

Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Las trayectorias educativas de los niños y niñas con autismo en el jardín de infantes en la sala de 5 años, de gestión estatal de San Antonio de Padua en 2024.

Trabajo final para optar por el título de Licenciada en Psicopedagogía

Estudiante: Castro Florencia

FEBRERO/MARZO 2025

Resumen

El presente trabajo investiga cómo los docentes del nivel inicial acompañan las trayectorias educativas de niños y niñas de 5 años con TEA en un jardín de infantes. El objetivo es conocer las estrategias, intervenciones y adaptaciones curriculares que se implementan, así como la colaboración con el equipo directivo y el equipo de orientación escolar.

Para ello, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a docentes de jardines de infantes de gestión estatal de San Antonio de Padua, quienes están a cargo de alumnos con estas características. En estas entrevistas, se analizaron las estrategias utilizadas por los docentes para planificar, el uso del juego en situaciones pedagógicas, y el conocimiento y la aplicación que tienen sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Los resultados revelan que los docentes enfrentan varios obstáculos al momento de planificar, desarrollar y evaluar sus tareas pedagógicas. También se destacan los desafíos en la intervención ante conductas disruptivas. Las intervenciones docentes, en muchos casos, se basan en experiencias previas y en la experimentación de diferentes estrategias.

Los docentes subrayan la gran falta de capacitación específica sobre TEA, la escasez de trabajo en red y de equipos institucionales. Además, los problemas sociales, la burocracia y la falta de recursos humanos interfieren en el día a día, dejando de lado aspectos esenciales para una adecuada inclusión y acompañamiento en las trayectorias educativas de los niños con TEA.

Palabras claves: Autismo- Trayectorias educativas- Inclusión- Estrategias e intervenciones docentes- Nivel Inicial

1. Introducción 4
2. Estado del Arte 8
3. Educación Inclusiva 11
3.2. Recorrido Histórico, de la Educación especial a la integración 12
3.3. De la integración a la inclusión 13
3.4. Paradigmas de la Discapacidad 14
4. Trayectorias escolares 16
5. Autismo 17
5.1. Autismo, nivel inicial e intervención psicopedagógica 19
6. E.O.E 20
6.1. Proyecto Pedagógico Individual 22
7. Normativas legales 24
7.1. Convención de las Naciones Unidas de los Derechos de las personas con discapacidad . 24
7.2. Resolución 1664/17. 26
8. Encuadre metodológico 28
9. Desarrollo de análisis de los resultados 29
9.1. Falta de formación docente y capacitación en TEA 29
9.2. Recursos, estrategias docentes en el aula y adaptaciones curriculares. 31
9.3. Intervención docente y rol del EOE 33
9.4. PPI y su viabilidad 34
10. Conclusiones 36
11. Bibliografía 39
12. Anexo 41
12.1 Modelo de entrevista 41
12.2. Matriz de análisis de datos 43

1. Introducción

El presente trabajo propone abordar acerca de cómo las docentes y el equipo de orientación, acompañan, guían y orientan las trayectorias escolares de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la sala de 5 años en un jardín del gestión estatal en la localidad de San Antonio de Padua., ya que es de gran importancia y desafío en el campo educativo y psicopedagógico. El Autismo es un trastorno del neurodesarrollo que afecta la comunicación, la interacción social y el comportamiento. El DSM IV, manual de clasificación de entidades psiquiátricas de la Academia Americana de Psiquiatría. En el trastorno autista coexisten tres grupos de manifestaciones: trastornos de la relación social, trastornos de comunicación y falta de flexibilidad mental.

Según Daniel Valdez (2022) “es una forma diferente de desarrollo en varios dominios que implican relaciones sociales, comunicación y lenguaje, capacidades intersubjetivas y teoría de la mente, imaginación, simbolización, flexibilidad y anticipación” (p. 21)

La diversidad humana o neurodiversidad es enfatizada por "Autismos". Éste puede ser contemplado desde una perspectiva biológica, social y cultural. Es una forma diferente de desarrollo en varios dominios que implican relaciones sociales, comunicación y lenguaje, capacidades intersubjetivas y teoría de la mente, imaginación, simbolización, flexibilidad y anticipación.

Como sostiene Váldez (2022):

> Esta neurodiversidad está presente en las instituciones educativas, y la inclusión es una tarea de todos y que involucra acciones construidas sobre la realidad, teniendo en cuenta las necesidades educativas de los alumnos. Para lograr la inclusión de un niño con TEA es necesario que la escuela acompañe y favorezca el tránsito hacia la constitución subjetiva de sus alumnos. Es aquí donde el desafío se establece y cada integrante del mismo debe recibir asesoramiento sobre el diagnóstico de niños con TEA, considerando al mismo como un cuadro de alto nivel de complejidad, con múltiples características que deben ser conocidas para permitir una adecuada inclusión. (p.19)

La neurodiversidad, entendida como la variabilidad natural del cerebro humano, resalta que cada estudiante posee una forma única de percibir, procesar y responder al mundo. Valdez subraya que esta diversidad no es un fenómeno aislado, sino una característica intrínseca de las instituciones educativas. Por lo tanto, la inclusión debe entenderse como un esfuerzo colectivo que involucra a toda la comunidad escolar, y no como una tarea secundaria o responsabilidad individual.

En este contexto, resulta fundamental que todos los miembros de la comunidad educativa reciban la capacitación necesaria para comprender las particularidades del diagnóstico. Este trastorno, definido como un "cuadro de alto nivel de complejidad", requiere estrategias pedagógicas multifacéticas y basadas en evidencia para abordar eficazmente las necesidades de los estudiantes. La formación continua y el trabajo interdisciplinario son pilares esenciales para lograr una inclusión significativa.

Asimismo, Valdez enfatiza que la inclusión no es una meta estática o que se alcance de manera pasiva, sino un desafío constante que demanda compromiso, conocimiento y adaptabilidad. Además de beneficiar a los estudiantes con TEA, la inclusión enriquece a toda la comunidad educativa, fomentando valores como la empatía, el respeto por la diversidad y la cooperación. En este sentido, el autor refuerza la idea de que la inclusión debe concebirse como una práctica cotidiana y colectiva, trascendiendo las normativas formales y promoviendo un cambio cultural dentro de las escuelas.

Este enfoque se alinea con lo señalado en diseño curricular de nivel inicial, de la Dirección General de la Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2022), el cual plantea que la educación inclusiva se basa en valorar la diversidad como un elemento fundamental de la sociedad. Reconoce que cada persona es única y merece igualdad en derechos y oportunidades en la educación. Se define como aquella que atiende la diversidad y las diferencias entre sus estudiantes, con el objetivo de asegurar una educación de alta calidad para todos. Esto requiere la aplicación de estrategias inclusivas que se ajusten a las necesidades individuales de cada estudiante.

El jardín de infantes es para gran parte de las infancias la primera experiencia de vínculo con el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires Sus formas de atención escolar y

niveles de expansión se conjugan para dar respuesta al derecho a la educación de las infancias bonaerenses, en particular, en términos de la universalización y la obligatoriedad sancionada por la Ley de Educación Nacional Nº 26.206, que establece principios fundamentales que guían el sistema educativo argentino.

En primer lugar, reconoce a la educación como un derecho personal y social, que debe ser garantizado por el Estado, asegurando su acceso a todas las personas sin excepción. Este marco legal tiene como objetivo primordial garantizar la igualdad de oportunidades y la calidad educativa en todo el territorio nacional, de modo que cada estudiante tenga acceso a una formación equitativa y de excelencia, independientemente de su lugar de origen o contexto social.

Además, la ley promueve la inclusión como un valor central, comprometiéndose a integrar a todos los estudiantes, respetando y valorando la diversidad cultural y social. Esto refleja un reconocimiento explícito de las diferencias como una riqueza para la convivencia y el aprendizaje compartido.

Por último, la norma pone un fuerte énfasis en el desarrollo integral de las personas, abarcando no solo aspectos cognitivos, sino también los afectivos, éticos y físicos, con el objetivo de formar ciudadanos completos, capaces de participar activamente en la sociedad y de contribuir al bien común.

Por otro lado, también se encuentra la resolución 1666/17, es una normativa educativa que establece los lineamientos para la implementación de educación inclusiva, la misma tiene como objetivo garantizar la accesibilidad a una educación de calidad para todos, sin importar condiciones particulares y orientar las trayectorias educativas de los niños y niñas con discapacidad.

Dicha resolución enfatiza sobre los puntos claves que deben estar presentes en la propuesta pedagógica inclusiva, y son; diversidad, accesibilidad, flexibilidad, colaboración y evaluación inclusiva.

En cuanto a las trayectorias educativas, Terigi (2009) señala “la transformación de la mirada sobre el problema de la inclusión trae consigo una preocupación por asegurar, desde las políticas educativas, que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas” (p.19). Este es un punto importante ya que cada sujeto, tiene una modalidad de aprendizaje distinto, cada persona aprende de modos distintos, es decir que esas trayectorias educativas pueden ser variables.

Dentro de la educación inicial, es importante que cada niño con TEA tenga el Proyecto Pedagógico Individual (PPI) donde se acordaran modos de estrategias, orientaciones según las necesidades de ese niño o niña, para poder acompañar las trayectorias educativas. Se establecen acuerdos, objetivos generales y específicos, se elabora junto con el equipo de orientación escolar, la docente y el equipo directivo, luego se le notifica a la familia.

Esta investigación se propone como objetivo general indagar acerca de las estrategias empleadas en el nivel inicial para abordar las trayectorias educativas de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El propósito central es profundizar y analizar de manera integral las prácticas inclusivas implementadas en este nivel educativo, con el fin de favorecer dichas trayectorias.

Para alcanzar este propósito, se plantean los siguientes objetivos específicos: en primer lugar, describir las particularidades de las trayectorias educativas de los niños y niñas con TEA en las salas de 5 años, identificando las características y peculiaridades de su desarrollo escolar, así como los desafíos que enfrentan durante este proceso. Esto incluye analizar tanto las barreras como las oportunidades que emergen en su entorno educativo.

En segundo lugar, se busca indagar sobre la formación y capacitación de los docentes en relación con el TEA, evaluando su preparación y capacidad para implementar estrategias inclusivas que promuevan el aprendizaje y la participación activa de estos estudiantes. Finalmente, se plantea investigar los modos de abordaje e intervenciones llevadas a cabo por docentes, directivos y el Equipo de Orientación Escolar (EOE), con el fin de analizar su efectividad en la construcción de experiencias educativas inclusivas y significativas.

Estos objetivos específicos permiten desglosar el objetivo general y realizar un análisis integral sobre cómo el nivel inicial enfrenta los retos y necesidades de los niños y niñas con TEA, aportando herramientas para fortalecer una educación inclusiva y de calidad.

2. Estado del Arte

Luego de varias búsquedas, se han encontrado diferentes estudios e investigaciones acerca de la temática de esta investigación, las trayectorias educativas de los niños y niñas con TEA en nivel inicial.

