una pareja pedagógica en la sala, materiales y espacios para padres.

Por último, 7 de 10 docentes expresan tener los recursos para comunicarse con las familias al detectar los indicadores en sus hijos. Algunas de ellas afirman tener la capacidad gracias a los años de experiencia y otras por la formación constante o profesiones adicionales a la docencia. Aun así, manifiestan la necesidad de capacitación docente en este aspecto, una mayor presencia de los equipos de orientación dentro de la escuela y material de consulta permanente. En este sentido, resulta fundamental brindar formación que garantice un diálogo acorde al artículo 5 de la ley de diagnóstico humanizado 27.716 (2023), el cual establece que la comunicación debe reunir ciertas condiciones, entre ellas ser empática, clara, neutral, respetuosa y con una perspectiva en derechos humanos. Asimismo, se destaca la importancia de brindar a las familias el tiempo necesario para evacuar dudas y realizar consultas, favoreciendo así un proceso de acompañamiento más efectivo y humanizado.

En este contexto, las recomendaciones de Corona et al. (2021) resultan relevantes para abordar estas demandas. Los autores proponen pautas para favorecer la interacción efectiva entre el educador, las familias y los niños, entre ellas mencionan:

1. Ayudar a afrontar la educación del niño después de superar el shock inicial.
2. Concientizar a las familias para que vean como un hecho natural el pedir ayuda a los profesionales y hacer uso de todos los recursos asistenciales que les proporcione la comunidad.
3. Realizar talleres familiares donde se inviten diferentes especialistas para ofrecer charlas educativas que mantengan actualizados a los miembros de la familia.
4. Establecer metas específicas para lograr en conjunto con la familia la inclusión social a la que se aspira.

5. Realizar un seguimiento sistemático para reevaluar las metas trazadas, los resultados obtenidos y a partir de ahí trazar nuevas acciones.

Estas recomendaciones se alinean con el Proyecto de capacitación docente con perspectiva en discapacidad (2023) que se presentó en la Cámara de Diputados de la Nación el 8 de mayo de 2023. Este proyecto no solo busca promover la capacitación docente obligatoria, permanente, actualizada y continua que brinde herramientas pedagógicas para la inclusión, sino también sensibilizar y concientizar sobre discapacidad y dificultades del aprendizaje, posibilitando la inclusión y garantizando el derecho a la educación.

Conclusión

La presente tesis permitió explorar y comprender la intervención docente frente a la negación parental de indicadores de riesgo en el desarrollo de niños en nivel inicial, reconociendo el impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de los objetivos específicos planteados, se identificaron los indicadores de riesgo observables en el ámbito escolar, las estrategias de comunicación con las familias, las acciones tomadas por las instituciones ante la negación parental y la evolución del niño en este contexto.

Los resultados mostraron que si bien, tras la detección de indicadores de riesgo en un niño, los equipos escolares cuentan con protocolos y herramientas básicas para trabajar y comunicarse con las familias, la negación de los padres representa una barrera significativa que afecta tanto el desarrollo del niño como la dinámica grupal en el aula, siendo el trabajo docente realmente condicionado por la respuesta de las familias.

Aunque la mayoría de las docentes, gracias a su experiencia, mencionaron cierta capacidad para comunicar estas situaciones a las familias y para trabajar con estos niños empleando estrategias adaptadas a las necesidades individuales, expresaron que los recursos no son suficientes. Por lo que destacaron la necesidad de mayor formación en las escuelas para el trabajo con las familias y niños en esta situación, el acceso a herramientas pedagógicas y acompañamiento en las salas por otros profesionales capacitados.

Además, se confirmó que los niños cuyos padres no aceptan realizar una interconsulta, enfrentan mayores dificultades para alcanzar los objetivos de desarrollo esperables para la edad, lo que demuestra la necesidad de un marco normativo que respalde y valore las observaciones realizadas en el ámbito escolar.

Este trabajo, no solo contribuye a visibilizar estas problemáticas, sino que también abre la puerta a próximas investigaciones y propuestas para la mejora de las prácticas educativas y el diseño de políticas inclusivas.

En cuanto a las limitaciones del estudio, los resultados se basaron en las experiencias de las docentes de nivel inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y si bien fue parte del recorte propuesto para la muestra, sería interesante poder ampliar el muestreo tomando las experiencias de las docentes de la Provincia de Buenos Aires. Otra limitación refiere a la escasez de investigaciones recientes dentro de Latinoamérica sobre esta temática, lo que dificulta la incorporación de referencias contextualizadas a la realidad geográfico temporal del tema en cuestión.

Para futuras investigaciones, se sugiere ampliar la muestra incluyendo a docentes de la Provincia de Buenos Aires y diferenciando entre jardines públicos y privados para un análisis más preciso. Además, se propone una triangulación de datos, incorporando las perspectivas de otros actores intervinientes como directivos e integrantes de los Equipos de Orientación Escolar o Gabinete Psicológico, lo que podría enriquecer el abordaje del problema.