Se procede a hacer un recorrido por estas investigaciones de Latinoamérica de los últimos diez años y así, poder identificar patrones, prácticas efectivas y áreas de interés que puedan enriquecer y contextualizar el estudio. A continuación, se detallan los pasos y hallazgos de este recorrido

En el trabajo realizado por Ramos María Clara (2018) describe una investigación descriptiva, transversal y observacional. Se trabajó sobre una muestra no probabilística por conveniencia, conformada por 31 docentes de Nivel Inicial. Se realizó un cuestionario on line. Realizada en la Universidad FASTA Facultad de Ciencias Médica con el objetivo de identificar el grado de información sobre los indicadores de TEA que presentan los docentes de nivel inicial de jardines de infantes de la ciudad de Mar del Plata en 2017/2018 y las estrategias que emplean para favorecer la comunicación de estos niños

La mayoría de las docentes encuestadas han tenido a un niño con TEA en su sala, lo que les ha permitido conocer algunas estrategias para favorecer su desarrollo. Aquellas personas que poseen títulos adicionales, como el de Psicopedagogía, y tienen menos años de experiencia, tienden a contar con más herramientas para la detección e intervención en el aula. También consideran esencial recibir más formación sobre estos trastornos, especialmente en lo que respecta a cómo interactuar y comunicarse con el niño, cómo enseñar los contenidos curriculares, cómo ayudar a que se relacionen con los demás, trabajar los aspectos del lenguaje y manejar su conducta.

Ginesta Johana Carolina (2019) de la Universidad Siglo 21, la temática de la inclusión y alumnos diagnosticados con TEA a partir del nivel inicial. En esta investigación se va a trabajar

sobre estrategias y metodologías que permitan la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales y dentro de ellos específicamente alumnos con TEA. Realizó el estudio de un caso donde las observaciones realizadas reflejan un escenario en el que, aunque las docentes aplican activamente estrategias de inclusión, existe una necesidad urgente de mejorar el conocimiento y la comprensión del marco legal que las respalda y sustentan las prácticas pedagógicas inclusivas.

Por otro lado, en Perú, Bamonde Segura (2024) aborda la temática del rol docente en la inclusión de niños con trastorno del espectro autista en el nivel inicial y para ello se necesita identificar las estrategias, los enfoques y actitudes de los docentes en la inclusión de niños con autismo. Es una investigación de enfoque cualitativo y utiliza como método el estudio de caso.

Acerca de las conclusiones de la investigación destacan la importancia del rol del docente en el proceso de aprendizaje y formación integral de los estudiantes. Se resalta que los docentes deben recibir capacitaciones adecuadas para comprender y conocer a sus estudiantes, lo que les permitirá adaptarse a sus características individuales y necesidades específicas. Además, se subraya la importancia de que los docentes valoren y reconozcan todo tipo de habilidades en sus alumnos, ajustando los niveles de dificultad de las actividades para fomentar una mayor participación y motivación en el aprendizaje.

Solis Gamboa (2023) desarrolla en su artículo acerca de cuáles son 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. Este trabajo es de corte cualitativo, los resultados obtenidos indican que el uso de materiales adecuados por parte delos docentes, alineados con las necesidades específicas de los estudiantes de educación inicial con autismo, es fundamental. Aunque actualmente hay un aumento en las investigaciones relacionadas con este tema, se evidencia que las prácticas inclusivas y los recursos didácticos específicos facilitan significativamente el aprendizaje y la integración de estos estudiantes en el aula.

Las prácticas educativas inclusivas y los recursos didácticos adecuados son esenciales para el aprendizaje y la integración de los estudiantes con autismo en la educación inicial. Es crucial que los docentes estén capacitados y dispongan de materiales apropiados para atender las

diversas necesidades de aprendizaje, promoviendo así un entorno educativo más equitativo y enriquecedor para todos.

Por último, el Ministerio de Educación de Venezuela (2020), en su artículo en la revista Educare, habla acerca del labor del docente inclusivo presenta múltiples desafíos y dificultades, a menudo vinculados con actitudes de resistencia hacia la incorporación de niños con diversidad al aula.

Los docentes suelen presentar, algunas resistencias pueden deberse al temor frente a lo desconocido, la falta de pautas y formación específica, y el desánimo que surge del compromiso que conlleva preparar adecuadamente el entorno educativo para estos estudiantes.

Las investigaciones y artículos anteriormente mencionados, tienen cierta similitud en cuanto a la inclusión de los niños con TEA, destacan la importancia del docente en el proceso de aprendizaje y formación integral de los estudiantes. Los docentes son piezas clave en la creación de un entorno educativo inclusivo y enriquecedor. Por ello, deben recibir capacitaciones adecuadas y continuas que les permitan comprender y conocer a sus estudiantes.

Las prácticas inclusivas y los recursos didácticos específicos son elementos esenciales que facilitan significativamente el aprendizaje y la integración de los estudiantes con TEA en el aula. Estos recursos deben ser accesibles y adaptables, permitiendo a los docentes personalizar las experiencias de aprendizaje para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante.

La formación personal y profesional del docente juega un papel crucial para enfrentar estos desafíos. Es importante capacitar a los maestros de escuelas regulares para trabajar con niños con necesidades educativas especiales (NEE), garantizando así una inclusión exitosa.

El docente de educación inicial, en particular, trabaja en conjunto con un equipo multidisciplinario, los padres, los representantes del niño y los demás estudiantes. Además, es fundamental concientizar al entorno escolar y gestionar adecuadamente la situación en el aula.

3. Educación Inclusiva

La educación es el proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en instituciones educativas estructuradas, como escuelas, colegios, universidades y centros de formación técnica. Este tipo de educación sigue un currículo preestablecido y está diseñada para proporcionar conocimientos, habilidades y competencias específicas a los estudiantes, con el objetivo de prepararlos para la vida profesional y personal.

De acuerdo con Dussan (2010) “la educación inclusiva es hacer efectivo para todos el derecho a la educación, contemplando la igualdad de oportunidades, la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto físico y social” (p.81) desde una perspectiva psicopedagógica es importante satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo su participación activa y desarrollo integral, teniendo en cuenta lo que señala Elizondo (2007) el objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación tener en cuenta la diversidad e interculturalidad de cada grupo y responder en función a sus peculiaridades y, donde todos participen en la construcción del conocimiento , teniendo en cuenta la convivencia con otros para aprender una manera cooperativa.

Como señala la UNESCO (2009) "La educación inclusiva es un derecho humano y una estrategia clave para la construcción de sociedades inclusivas” (párr. 4) para garantizar esto es importante el rol docente y los desafíos que se presentan en la tarea diaria, una de ellas es la falta de recursos, humanos y tecnológicos, como enuncia Forlin (2010)"la formación profesional continua es esencial para preparar a los docentes para los desafíos de la educación inclusiva" (p.15).La responsabilidad del estado en cuanto a la oferta de capacitaciones y también el compromiso de cada docente de acceder a ellas; si no reciben o acceden a una formación necesaria para manejar aulas inclusivas, puede llevar a la implementación ineficaz de prácticas inclusivas.

Es por esto, que la formación y capacitación docente es algo que preocupa en el sistema educativo; formar a los docentes para la educación inclusiva significa prepararlos para crear entornos educativos accesibles para todos los estudiantes. Ainscow (2001) sugiere partir de las prácticas y conocimientos existentes, ver las diferencias como oportunidades de aprendizaje,

identificar y superar barreras a la participación, utilizar recursos disponibles para apoyar el aprendizaje, desarrollar un lenguaje común y fomentar condiciones que animen a asumir riesgos.

El informe mundial sobre discapacidad (2011) señala que "la adecuada formación de los docentes es crucial a la hora de ser competentes enseñando a niños con diversas necesidades" (p. 222) y resalta que esta formación debe centrarse en las actitudes y valores, no solo en conocimientos y habilidades. En la 48ª sesión de la Conferencia Internacional sobre Educación (2008), se recomendó a los legisladores entender que "la educación inclusiva es un proceso cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las diferentes necesidades y habilidades, características y expectativas de aprendizaje de todo el alumnado y sus comunidades, eliminando toda forma de discriminación" (UNESCO-IBE 2008, p. 3).

Preparar a los nuevos docentes para que sean inclusivos requiere más que agregar un curso o módulo de educación especial; los formadores de docentes deben desarrollar la habilidad para abordar temas conflictivos y enfrentar sus propios valores y actitudes profundas.

3.2. Recorrido Histórico, de la Educación especial a la integración

El nacimiento de la escuela especial a partir de 1917 en Europa comenzó la escuela formal y allí diferenciaron a aquellas con dificultad en el aprendizaje, donde se clasificaban a los alumnos y se creaban aulas especiales. Dussan (2010) "el surgimiento de la educación especial se asume como un hecho positivo porque significó el reconocimiento de ofrecer educación especializada a las personas con discapacidad" con el pasar del tiempo, fue cuestionado ya que recibían a alumnos que eran rechazados del sistema tradicional.

Continuando con el recorrido histórico, hubo un antes y un después en la educación especial con el informe Warnock en 1798, Dussan (2010) señala "éste , no se enfocó en convertir una persona con necesidades educativas especiales en "normal", sino aceptarlo como es, con sus necesidades y con los mismos derechos que los demás" (p.76), este informe da el puntapié a la integración, Dussan (2010) señala que "contenía las propuestas de integración escolar y social" también promovía el concepto de NEE "se describían condiciones de vida comunes que debían tener las personas con NNE como miembros de la sociedad" (p.76) logrando avanzar en el desarrollo de la autonomía de las personas y no etiquetar ni categorizarlas.

Como señala Elizondo (2017)

> A raíz del real decreto de ordenación de la educación especial de 1985 se puso en marcha el programa experimental de integración escolar, por el que alumnado escolarizado en centros específicos pudo acceder a centros ordinarios. Esto supuso un antes y un después en el tema de la discapacidad, pero con este programa solo se garantizó el acceso, no se educación inclusiva. (p.29).

La integración se centra en la diferencia y habla de las necesidades educativas, en cambio, la inclusión es una mirada personalizada.

3.3. De la integración a la inclusión

La integración es un término instalado socialmente y se lo utiliza como sinónimo de inclusión. Y son dos conceptualizaciones y enfoque distintos, como señala Elizondo (2010) "la integración habla de necesidades educativas, poniendo por lo tanto el énfasis en el déficit, en la discapacidad, frente a la inclusión, que habla de eliminar barreras a la participación, al progreso, al aprendizaje" (p.29) con esta nueva concepción en donde la educación inclusiva se enfoca en acoger la diferencia y transformar la vida de los alumnos brindando oportunidades desde sus fortalezas.

García (2013) señala que "la inclusión se interesa por la identificación y eliminación de barrera" (p.30), esto implica la recopilación, comparación y evaluación de información proveniente de diversas fuentes, con el objetivo de planificar mejoras en políticas y prácticas. Utilizar información variada fomenta la creatividad y facilita la resolución de problemas.

En el ámbito educativo, la educación inclusiva se basa según Dussan (2010) "en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favoreciendo el desarrollo humano" (p.77) este concepto es más amplio que el de integración, ya que la inclusión implica a todos independientemente de sus condiciones. "En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo los que presentan necesidades educativas especiales"(p.77) esto supone ver a la persona y no a la discapacidad, haciendo foco en las fortalezas de cada uno, como señala Elizondo (2017) "se concibe a la educación como transformadora de vidas, ofreciendo al

alumnado la oportunidad de brillar en algo, desarrollando en las aulas, siempre, todas sus capacidades" (p.30).

La educación inclusiva se enfoca en eliminar barreras que impiden el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Según Elizondo (2017), estas barreras pueden clasificarse en tres categorías principales: barreras de presencia, barreras de participación y barreras de logros.

En primer lugar, se refiere a los obstáculos que impiden que los estudiantes asistan a la escuela y se mantengan en ella. "Las barreras de presencia incluyen factores como la inaccesibilidad física de las instalaciones escolares, la falta de recursos económicos para materiales educativos, y las políticas de admisión excluyentes"(p. 32).

En segundo lugar, señala que "las barreras de participación pueden incluir prácticas pedagógicas no inclusivas, actitudes negativas de los docentes y compañeros, y la falta de adaptaciones curriculares que respondan a las necesidades individuales de los estudiantes"(p.47), son aquellos obstáculos que dificultan la plena integración y el involucramiento activo de los estudiantes en las actividades escolares.

Y por último, aquellas que hacen referencia logros, esos factores que impiden que los estudiantes alcancen su máximo potencial académico y personal. "las barreras de logros pueden estar relacionadas con expectativas bajas sobre el rendimiento de ciertos grupos de estudiantes, la falta de apoyo educativo adecuado y la ausencia de evaluación inclusiva que reconozca los diversos modos de aprendizaje"(p. 65).

3.4. Paradigmas de la Discapacidad

A lo largo del tiempo, los modelos de discapacidad han experimentado una evolución significativa. En consecuencia, se desarrollarán los distintos paradigmas que han emergido a través de los años, con el objetivo de comprender la concepción actual de la discapacidad.

El primer modelo de la prescindencia que tiene dos fundamentos principales Basoain-Saldaña (2020) señalan que son "la justificación religiosa de la discapacidad y la consideración de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la comunidad" (p.6) tratando a las

personas con discapacidad de manera inferior, marcando una diferencia y segregándolos de la sociedad.

El segundo modelo, es el médico, donde la discapacidad era concebida desde lo biológico Basoain-Saldaña (2020) cita a Gordon (2013) “la discapacidad como un estado intrínsecamente malo que debiera ser curado para restaurar la normalidad y recuperar el funcionamiento biológico humano.

La discapacidad es un problema de la persona, que requiere cuidados principalmente sanitarios” Y a, Padilla-Muñoz, A. (2010) quien dice que “la naturaleza de este modelo médico envuelve el diagnóstico y la manera patologizante, estableciendo la necesidad de rehabilitación y la existencia de instituciones que medien o reciban los efectos de la discapacidad (p.7).

El tercer modelo es el social, que se encuentra vigente, desde este modelo, Basoain-Saldaña (2020) “se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia” por consiguiente, se ha incorporado en este discurso la frase “nada sobre nosotros, sin nosotros”, pues reconoce que las políticas que les involucran a los sujetos con discapacidad requieren ser construidas con y desde sus necesidades” (p.8) son las limitaciones sociales y ambientales, más que las individuales, las que incapacitan a las personas. Las barreras sociales incluyen actitudes negativas, discriminación y estigmatización de las personas con discapacidad. Oliver (1996) argumenta que "la principal barrera para la participación plena de las personas con discapacidad son las actitudes y suposiciones sociales que presuponen la incapacidad"(p.34).

Desde este paradigma, surge en concepto de accesibilidad que, según la CDPD (2006), "la accesibilidad es una condición previa para que las personas con discapacidad puedan vivir de forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida"(p.11) el contexto de la discapacidad ha evolucionado significativamente a lo largo de las últimas décadas, reconociéndose como un derecho fundamental y un componente esencial para la inclusión social.

Las dimensiones de accesibilidad son las siguientes:

La que involucra lo físico, Oliver (1990) destaca que "la inclusión social depende en gran medida de la eliminación de barreras físicas que restringen la movilidad de las personas con

discapacidad"(p. 22) esto implica la eliminación de barreras arquitectónicas que impiden el libre acceso y la movilidad de las personas con discapacidad.

El acceso a la información y la comunicación implica la creación de contenidos y tecnologías que sean utilizables por todas las personas, independientemente de sus capacidades. Según Shakespeare (2006) "la accesibilidad a la información es crucial para la participación plena de las personas con discapacidad en la sociedad contemporánea"(p.47).

Y por último, el acceso a la tecnología, Barnes (1991) subraya que "la tecnología accesible permite a las personas con discapacidad participar plenamente en la vida social, económica y cultural"(p.56). En un mundo cada vez más digital, la accesibilidad tecnológica se ha vuelto fundamental. Esto incluye la creación de sitios web, aplicaciones y dispositivos que sean utilizables por personas con diversas discapacidades.

4. Trayectorias escolares

Flavia Terigi expresa que las trayectorias escolares son diversas y complejas, reflejan múltiples factores socioeconómicos, culturales y personales que afectan el camino educativo de los estudiantes, aboga por un enfoque que considera las trayectorias escolares como el resultado de la interacción entre la trayectoria institucional de la escuela y la trayectoria biográfica del estudiante. Ella enfatiza cómo estos dos aspectos se entrelazan para influir en la experiencia educativa de los estudiantes.

Flavia Terigi (2009) hace hincapié en “las políticas educativas deben ser diseñadas considerando las diversas trayectorias escolares de los estudiantes, promoviendo la equidad y la inclusión educativa." (p.52) .Destaca la importancia de entender las trayectorias escolares como parte de un proceso más amplio que incluye la relación entre la escuela y la comunidad local. Esto incluye cómo las dinámicas comunitarias pueden influir en las decisiones educativas de los estudiantes y sus familias.

La Dirección General de la Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2022) plasma en el diseño curricular de nivel inicial de la provincia de Buenos Aires , las trayectorias educativas en el nivel inicial se definen como los procesos continuos de aprendizaje, desarrollo y

socialización de los niños, guiados por interacciones significativas con el entorno educativo, familiar y comunitario, a continuación se describirán algunos aspectos principales:

Tener una mirada global, se considera fundamental que las trayectorias educativas en el nivel inicial abarquen el desarrollo integral de los niños, incluyendo aspectos físicos, emocionales, cognitivos y sociales.

Promover la adaptación de las prácticas educativas a las características individuales de los niños, reconociendo y respetando sus ritmos de aprendizaje, intereses y estilos personales.

Se enfatiza la importancia de establecer una articulación fluida entre el nivel inicial y la educación primaria, asegurando una transición gradual y exitosa para los niños en sus trayectorias educativas.

5. Autismo

Zúñiga, A., Balmaña, N., Salgado, M. (2017) expresan que el TEA es un trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico e inicio en la infancia, que afecta el desarrollo de la comunicación social, como de la conducta, con la presencia de comportamientos e intereses repetitivos y restringidos. Presenta una evolución crónica, con diferentes grados de afectación, adaptación funcional y funcionamiento en el área del lenguaje y desarrollo intelectual, según el caso y momento evolutivo.

Definición y criterios diagnósticos de TEA se han ido modificando, complementando y ajustando a lo largo de las últimas décadas, teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones, y el DSM5 incluye una denominación genérica de TEA y elimina las subcategorías del DSM IV-TR adquiriendo un concepto dimensional del autismo.

La terminología ha ido modificándose, como señala Baron-Cohen, (2008)"El término 'espectro' se ha adoptado para capturar la intensidad variable y la dimensional dad de las condiciones, reemplazando las antiguas etiquetas de 'trastorno profundo del desarrollo' o 'trastorno generalizado del desarrollo'"(p. 31). Además, se ha comenzado a cuestionar la propia denominación de "trastorno" debido a su connotación negativa, Happé & Frith, (2020) Señalan "Se cuestiona el término 'trastorno' debido a su connotación valorativa, y se prefiere hablar de

'condición del espectro autista' para promover una perspectiva más inclusiva y respetuosa" (p. 58) y así evitar las connotaciones valorativas y que estigmatizan.

Las personas con TEA presentan un conjunto de características que afectan varias áreas del desarrollo. Según el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (DSM-5), los criterios diagnósticos principales incluyen, debilidad en en el lenguaje y la comunicación, cmo señala Baron-Cohen (2015), "los niños con autismo suelen mostrar un demora significativa en el desarrollo de habilidades comunicativas, tanto en la comprensión como en la expresión del lenguaje" (p. 87) hay desafíos en la comunicación social e interacción, pueden mostrar dificultad para mantener conversaciones, interpretar gestos o expresiones faciales, y comprender el lenguaje no verbal.

Continuando con esto es importante destacar lo que señala, Paul (2020), acerca de que "El desarrollo del lenguaje en los niños con autismo es una de las áreas más comúnmente afectadas, con una gran variabilidad en las formas en que se manifiestan los déficits comunicativos" (p.62). Esto también trae dificultades en la imaginación y el juego simbólico. Wing y Gould (2011) explican que "la capacidad limitada para el juego simbólico en los niños con autismo refleja su dificultad para comprender las representaciones mentales y la flexibilidad cognitiva" (p. 102). Es por eso, que suelen tener desafíos para participar en juegos simbólicos o imaginativos, lo que puede dificultar su interacción con otros niños de su misma edad.

Otro criterio a tener en cuenta es el que señala Frith (2014), acerca de "las conductas repetitivas y los intereses restringidos son características esenciales del autismo, y estas pueden ser evidentes incluso en los primeros años de vida" (p. 55). Estas conductas pueden incluir movimientos estereotipados, rutinas inflexibles, intereses restringidos o una sensibilidad anormal a estímulos sensoriales. Los niños con TEA tienden a mostrar un comportamiento repetitivo, como el aleteo de manos o balanceo corporal, y suelen tener un interés profundo en temas específicos.

También, las alteraciones sensoriales, tal como describe Bogdashina (2016), "las alteraciones en el procesamiento sensorial son un rasgo distintivo del autismo y pueden influir de manera significativa en el comportamiento y el bienestar del niño" (p. 40), los niños con TEA pueden presentar hipersensibilidad o hiposensibilidad a ciertos estímulos sensoriales como luces,

sonidos, texturas o sabores. Esto puede llevar a reacciones inusuales ante estímulos comunes del entorno.

Para culminar es importante resaltar lo que señala Valdez (2016) , “El autismo es plural y diverso. Desafía los manuales y las nomenclaturas. Se acerca y se aleja de los prototipos, según cada caso, cada persona, cada subjetividad. No hay un solo tipo de autismo. Los síntomas del autismo se manifiestan de formas diferentes en cada individuo y su evolución sigue variadas trayectorias y caminos” (p.8). Si bien hay criterios evaluativos y características comunes en la detección del TEA, es fundamental tener en cuenta la pluralidad y diversidad del mismo.