En conclusión, si bien este estudio ofrece recomendaciones a las instituciones de nivel inicial para favorecer el trabajo con las familias frente a la detección temprana de indicadores de riesgo, sin un marco normativo que respalde y valore las observaciones realizadas en el ámbito escolar y sin un trabajo articulado entre el sistema educativo y de salud, la decisión seguirá cayendo sobre las familias y hasta que no lo acepten es el niño quien pierde la posibilidad de recibir recursos y herramientas necesarias para facilitar su acceso a la educación. Promoviendo un abordaje interdisciplinario que priorice el bienestar integral del niño y asegure que sus derechos sean protegidos y

garantizados, no sólo se fortalecería la labor docente, sino que también contribuiría a la construcción de una educación más inclusiva y equitativa.

Referencias

Constitución de la Nación Argentina [Const.][Reformada]. Art. 5 y 14. 22 de agosto de 1994 (Argentina).

Ley 22.431 de 1981. Sistema de protección integral de los discapacitados. 20 de marzo de 1981. D.O. No. 24628.

Ley 26.378 de 2008. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 21 de mayo del 2008. D.O. No. 31422.

Ley 26.206 de 2006. Educación Nacional. Art. 20. 14 de diciembre de 2006. D.O. No. 31062.

Minoli, M., Messina, M., Polín, A. (2021). *Educación Inclusiva: Barreras y facilitadores para el aprendizaje en una Escuela de Educación Media ubicada en el barrio de Paternal, CABA*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de General San Martín]. <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/1767>

Cardemil, C., Román, M. (2014). La importancia de analizar la calidad de la educación en los niveles Inicial y Preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 9- 11. <https://revistas.uam.es/riee/article/download/3382/3596/6774>

Hidalgo Álvarez, J. A. (2018). *Atención temprana de las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad en niños de 4 y 5 años de edad de la institución educativa Aída León de Rodríguez Lara*. [Tesis de Maestría, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil]. <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/3109>

Villalobos, J. A. (2019). *Actitud de los padres hacia sus hijos con discapacidad*. [Tesis de Grado Académico de Bachiller, Universidad Peruana Unión]. <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/2420>

Alcíbar Sánchez, B. (2014). *Proceso de ajuste emocional de padres cuyos hijos presentan algún tipo de discapacidad*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México]. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/21848>

Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M., Rivera, C. (2013). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 63-80.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4755979>

Zárate, L. O., Fernández Rosario, M., González Flores, M. (2014). Ajuste parental ante la discapacidad de un hijo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 17, (1). <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=71080>

Blacher, J. (1989). *Etapas secuenciales de ajuste de los padres al nacimiento de un niño con discapacidad*. USA: Asociación Americana de Terapia Ocupacional.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.

Ortega Silva, P., Torres Velázquez, L. E., Garrido Garduño, A., Reyes Luna, A. (2006). Actitudes de los padres en la sociedad actual con hijos e hijas con necesidades especiales. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. <https://www.redalyc.org/pdf/314/31480103.pdf>

Ortega Silva, P., Torres Velázquez, L. E., Garrido Garduño, A., Reyes Luna, A. (2010). Paternidad: niños con discapacidad. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 12, num. 1, pp.135-155. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80212393008.pdf>

Tonon, G. (2012). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 8(1). <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/606>

Gibbs, G. (2013). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata. <https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=9pkjEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT1>

1&dq=an%C3%A1lisis+de+datos+cualitativos&ots=YaIRKAqNRn&sig=S-
xAOMvy0PwLZcdwF8mQ7JxNDP4&redir_esc=y#v=onepage&q=an%C3%A1lisis%2
0de%20datos%20cualitativos&f=false

Aubone, N. S., Franco, P. & Mustaca, A. E. (2016). Habilidades sociales en niños y su relación con el jardín maternal. *Revista ConCiencia EPG*, 1(2).

<https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.1-2.10>

Mayan, M. J. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. México: *Qual Institute Press*.

<https://sites.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>

Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la Investigación cuantitativa y cualitativa guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.

<https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24891w/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Corona Castañeda, Z., Rodríguez Aguilar, Y. y Licea Proenza, Y. (2021). La aceptación del diagnóstico por la familia. Una condición que necesita lograr el educador para la adecuada integración social de los niños(as) con discapacidad. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores vol.8 no.2*

<https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2535>

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Editorial CINCA.

Alcaraz, M. (2023). *La importancia del acompañamiento a las familias durante los procesos de evaluación diagnóstica en la primera infancia*. [Tesis de Licenciatura, Universidad UFLO].

Inventiva: Innovación social en discapacidad (2023). *Que sea ley. Proyecto de capacitación docente con perspectiva en discapacidad*. <https://inventiva.ar/ideas/que-sea-ley-proyecto-de-capacitacion-docente-con-perspectiva-en-discapacidad/>

Anexo

Enlace con acceso a: [Consentimientos Informados](#)