5.1. Autismo, nivel inicial e intervención psicopedagógica

El nivel inicial representa una oportunidad clave para aplicar intervenciones educativas adaptadas a los niños con TEA. Como explican García y Pérez (2020), "el éxito de la inclusión de niños con TEA en el nivel inicial depende en gran medida de la capacidad de los educadores para realizar adaptaciones curriculares flexibles que respondan a sus necesidades específicas" (p. 89). Estas intervenciones deben centrarse en la inclusión, el apoyo a las habilidades sociales, el desarrollo del lenguaje y la comunicación, y el manejo de comportamientos repetitivos.

Es fundamental que la intervención educativa en el nivel inicial se realice de manera colaborativa, Fernández y Muñoz (2021) señalan que "el trabajo interdisciplinario en la educación inicial permite una intervención más integral, proporcionando al niño con TEA el apoyo que necesita para desarrollar habilidades básicas en un entorno inclusivo" (p. 56). Involucrando a psicopedagogos, terapeutas del lenguaje, equipo de orientación escolar, y otros especialistas que puedan aportar enfoques complementarios para apoyar al niño.

También "El desarrollo de habilidades sociales debe ser una prioridad en la educación inicial para los niños con TEA, utilizando actividades que promuevan la interacción y la cooperación" (Howlin, 2016, p. 92), ya que muchos niños con TEA tienen dificultades para participar en interacciones con sus compañeros. Actividades estructuradas como el juego guiado pueden ser efectivas para fomentar estas habilidades.

El rol docente de nivel inicial juega un rol clave en la detección de las primeras señales del TEA y en la implementación de estrategias pedagógicas adecuadas para los niños con este

trastorno. "Los maestros de educación inicial pueden desempeñar un papel crucial en la identificación temprana del TEA, al estar en contacto diario con los niños y observar su comportamiento en contextos sociales y educativos" (Dawson, 2020, p. 122).

Como concluyen Zwaigenbaum et al. (2015), "la formación especializada en TEA para los docentes del nivel inicial es fundamental para crear entornos inclusivos y adecuados a las necesidades de estos niños" (p. 215). La capacitación docente es clave para asegurar que los maestros estén preparados para incluir a niños con TEA en sus aulas de manera efectiva. Esto incluye formación en adaptaciones pedagógicas, manejo de comportamientos, y estrategias de comunicación visual.

6. E.O.E

El Equipo de Orientación Escolar (EOE) está compuesto generalmente por un conjunto interdisciplinario de profesionales que trabajan de manera articulada para garantizar el bienestar y el desarrollo integral de los niños en el nivel inicial. La detección temprana y la evaluación oportuna son tareas fundamentales del EOE, ya que permiten identificar y abordar de manera precoz las dificultades del niño, evitando su cronificación y favoreciendo su desarrollo pleno. Según Parrello y Damiani (2017), "la detección temprana y la evaluación oportuna son tareas fundamentales del EOE..." (p. 98). Una de las funciones primordiales del EOE es la detección temprana de dificultades en el desarrollo que puedan afectar el aprendizaje o la socialización del niño. Esto incluye el reconocimiento de signos que puedan indicar problemas de desarrollo, como el Trastorno del Espectro Autista (TEA) u otras dificultades de aprendizaje.

Una vez detectadas las dificultades, el EOE desempeña un papel crucial en el acompañamiento y la orientación a docentes y familias, facilitando la articulación entre el contexto educativo y el familiar para promover el desarrollo integral del niño. García y Pérez (2019) sostienen que “el acompañamiento y la orientación a docentes y familias es uno de los pilares del EOE..." (p.135). Además deben brindar asesoramiento a los docentes, orientándolos sobre las estrategias pedagógicas más adecuadas para responder a las necesidades educativas de los niños con dificultades, el EOE también juega un rol importante en la orientación a las familias, ayudándolas a comprender el proceso educativo de sus hijos y cómo apoyarlos en el hogar.

De acuerdo con De la Barrera (2020), "el EOE actúa no solo de forma directa sobre el alumno con dificultades, sino también interviene de manera indirecta, asesorando a los docentes y coordinando con los padres, promoviendo una mirada inclusiva y sistémica" (p. 76). El equipo de orientación escolar (EOE) interviene de forma directa con los estudiantes que presentan necesidades específicas, utilizando estrategias pedagógicas adaptadas, y de manera indirecta capacitando y asesorando a los docentes sobre cómo abordar situaciones particulares en el aula. Además, organiza talleres y encuentros con los padres para fomentar prácticas educativas inclusivas en el hogar.

En el nivel inicial, el EOE está compuesto por un equipo interdisciplinario de profesionales del ámbito educativo y de la salud. Según Fernández y Muñoz (2021), "la interdisciplinariedad es esencial en los equipos de orientación escolar, ya que permite una comprensión más amplia y profunda de las necesidades del niño, involucrando áreas como la pedagogía, la psicología y la fonoaudiología" (p. 120). Esta diversidad de perfiles permite una visión integral del desarrollo del niño, abordando sus dificultades desde diferentes perspectivas.

El trabajo colaborativo también juega un papel crucial en este proceso. Como señala García (2020), "el trabajo en red y la colaboración constante entre el EOE y los docentes es fundamental para lograr un acompañamiento efectivo y el desarrollo de estrategias inclusivas" (p. 92). El EOE no trabaja de manera aislada; por el contrario, su labor está estrechamente vinculada con la comunidad educativa. Esto implica una coordinación continua con docentes, directivos y familias, garantizando que las intervenciones educativas y de apoyo se implementen de forma adecuada.

Brindar atención a la diversidad e inclusión es fundamental, como afirma Arnaiz (2016): "La función del EOE es clave para impulsar una educación inclusiva, donde se respeten las diferencias individuales y se aseguren las condiciones necesarias para que todos los estudiantes puedan aprender" (p. 40). Esto garantiza que todos los niños, independientemente de sus capacidades o necesidades, puedan participar plenamente en las actividades escolares, a través de adaptaciones curriculares y estrategias pedagógicas que respondan a la diversidad presente en el aula.

Por último, es importante destacar que el equipo de orientación escolar enfrenta diversos desafíos y barreras. Según Ruiz y Hernández (2018), "a pesar de la importancia de su función, los equipos de orientación escolar suelen enfrentar limitaciones en términos de recursos y tiempo, lo que dificulta una intervención más efectiva y profunda" (p. 88). Estos equipos se ven condicionados por factores como la insuficiencia de recursos, la sobrecarga laboral y la necesidad de acceder a formación continua, aspectos que complican su capacidad para responder adecuadamente a las crecientes demandas educativas y sociales.

6.1. Proyecto Pedagógico Individual

Según Aráis (2020), el Proyecto Pedagógico Individual (PPI) constituye una herramienta de planificación educativa personalizada cuyo propósito es ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características específicas de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). En el nivel inicial, donde los niños comienzan a desarrollar habilidades clave para el aprendizaje y la socialización, el PPI tiene como objetivo proporcionar los recursos necesarios para que estos estudiantes puedan alcanzar su máximo desarrollo dentro del entorno escolar.

El proyecto pedagógico individual, tiene los siguientes propósitos fundamentales identificar y atender las necesidades educativas especiales del niño, basándose en evaluaciones diagnósticas realizadas por equipos interdisciplinarios, como psicopedagogos, docentes y fonoaudiólogos, entre otros. Este diagnóstico integral permite conocer a fondo las características particulares del niño, lo que facilita el diseño de intervenciones personalizadas y efectivas.

Uno de los objetivos clave es diseñar adaptaciones curriculares que favorezcan la participación activa del niño en el aula, promoviendo su integración social con sus compañeros. Estas adaptaciones buscan garantizar que el niño pueda acceder al contenido educativo de acuerdo a sus capacidades, favoreciendo su desarrollo académico y social dentro del entorno escolar.

Asimismo, el proyecto establece objetivos educativos claros y alcanzables, adaptados al ritmo y las posibilidades del niño. Estos objetivos no solo permiten un seguimiento adecuado de

su progreso, sino que también fomentan su motivación y autoestima, asegurando que el aprendizaje se ajuste a sus necesidades y potencialidades.

Finalmente, la evaluación del progreso del niño se realiza tomando como referencia sus propios logros, en lugar de compararlos con los de sus compañeros. Este enfoque centrado en el niño promueve una evaluación más justa y significativa, enfocada en el desarrollo individual y en el reconocimiento de sus avances personales, respetando su proceso de aprendizaje único.

Este proyecto, en la educación inicial se caracteriza por ser un documento dinámico, flexible y adaptado al desarrollo del niño en sus primeras etapas escolares. Aunque la estructura puede variar dependiendo del sistema educativo, generalmente incluye los siguientes elementos:

El primer paso para la elaboración de un PPI según Montero (2018), es "la evaluación diagnóstica inicial es esencial para comprender el punto de partida del niño, sus intereses, capacidades y las barreras que puede encontrar en el proceso de aprendizaje" (p. 123), que permite identificar las fortalezas, debilidades y necesidades del niño. Esta evaluación es llevada a cabo por un equipo de profesionales que, en conjunto con los docentes, determinan las adaptaciones necesarias para que el niño pueda participar del currículum.

Una vez realizada la evaluación diagnóstica, el PPI incluye como señala García (2020), "las adaptaciones curriculares en el nivel inicial deben ser creativas y flexibles, permitiendo que el niño participe activamente en las actividades del aula sin perder de vista sus propias capacidades" (p. 102). Éstas pueden incluir el uso de apoyos visuales, rutinas más estructuradas o la incorporación de metodologías multisensoriales.

El PPI establece como señala Zabalza, (2017)"Los objetivos del PPI deben ser claros y estar orientados a los logros individuales del niño, respetando su propio ritmo de desarrollo y sus intereses" (p.45), estos objetivos individualizados, están basados en las capacidades y la modalidad de aprendizaje del niño. Estos objetivos son específicos, alcanzables, relevantes y con un tiempo determinado se acompañan estas trayectorias educativas y se evalúa el proceso.

Este proyecto incluye un plan de intervención educativa en el que se detalla cómo se implementarán las adaptaciones curriculares y los apoyos necesarios en el aula, Fernández &

Muñoz, (2021)"el seguimiento constante y la evaluación periódica permiten ajustar el PPI a medida que el niño avanza en su aprendizaje, asegurando que las intervenciones sean efectivas y pertinentes" (p.87). Este plan es ejecutado por los docentes, con el apoyo del equipo de orientación, y su implementación es monitoreada y revisada regularmente. Además, se realiza un seguimiento continuo para evaluar los progresos del niño y se modifica según las necesidades individuales del alumno/a.

La implementación de dicho proyecto, en el nivel inicial contribuye a la construcción de una escuela inclusiva, como señala Echeita (2018) "es una herramienta clave en la promoción de la inclusión escolar, ya que permite que los niños con NEE puedan formar parte del grupo y participar en las mismas actividades, adaptadas a sus capacidades" (p.66), donde la diversidad es vista como una oportunidad para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El PPI asegura que los niños con NEE puedan acceder al currículo en igualdad de condiciones, favoreciendo su integración social y su participación en las actividades escolares.

Además, se orienta hacia el desarrollo integral del niño, como menciona Aráis (2016)"el enfoque del PPI en el nivel inicial debe ser holístico, considerando tanto los aspectos cognitivos como los emocionales y sociales (p. 79). Abordando no solo aspectos académicos, sino también sociales, emocionales y físicos. Al incluir una mirada interdisciplinaria, garantizando que el niño reciba un apoyo completo que abarca todas las áreas de su desarrollo.

7. Normativas legales

7.1. Convención de las Naciones Unidas de los Derechos de las personas con discapacidad

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) es un tratado internacional adoptado en 2006, según Echeita (2018), "establece que las personas con discapacidad tienen el derecho de participar plenamente en la sociedad, eliminando barreras y ofreciendo apoyos que faciliten su inclusión en todas las esferas de la vida social" (p. 45), que busca garantizar los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad, promoviendo su plena inclusión y participación

en la sociedad. Esto representa un avance significativo en la protección de los derechos para personas con discapacidad.

Las Naciones Unidas (2006) marca que uno de los aspectos centrales de la Convención es que reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derechos, fomentando el respeto por principios fundamentales, como la dignidad, la autonomía individual, la no discriminación, la participación plena e inclusiva en la sociedad, y la igualdad de oportunidades. 5.1.1. Convención de las Naciones Unidas de los Derechos de las personas con discapacidad

La Convención adopta un enfoque de derechos humanos, Arnáiz, 2016, "ha supuesto un cambio de paradigma, colocando a las personas con discapacidad en el centro de la agenda de derechos humanos y promoviendo su autonomía y participación activa en la sociedad" (p. 102), en lugar de centrarse en la discapacidad, se enfoca en cómo la sociedad puede eliminar las barreras y discriminaciones que enfrentan estas personas.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece una sólida protección de los derechos humanos, abarcando diversos aspectos fundamentales para garantizar la igualdad y la inclusión. Entre estos derechos, destaca el derecho a la educación inclusiva, consagrado en el artículo 24. Asegura que las personas con discapacidad puedan acceder a un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, con los apoyos necesarios para facilitar su aprendizaje y participación plena en el ámbito educativo.

Otro pilar fundamental es el derecho al trabajo y empleo, contemplado en el artículo 27. Garantiza que las personas con discapacidad tengan acceso a oportunidades laborales en condiciones de equidad, eliminando barreras y proporcionando los ajustes razonables necesarios para que puedan desempeñarse eficazmente en su entorno laboral.

Asimismo, el artículo 9 consagra el derecho a la accesibilidad, exigiendo a los Estados que aseguren un entorno inclusivo en términos físicos, tecnológicos y comunicacionales. Esto incluye el acceso a infraestructuras, sistemas de transporte, información y tecnologías de la comunicación, promoviendo una participación activa y autónoma en la sociedad.

En conjunto, estos derechos reflejan el compromiso de la Convención con la construcción de sociedades inclusivas, donde todas las personas, independientemente de sus capacidades, puedan ejercer plenamente sus derechos en igualdad de condiciones.

7.2. Resolución 1664/17.

La Resolución 1664/17 del Ministerio de Educación de Argentina establece un modelo de educación inclusiva en el sistema educativo, alineado con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU. Según Arnáiz (2016), "la educación inclusiva supone un enfoque transformador que aspira a que la escuela sea un espacio donde todos los estudiantes, con independencia de sus capacidades o limitaciones, puedan aprender y desarrollarse" (p. 102). En este marco, el principal objetivo de la resolución es garantizar la permanencia y el egreso de los estudiantes con discapacidad en condiciones de igualdad, eliminando las barreras que dificulten su acceso y participación.

Un aspecto central, es la exigencia de que todos los niveles y modalidades del sistema educativo adapten sus entornos físicos, curriculares y sociales para facilitar la inclusión. Esto incluye la implementación de adaptaciones curriculares y ajustes razonables que respondan a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. García (2020) señala que "las adaptaciones curriculares son fundamentales para que los estudiantes con discapacidad puedan acceder al currículo general, lo que implica modificar tiempos, formas de evaluación y métodos de enseñanza" (p. 67). Estas medidas no solo buscan garantizar el acceso, sino también permitir una participación plena en las actividades escolares, fomentando su desarrollo académico y personal.

Otro punto clave es la eliminación de barreras, un requisito indispensable para la inclusión efectiva. Como menciona Echeita (2018), "la eliminación de barreras es una condición sine qua non para la inclusión efectiva de los estudiantes con discapacidad, pues no solo se refiere a la accesibilidad física, sino también a la transformación de las actitudes y prácticas dentro de la escuela" (p. 89). Esto requiere no solo espacios accesibles desde el punto de vista arquitectónico, sino también una cultura inclusiva que promueva la no discriminación y el respeto por la diversidad dentro de la comunidad educativa.

Asimismo, la resolución destaca la importancia de los equipos interdisciplinarios en el desarrollo de prácticas inclusivas. Ruiz y Hernández (2018) explican que "los equipos interdisciplinarios juegan un rol clave en el acompañamiento a docentes y estudiantes, ya que su intervención permite un abordaje integral de las necesidades educativas especiales" (p. 123). Estos equipos, conformados por profesionales como psicopedagogos, fonoaudiólogos y trabajadores sociales, colaboran con los docentes para identificar las necesidades de los estudiantes y diseñar estrategias pedagógicas adecuadas.

Finalmente, refuerza el derecho de los estudiantes con discapacidad a una educación de calidad en igualdad de condiciones. Al consolidar un marco normativo sólido, promueve un cambio en la cultura escolar, donde la diversidad se valora como una riqueza y no como un obstáculo. Este enfoque no solo transforma las prácticas educativas, sino que fortalece el compromiso de Argentina con la construcción de un sistema educativo inclusivo y equitativo.

Esta resolución reafirma el compromiso del Estado argentino con la garantía del derecho a la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes con discapacidad. Álvarez (2016) señala que dicha normativa "refuerza el enfoque de igualdad de oportunidades, al exigir que las escuelas adapten sus prácticas pedagógicas y organizativas para asegurar que todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, puedan participar activamente en la vida escolar" (p. 58). Por lo tanto, es fundamental que las instituciones educativas ofrezcan los apoyos necesarios para garantizar que los estudiantes con discapacidad se desarrollen plenamente en el entorno escolar, evitando cualquier forma de segregación o exclusión.

8. Encuadre metodológico

El enfoque de esta investigación se enmarcó dentro de un enfoque cualitativo, lo cual implicó buscar la comprensión de la realidad a través de la interpretación de los significados que los participantes otorgaron a sus experiencias, más que cuantificar fenómenos. El objetivo fue alcanzar un nivel descriptivo, es decir, describir las características, situaciones y prácticas relacionadas con las trayectorias educativas de los niños y niñas con autismo en la sala de 5 años, sin hacer inferencias causales.

Esta investigación tuvo un corte temporal transversal, lo que significó que los datos fueron recolectados en un único momento del tiempo. No se realizó un seguimiento longitudinal, sino que se estudió la situación tal como se presentó en un punto específico.

Para la recopilación de la información, se utilizó como instrumento una entrevista individual de tipo semi-estructurada. Este tipo de entrevistas permitió obtener información detallada y profunda, con la flexibilidad de adaptar las preguntas según las respuestas de los participantes, pero manteniendo un marco básico de temas que se debían abordar.

Los participantes seleccionados cumplieron con ciertos criterios específicos para ser incluidos en el estudio. En este caso, los participantes fueron profesores de nivel inicial y licenciados en psicopedagogía. Además, en cuanto a la delimitación geográfica, los participantes fueron seleccionados de una institución de nivel inicial de gestión estatal ubicada en el partido de Merlo, específicamente en la localidad de San Antonio de Padua.

Los datos obtenidos a través de las entrevistas fueron organizados y sistematizados en una matriz de análisis, lo que permitió identificar patrones, relaciones y categorías relevantes para el estudio. Esto facilitó la interpretación de los datos y la generación de conclusiones relacionadas con el tema del autismo en el ámbito de la sala de 5 años del nivel inicial.

9. Desarrollo de análisis de los resultados

Para realizar el análisis de los datos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas se tendrán en cuenta las siguientes categorías, “falta de formación docente y capacitación en TEA”; “recursos, estrategias docentes en el aula y adaptaciones curriculares”; “intervención docente y rol de OE”; “PPI Ysu viabilidad.”

9.1. Falta de formación docente y capacitación en TEA

Para comenzar, es importante retomar la definición de TEA, según American Psychiatric Association (2022), el Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un conjunto de condiciones del neurodesarrollo que afecta significativamente la forma en que las personas se comunican e interactúan con el mundo. A pesar de la creciente importancia de este tema en el ámbito educativo, las docentes entrevistadas (E1 y E3) manifestaron una notable carencia de conocimientos sobre el TEA durante su formación inicial. Como señala E3, "no encuentro contenidos que abarcan modos de accionar y acompañar".

La falta de preparación específica en TEA afecta directamente la capacidad de los docentes para implementar estrategias inclusivas adecuadas. En consecuencia, las docentes se enfrentan a situaciones educativas que requieren una atención especializada, pero sin contar con las herramientas necesarias para hacerlo, lo que puede generar frustración y desajustes en la atención de los estudiantes.

Esto evidencia una brecha formativa en los programas de formación docente inicial. Esta carencia coincide con lo señalado por Valdez (2019), quien sostiene que los docentes requieren no solo un conocimiento teórico del TEA, sino también herramientas prácticas para implementar estrategias inclusivas en el aula.

Esto tiene implicaciones significativas, como subraya Núñez (2021), quien enfatiza que la educación inclusiva requiere una formación continua que permita a los docentes comprender las necesidades particulares de sus estudiantes. Una de las docentes entrevistadas señala, “*E1: no, en mi formación docente no vi contenidos vinculados con TEA”.* La ausencia de

conocimientos específicos puede derivar en prácticas ineficaces y en una sensación de frustración en los docentes, quienes se enfrentan a desafíos que no saben cómo abordar.

La preparación de los docentes es un pilar fundamental para hacer efectivo este derecho. Según Valdez (2019), los educadores necesitan comprender las particularidades del TEA, incluyendo las posibles dificultades en la comunicación, la conducta y la interacción social. Además, deben aprender a utilizar herramientas prácticas, como sistemas de comunicación aumentativa, planificación estructurada y apoyos visuales, que faciliten el aprendizaje y la adaptación.

La capacitación docente no es solo una cuestión de profesionalización, sino también un compromiso ético con la igualdad de oportunidades. Núñez (2021) destaca que la falta de preparación adecuada puede resultar en exclusión implícita, donde los estudiantes con TEA permanecen en el aula pero sin recibir el apoyo necesario para aprender y participar plenamente.

Asimismo, esta falta de capacitación no solo impacta en los estudiantes con TEA, sino también en sus compañeros y en la dinámica general del aula. Según Arnaiz (2018), una educación inclusiva bien gestionada beneficia a todos los estudiantes, promoviendo la empatía, cooperación y la convivencia armónica. Sin embargo, para que esto sea posible, es imprescindible garantizar entornos accesibles y adaptados que permitan el desarrollo integral de cada estudiante, especialmente aquellos con necesidades específicas.

El derecho a recibir una atención adecuada en el ámbito escolar está respaldado por marcos legales y convenciones internacionales. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de las Naciones Unidas (2006), en su Artículo 24, insta a los Estados a promover sistemas educativos inclusivos que no solo aseguren el acceso, sino también ajustes razonables que respondan a las necesidades individuales. En el contexto argentino, la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, subrayan la importancia de implementar estrategias pedagógicas inclusivas y garantizar la formación continua de los educadores.

Estas normativas ponen de relieve que la preparación docente es un requisito fundamental para materializar el derecho a una educación equitativa. Cuando los maestros cuentan con herramientas para abordar la diversidad, pueden diseñar prácticas que beneficien no solo a los

estudiantes con TEA, sino también al grupo completo, promoviendo un ambiente de aprendizaje enriquecedor para todos. De esta manera, se avanza hacia un modelo educativo que respeta la dignidad de cada individuo y valora su aporte único al aula.

9.2. Recursos, estrategias docentes en el aula y adaptaciones curriculares.

La educación de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el nivel inicial exige una planificación pedagógica que combine recursos, estrategias efectivas y adaptaciones curriculares diseñadas para satisfacer sus necesidades específicas. Este enfoque no solo permite el desarrollo integral de los estudiantes, sino que también promueve su participación activa y el fortalecimiento de su autonomía dentro del entorno escolar .Para lograrlo, es esencial que el docente tenga un conocimiento profundo de los intereses, características sensoriales, necesidades específicas y formas de comunicación del alumno. Según Soto (2020), este conocimiento permite diseñar experiencias de aprendizaje significativas y ajustadas a las capacidades del alumno, promoviendo no solo su inclusión, sino también su progreso académico y social.

Para obtener esta información, resulta imprescindible recurrir a capacitaciones con expertos en el tema, también el trabajo en red, con las docentes, los directivos y el equipo de orientación. El trabajo con niños con TEA requiere una comprensión especializada de sus características. Valdez (2019) enfatiza que, dado que los niños en el espectro autista presentan variaciones significativas en su desarrollo, es esencial implementar estrategias personalizadas que respondan a su perfil único. Por ejemplo, identificar las sensibilidades sensoriales permite ajustar el ambiente escolar, mientras que conocer los modos preferidos de comunicación ayuda a reducir barreras en el aprendizaje y la interacción.

El punto de partida para una enseñanza efectiva es el conocimiento profundo de las características individuales del niño con TEA. Este entendimiento, como subraya la docente “E3:es fundamental conocer al alumno o alumna y reconocer que puede hacer por sí solo y lo que aún está en proceso, para poder trabajar desde ahí. Por ejemplo, considero que los apoyos visuales, son importantes para que el niño o niña con TEA pueda acceder a los contenidos”. Entre las estrategias más efectivas en el nivel inicial, el uso de apoyos visuales, como pictogramas, cronogramas y tablas de recompensas, se ha mostrado especialmente beneficioso.

Según Núñez (2021), estos recursos brindan claridad y previsibilidad, elementos clave para que los estudiantes con TEA se sientan seguros y comprendan las actividades que realizarán. Además, las rutinas estructuradas y la anticipación de cambios son esenciales para reducir la ansiedad y fomentar una participación activa permite trabajar desde las fortalezas y necesidades individuales del estudiante, maximizando su potencial de aprendizaje. Autores como Arnaiz (2018) destacan que las estrategias personalizadas favorecen no solo el acceso a los contenidos, sino también el desarrollo de competencias socioemocionales en los niños

El diseño de adaptaciones curriculares para estudiantes con TEA no debe percibirse como una tarea opcional, sino como un componente esencial de la práctica docente. Sin embargo, como lo menciona la docente E1, la falta de recursos y conocimientos puede limitar la capacidad de los maestros para implementar estas adaptaciones de manera efectiva. Este desafío se puede abordar como señala Valdez (2019) resalta que los docentes necesitan formación específica en estrategias de enseñanza diferenciadas para crear ambientes de aprendizaje inclusivos.

Un aspecto crucial en el trabajo con estudiantes con TEA es la forma en que se comunica la consigna pedagógica. Como lo señala E1, utilizar un lenguaje breve, claro y directo ayuda a evitar confusiones y facilita la comprensión. Este enfoque coincide con lo planteado por Soto (2020), quien argumenta que la simplificación del lenguaje y el uso de apoyos visuales simultáneos son fundamentales para garantizar la accesibilidad del contenido.

La atención educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) no debe recaer exclusivamente en el docente de sala. La colaboración en red, que involucra a maestros, directivos y equipos de orientación, resulta imprescindible para diseñar estrategias integrales que respondan a las necesidades del estudiante. Según García (2020), este trabajo colaborativo permite compartir responsabilidades, enriquecer las perspectivas y garantizar una atención más completa y sostenida

Además, la participación de un equipo interdisciplinario facilita la creación de planes de acción adaptados a cada situación y fortalece el acompañamiento pedagógico. Como resalta Valdez (2019), contar con el apoyo de especialistas, como psicopedagogos o maestras integradoras, no solo ayuda a personalizar el proceso de enseñanza, sino que también proporciona un respaldo emocional y técnico al docente. Este enfoque colaborativo también es

clave para implementar adaptaciones curriculares que aseguren la inclusión efectiva y el desarrollo integral del estudiante.

9.3. Intervención docente y rol del EOE

El Equipo de Orientación Escolar (EOE) está conformado por un grupo interdisciplinario de profesionales cuya labor central es garantizar el bienestar y el desarrollo integral de los niños en el nivel inicial. Entre sus funciones principales se encuentran la detección temprana y la evaluación oportuna de posibles dificultades que puedan afectar el aprendizaje o la socialización de los estudiantes. Según Parrello y Damiani (2017), estas acciones no solo previenen la cronificación de los problemas, sino que también promueven el desarrollo pleno del niño. Esto incluye la identificación de signos asociados a trastornos del desarrollo, como el Trastorno del Espectro Autista (TEA), y otras dificultades de aprendizaje.

La función de la orientadora escolar dentro del EOE, consiste en acompañar las trayectorias educativas delos niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), es fundamental para garantizar una inclusión educativa efectiva y para promover un ambiente de aprendizaje que responda a las necesidades específicas de cada niño. Su papel abarca tanto el apoyo directo a los estudiantes como el asesoramiento y colaboración con docentes, familias y equipos interdisciplinarios. Pero esto, se entorpecido por distintos motivos como señala la orientadora escolar. El EOE desempeña un rol fundamental al brindar acompañamiento y orientación tanto a docentes como a familias, estableciendo una conexión entre el contexto educativo y el familiar. García y Pérez (2019) destacan que *"el acompañamiento y la orientación a docentes y familias son primordiales en el rol que ocupan dentro de la institución. Además, deben asesorar a los docentes sobre estrategias pedagógicas y apoyar a las familias para abordar las necesidades específicas de los niños."*

En cuanto a la intervención docente, esta se configura como una responsabilidad esencial que permite tomar decisiones fundamentadas y realizar acciones específicas para el aprendizaje de niños con TEA. Este proceso abarca tres momentos clave: planificar la tarea, desarrollarla y evaluarla. Como señala Núñez (2021), la previsibilidad en el entorno educativo es crucial, ya que reduce significativamente el estrés y facilita la adaptación de los estudiantes a nuevas

situaciones, especialmente en momentos de transición o cambio de rutina, que suelen ser desestabilizadores para los alumnos con TEA.

Además, los docentes deben anticipar los factores que podrían desencadenar situaciones estresantes, minimizando las interrupciones en el aula. Soto (2020) resalta la importancia de conocer los intereses del estudiante para diseñar estrategias personalizadas que canalicen su atención y reduzcan su ansiedad. Esto se refleja en el testimonio de una docente (E2): *"Cuando veo que no puede controlar su ansiedad y pone en riesgo la integridad física de sus pares, trato de acercarlo a mí, hablar y usar estrategias como masa, burbujas o actividades que le gustan, como desarrollar personajes o pegarlos en una hoja. También charlamos y respiramos juntos para bajar la ansiedad."*

Sin embargo, el compromiso del docente enfrenta limitaciones cuando el EOE no colabora activamente en el aula. Como indica García (2020), la falta de trabajo en red entre docentes, directivos y equipos interdisciplinarios dificulta la implementación de estrategias efectivas y aumenta la carga emocional del maestro. Esta problemática se evidencia en los testimonios: *"El EOE no suele trabajar con la docente ni acompañar dentro del aula, ni ofrecer estrategias ni hacer seguimiento de casos" (E1); "El equipo no trabaja en red con todos, generalmente lo hacen con la conducción, pero no ingresan a las salas ni brindan apoyos" (E2).*

La ausencia de un acompañamiento continuo por parte del EOE compromete no solo el bienestar del docente, sino también el desarrollo integral del estudiante. Valdez (2019) subraya que una intervención pedagógica eficaz requiere el apoyo de especialistas que colaboren en el diseño y seguimiento de estrategias adaptadas. Este enfoque asegura que los estudiantes con TEA alcancen su máximo potencial en términos de aprendizaje y desarrollo social.

9.4. PPI y su viabilidad

EL Proyecto Pedagógico Individual (PPI) es una herramienta educativa fundamental para asegurar el derecho a una educación inclusiva y personalizada de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el nivel inicial. Su objetivo principal es adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características, intereses, necesidades y ritmos de cada niño con TEA, permitiendo una intervención educativa más efectiva y ajustada a sus capacidades.

Se realiza una evaluación inicial y se especifican los objetivos a alcanzar, se diseñan los recursos y estrategias para lograr dichos objetivos, luego se implementa y se realiza un seguimiento para su mayor eficacia, participan los docentes, el directivo , el EOE y las familias.

EL PPI es obligatorio dentro del marco de la educación inclusiva. Según la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) y otras normativas vinculadas, los sistemas educativos deben garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, incluyendo a aquellos con discapacidad o necesidades educativas especiales, como los niños con TEA.

En cuanto a las entrevistas se pudo detectar que el PPI, no es viable, por distintos factores, como: la falta de información, tiempo y actualizaciones reales y continuas de los proyectos. También por la falta de información y tiempo para realizarlo

Cuando se elaboran de forma "genérica," como señala una de las docentes, se limita su efectividad. Esto ocurre cuando se diseñan actividades estándar que no consideran las particularidades de los niños, contraviniendo principios básicos de la inclusión, como los postulados de Tomlinson (2001) sobre la diferenciación pedagógica, una estrategia clave para abordar la diversidad en las aulas. Su enfoque busca garantizar que cada estudiante tenga acceso a oportunidades de aprendizaje que respondan a sus necesidades individuales, intereses y niveles de preparación. Esto resulta especialmente relevante en el contexto de la inclusión educativa y la implementación de Proyectos Pedagógicos Individualizados (PPI).

También, se refleja la realidad de la práctica docente: los PPI deben ser flexibles y ajustarse constantemente a la evolución del niño y a las condiciones del aula, pero esto puede ser difícil de lograr. La rigidez en la planificación inicial puede hacer que los proyectos se vuelvan ineficaces si no se ajustan a tiempo. Sin embargo, la carga de trabajo de las docentes y la falta de recursos dificultan estos ajustes dinámicos.

Las docentes, admiten en sus testimonios, no tener suficiente conocimiento sobre los PPI, lo que resalta la necesidad de formación docente en esta herramienta clave para la educación inclusiva. El desconocimiento sobre cómo implementarlo correctamente limita la capacidad de los docentes para utilizar el PPI como un recurso eficaz y afecta la calidad de la intervención para los niños con TEA.

Al mismo tiempo, la directora señala que, con al menos seis niños con TEA en la institución, es difícil garantizar la personalización de los PPI debido a la falta de recursos humanos y materiales. Esto concuerda con estudios de Parrilla (2002), quien destaca que la sobrecarga laboral afecta la calidad de la atención individualizada.

Las necesidades de los estudiantes con TEA son dinámicas, lo que requiere actualizaciones frecuentes en los PPI. Sin embargo, como señala la directora, "el PPI inevitablemente queda desactualizado," lo que coincide con lo planteado por Escudero y Martínez (2011), quienes afirman que la flexibilidad y personalización es fundamental para mantener la eficacia de los proyectos educativo y que se conviertan en herramientas realmente inclusivas y no en procedimientos burocráticos.

10. Conclusiones

Se concluye que múltiples factores influyen en el acompañamiento efectivo de las trayectorias educativas de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Entre los principales desafíos se encuentran el desconocimiento de las docentes sobre la construcción e implementación de los Planes Pedagógicos Individualizados (PPI), la carencia de estrategias metodológicas adecuadas, la insuficiente capacitación profesional y la falta de un acompañamiento efectivo tanto para los estudiantes como para el cuerpo docente. Además, el rol de la orientadora escolar, fundamental para garantizar una inclusión efectiva, se ve limitado por sobrecargas burocráticas, la gestión ineficiente del tiempo y, en ocasiones, un compromiso insuficiente con su función principal.

Ésta desempeña un rol de mediador e interventor entre docentes, familias y estudiantes, facilitando la implementación de estrategias inclusivas y promoviendo el desarrollo integral de los niños con TEA. Sin embargo, sus esfuerzos suelen ser obstaculizados por la atención constante a emergencias conductuales y la carga administrativa, lo que reduce su capacidad para asesorar al personal docente y diseñar intervenciones sostenidas. Para potenciar su impacto, es necesario redistribuir sus responsabilidades administrativas, fomentar su participación activa en el diseño de PPI y fortalecer su capacitación en estrategias inclusivas y manejo del TEA. De este modo, su intervención puede volverse más efectiva, contribuyendo a un entorno educativo más adaptado a las necesidades individuales.

El contexto actual exige que las instituciones educativas sean flexibles y capaces de adaptarse a las características y necesidades individuales de los estudiantes. La educación inclusiva no solo es una necesidad primordial para garantizar la participación social plena de todos los niños, sino también un derecho que debe ser respetado y promovido. En este marco, el desarrollo de prácticas inclusivas requiere de un enfoque integral que combine la planificación pedagógica individualizada, la formación continua de los docentes y la colaboración efectiva con equipos interdisciplinarios.

Los PPI, en este marco, son herramientas indispensables para garantizar una educación de calidad para los niños con TEA. No obstante, su implementación efectiva depende de diversos factores: la actualización constante de los docentes, la disponibilidad de recursos humanos y materiales, y la capacidad de diseñar proyectos pedagógicos flexibles que respondan a las particularidades de cada estudiante. En este sentido, la participación activa de la orientadora escolar es esencial para asegurar que los PPI sean personalizados y efectivos, tal como lo señalan los estudios de Tomlinson (2001) y Valdez (2019), quienes destacan la importancia de la diferenciación pedagógica en la planificación.

Para garantizar el acompañamiento adecuado de los estudiantes con TEA, es imprescindible fomentar la formación docente orientada a la reflexión sobre sus prácticas y al trabajo colaborativo con especialistas en inclusión y TEA. Asimismo, la cooperación activa entre docentes, equipos interdisciplinarios y familias refuerza las posibilidades de éxito en la implementación de estrategias pedagógicas significativas. Como destacan Núñez (2021) y Arnaiz (2018), esta colaboración no solo mejora la calidad de la atención educativa, sino que también contribuye a la construcción de comunidades escolares inclusivas.

Finalmente, asegurar la efectividad de los PPI y la inclusión educativa de los niños con TEA requiere un esfuerzo colectivo. En el nivel inicial, este acompañamiento es fundamental, dado que esta etapa representa un período clave en el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas fundamentales para la trayectoria educativa de los niños. El entorno escolar en esta etapa debe ofrecer experiencias de aprendizaje personalizadas que fomenten la autonomía, la comunicación y la interacción social, pilares esenciales para el desarrollo pleno de los niños con TEA.

Solo mediante el compromiso compartido de todos los actores educativos, acompañado de recursos adecuados, formación continua y una planificación pedagógica flexible, será posible transformar las instituciones en espacios verdaderamente inclusivos. De esta manera, cada estudiante podrá alcanzar su máximo potencial y vivir una experiencia escolar enriquecedora, que no solo promueva el aprendizaje académico, sino también la inclusión social desde los primeros años de vida.

11. Bibliografía

Arnáiz Sánchez, P. (2012). Educar en y para la diversidad. Aljibe.

Arnaiz, P. (2018). Estrategias para una educación inclusiva. Ediciones Aljibe.

Bamonde Segura, R. M. (2024). Al rol docente en la educación de los niños con autismo en nivel inicial. Pontifica Universidad Católica de Perú, Facultad de Educación.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education.

Dirección General de Cultura y Educación. (2018). Resolución 1666/17: Educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la Provincia.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2022). Diseño curricular para la educación inicial.

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: De nuevo "voces que interpelan". Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). La educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación de todos. Morata.

García, M. (2020). Estrategias educativas inclusivas para niños con TEA. Editorial Inclusión.

García, M., & Martínez, P. (2020). Colaboración multidisciplinaria en la educación inclusiva. Editorial Académica.

García, M., & Pérez, L. (2019). La orientación escolar: Un enfoque colaborativo en la educación inicial. Editorial Educación Integral.

Ginesta, J. C. (2019). El aprendizaje en el Nivel Inicial de niños con TEA Trastorno Espectro Autista. Universidad Siglo 21.

Jiménez, R. (2022). Formación docente para la inclusión escolar. Editorial Pedagógica.

López, A. (2018). Tecnologías de apoyo para la educación inclusiva. Editorial Innovación Educativa.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. (2019). Educación inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión. Ministerio de la Nación.

Ministerio del Poder Popular para la Educación en Venezuela. (2020). Relato significativo experiencial de inclusión educativa del niño autista en el nivel de educación inicial. Revista Educare.

Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Núñez, B. (2021). Educación inclusiva: Retos y oportunidades. Editorial Troquel.

Núñez, B. (2021). La previsibilidad como estrategia educativa en niños con TEA. Editorial Inclusión y Aprendizaje.

Oliver, M. (1990). The politics of disablement. Macmillan Education.

Oliver, M. (1996). Understanding disability: From theory to practice. Macmillan Education.

Parrello, A., & Damiani, J. (2017). Detección temprana y evaluación en educación inicial. Editorial Psicoeducativa.

Pérez, L. (2019). Intervenciones conductuales en el aula. Editorial Psicopedagógica.

Ramos, M. C. (2018). Trastornos del Espectro Autista: Grado de información sobre indicadores y estrategias de intervención en docentes de Nivel Inicial. Universidad FASTA Facultad de Ciencias Médicas.

Rodríguez, C. (2021). Creación de ambientes de aprendizaje inclusivos. Editorial Educación Inclusiva.

Shakespeare, T. (2006). Disability rights and wrongs. Routledge.

Solis Gamboa, E. C. (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 Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 16(1).

Soto, M. (2020). Prácticas inclusivas en la educación inicial: Fundamentos y estrategias. Ediciones Homo Sapiens.

Soto, R. (2020). Estrategias pedagógicas para niños con necesidades educativas especiales. Editorial Desarrollo Docente.

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de la política educativa. Ministerio de Educación.

Tomlinson, C. A. (2001). How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. ASCD.

Valdez, D. (2019). Autismo ¿Cómo crear contextos amigables?.Editorial Paidós.

Valdez, D. (2019). Autismo y estrategias inclusivas en el aula. Ediciones Homo Sapiens.

Valdez, D. (2019). Intervenciones pedagógicas efectivas en niños con TEA. Editorial Aprender en Comunidad.

12. Anexo

12.1 Modelo de entrevista

Docentes

1-En cuanto a tu formación docente: ¿abarcan contenidos que estén vinculados con el modo de accionar y acompañar trayectorias educativas de niños con TEA

2-¿Realizas capacitaciones? ¿Cuántas al año?

3-¿Qué formación previa ha recibido sobre TEA?

4-¿Considera que la formación recibida fue suficiente para abordar las necesidades de los estudiantes con TEA?

5-¿Qué recursos o capacitaciones adicionales cree que serían útiles para mejorar su práctica con alumnos con TEA?

6-¿De qué manera acompañas las trayectorias educativas de los niños con TEA con comunicación no verbal? ¿Qué estrategias utilizas?

7-¿Cuáles son los desafíos que presentan estos niños en el día a día? Y ¿Qué intervenciones docentes realizas en estas situaciones?

8-¿Cómo se relacionan con sus compañeros? ¿Qué observas en cuánto a la socialización?

9- ¿Cómo adapta el contenido y las actividades para que sean accesibles para los alumnos con TEA? ¿Utiliza sistemas de comunicación alternativa y aumentativa? Si es así, ¿cuáles?

10- ¿Cómo organiza el espacio del aula para favorecer la participación de los alumnos con TEA?

11-¿Qué estrategias utiliza para gestionar situaciones de ansiedad o desafiante en el aula?

12-Desde tu lugar ¿Qué estrategias/métodos utilizas para potenciar el desarrollo del lenguaje en estos niños con dificultades?

13- ¿Podría compartir alguna experiencia significativa o aprendizaje que haya tenido al trabajar con estos alumnos?

14- En cuanto a los P.P.I, ¿cómo realizas dicho proyecto? ¿Qué piensas con respecto a su ejecución? ¿Es viable?

15-¿Cómo es el acompañamiento del equipo de conducción? ¿Estás de acuerdo con los lineamientos que plantean?

16-¿Siente que recibe suficiente apoyo por parte de la institución escolar para trabajar con alumnos con TEA?

17-¿Qué aspectos cree que podrían mejorarse en la institución para ofrecer un mejor apoyo a los alumnos con TEA?

Directora

1-¿En qué localidad ejerces y cuál es la gestión de dicho jardín de infantes?

2-¿Hace cuánto que trabajas como directora?

3-En cuanto a tu formación docente: ¿abarcan contenidos que estén vinculados con el modo de accionar y acompañar trayectorias educativas de niños con TEA con comunicación no verbal?

4-¿Tiene estudiantes con TEA con diagnóstico? aproximadamente cuantos estudiantes con TEA hay en esa institución?

5-¿Considera que la formación recibida fue suficiente para abordar las necesidades de los estudiantes con TEA?

6-¿Cuál es tu acompañamiento a las trayectorias educativas de los niños y niñas con TEA y comunicación no verbal?

7-¿Qué estrategias utilizan para favorecer el lenguaje en estos niños y niñas?

8-¿Cómo se vincula tu labor con el de las docentes y el EOE?

9-¿Cuáles son modos de abordaje para acompañar las trayectorias educativas de los niños con TEA y comunicación no verbal?¿Cómo es la socialización con las docentes y sus pares?

10-En cuanto a los P.P.I, ¿cómo realizas dicho proyecto? ¿Qué pensas con respecto a su ejecución? ¿es viable?

11-¿Podría compartir alguna experiencia significativa o aprendizaje que haya tenido al trabajar con estos alumnos?

12-¿Cómo maneja las conductas desafiantes de los niños y niñas que se dan dentro del jardín?

13-¿Brindas acompañamiento y recursos para que las docentes adapten el contenido y las actividades para que sean accesibles para los alumnos con TEA? ¿Podrías mencionar alguno de ellos?

14-¿Qué aspectos cree que podrían mejorarse en la institución para ofrecer un mejor apoyo a los alumnos con TEA?

EOE

1-¿En qué consiste el trabajo del EOE, en el jardín de infantes? ¿A qué orientación te dedicas?

2-¿Realizas capacitaciones? ¿Cuántas al año?

3-¿Qué formación previa ha recibido sobre TEA?

4-¿Considera que la formación recibida fue suficiente para abordar las necesidades de los estudiantes con TEA?

5- ¿Tiene estudiantes con TEA con diagnóstico? aproximadamente cuantos estudiantes con TEA hay en esa institución?

6-¿Cuál es tu acompañamiento a las trayectorias educativas de los niños y niñas con TEA y comunicación no verbal?

7-¿Cómo se vincula tu labor con el de las docentes y el equipo directivo?8

8-¿Cómo se construye un PPI y quiénes están involucrados en dicho proyecto?

9-En cuanto al PPI ¿se implementa en su totalidad? ¿Observas alguna dificultad en su ejecución?

10-¿Cómo es el acompañamiento del equipo de conducción? ¿Estás de acuerdo con los lineamientos que plantean?

11-Desde tu lugar ¿Qué estrategias/métodos utilizas para potenciar el desarrollo del lenguaje en estos niños con dificultades?

12- ¿Podría compartir alguna experiencia significativa o aprendizaje que haya tenido al trabajar con estos alumnos?

13-¿Brindas orientación o capacitaciones a los docentes sobre estrategias para trabajar con alumnos con TEA?

14-¿De qué manera intervenís ante situaciones de crisis o conductas desafiantes en el aula?

15-¿Cuáles son los mayores desafíos que enfrenta al trabajar con alumnos con TEA en la institución?

16- ¿Qué aspectos cree que podrían mejorarse en la institución para ofrecer un mejor apoyo a los alumnos con TEA?

12.2. Matriz de análisis de datos

SISTEMATIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS A DOCENTES DE LA 3era SECCIÓN		
CATEGORÍA DE ANÁLISIS	RESPUESTAS DE DOCENTES ENTREVISTADOS/AS (E1/2/3/4)	INTERPRETACIÓN
Falta de conocimientos y capacitación sobre TEA .	E1:" no, en mi formación docente no vi contenidos vinculados con TEA"	Las docentes reconocen la falta de formación vinculada al TEA,en el plan de estudio de sus carreras como profesoras del nivel inicial.
	E2: "he recibido algún que otro contenido algún que otro recurso o estrategia, pero la verdad que es muy poco teniendo en cuenta la situación actual y la demanda. Realice dos capacitaciones este año"	
	E3: "En cuanto a mi formación docente, no encuentro contenidos que abarcan modos de accionar y acompañar.	
Falta de conocimientos y capacitación sobre TEA	E1: "si realizo capacitaciones, pero no referidas a abordar patologías en la sala"	Las docentes enfatizan sobre la falta de capacitación, como algo impuesto por alguien, cuando también esa iniciativa puede ser propia del rol docente, quizás por la ausencia de reflexión en cuanto a las practicas docentes.
	E2:"No."	
	E3: "Si dos o tres al año, pero no referidas a TEA	
Capacitación individual de la docente	E1: "Sería importante recibir capacitaciones o jornadas docentes, que nos permitan abordar situaciones con alumnos con TEA dentro del aula	Docente que tiene en cuenta la importancia de la búsqueda de información sobre TEA, y lo realiza de manera individual, según los desafíos que se presentan en la sala. Sería importante realizar capacitaciones con especialistas en el tema.
	E2: "busco información por mi cuenta sobre TEA, lecturas y videos, pero no cursos puntuales. También me gustaría tener más recursos didácticos.	
	E3: ". Sería útil capacitaciones sobre TEA y como abarcar el área prácticas del lenguaje y matemática, de qué manera abordarlas para que sean interesantes y no caer en lo de siempre"	
	E1:" Acompaño utilizando los escasos recursos que se tienen limitándome a los	

recursos y estrategias docentes en el aula	tiempos de la sala y los escasos conocimientos sobre cómo abordarlo pedagógicamente. Las consignas se dan de forma individual , frente al niño utilizando una comunicación breve , con pocas palabras y lo más específica posible"	Escases de recursos docentes para el acompañamiento y estimulación del lenguaje y la comunicación de los niños con TEA
	E2:"las estrategias son en general acompañamiento estimulación del lenguaje estimulación cognitiva reuniones periódicamente con las familias para trabajar en equipo y con los directivos de la institución"	
	E3: "es fundamental conocer al alumno o alumna y reconocer que puede hacer por sí solo y lo que aún está en proceso, para poder trabajar desde ahí. Por ejemplo, considero que los apoyos visuales, son importantes para que el niño o niña con TEA pueda acceder a los contenidos."	
Detección de los desafíos en las aulas. Intervención docenes,	E1: "el caso del niño con TEA que tengo este año en la sala, es muy disruptivo en su conducta, cada día es un desafío distinto, y hago lo que puedo"	Los desafíos de las aulas heterogéneas, están vinculados a las conductas de los niños como así también, con la falta de lenguaje y la comunicación no verbal.
	E2: "este año particularmente con el caso de TEA que tengo el desafío principal fue la socialización con sus compañeros sin la agresión de por medio muchas veces el exceso de energía que tienen el no saber comunicarse lleva a que empujen a que se tira arriba de otros compañeros a que golpee pero bueno acompañar y estimular a que dej de hacer estas acciones."	
	E3: "los desafíos son los ruido en determinadas situaciones puede incomodar al niño con TEA, hace que uno como docente piense constantemente, en qué elegir que sea cuidadoso para presentarles, (actividades que involucren canciones)	

Identificación de obstáculos y modos en el lenguaje y comunicación.	E1:" Generalmente encuentran la manera de comunicarse con sus compañeros de forma no verbal y socializar con sus compañeros. Sin embargo al manifestar las emociones suelen expresarse de forma física."	Reconocimiento de las barreras en cuanto al lenguaje y la comunicación, el vínculo entre alumno- docente es fundamental para potenciar el desarrollo y que la comunicación no verbal pueda ser dilucidada por la docente
	E2: "el caso que tengo este año el nene ha logrado comunicarse con todos sus compañeros al inicio era con uno dos o tres particularmente hoy por hoy socializa con todos sus pares	
Identificación de obstáculos y modos en el lenguaje y comunicación.	E3:"Lo que puedo observar sobre mi alumno con TEA es que, no se relaciona mucho con sus compañeros en la sala, pero cuando se deben lavar las manos está atento a que todos sus compañeros y compañeras entren a la sala, una vez lavadas las manos, ya que el baño se encuentra fuera de la sala. Suele esperarlos y no se queda tranquilo en la sala mientras están fuera. Así también cuando salen a buscar algo, o salen de la sala sin comentarle a la docente."	
Adaptaciones curriculares	E1:"Se me presentan dificultades al adaptar ciertos contenidos por lo cual termino por optar cambiarlos ofreciendo otras actividades. En algunas ocasiones la comunicación mediante pictogramas son las más utilizadas para construir hábitos y y anticipar los tiempos hasta que logren afianzar la rutina."	Se visualiza que en base al niño , la docente intenta adaptar los contenidos, como pueden y desde la experiencia , con la poca información y capacitación adquirida. Hay una falta de configuraciones pertinentes para los contenidos y actividades abordadas para los niños y niñas con TEA
	E2:"sí,obviamente hago ciertas adaptaciones del contenido y de las actividades para que pueda desarrollarlas ha tenido mucho avance social, pero en lo pedagógico tenemos que continuar avanzando mucho y contar con la ayuda del acompañante externa ayuda muchísimo que él pueda sentarse y desarrollar una propuesta siempre trato de graduar a la medida que veo que él pueda resolver la propuesta pedagógica, aunque sería oportuno que cuente con una maestra integradora"	

	E3:"En primer lugar, ser clara en el momento de comunicar alguna idea, contarles sobre algo, en el sentido de no decir metáforas, ya que esto puede llegar a confundir, y si llega a pasar, explicarla. Luego la selección de imágenes, para las distintas actividades. Es importante conocer los gustos de todos los alumnos con y sin TEA para generarles más interés en el momento de pensar como trabajar tal contenido."	
Intervención docente frente a conductas disruptivas	E1: "El alumno tiene conductas disruptivas y hago lo que puedo"	Se reconocen los desafíos sociales y conductuales presentes en el aula, pero no se detalla qué intervenciones específicas se implementaron para justificar el 'vamos bien' en cuanto a la socialización y las conductas corporales o disruptivas. La docente menciona cómo aborda estos desafíos, pero no los identifica explícitamente como estrategias o intervenciones docentes, limitándose a describir sus acciones sin un análisis pedagógico más profundo.
	E2: "En determinados momentos cuando veo que no puede controlar su ansiedad y pone en riesgo, la integridad física de sus pares trato de acercarlo a mí de hablar de tratar de bajar esa ansiedad a veces usamos masa a veces usamos burbujas a veces usamos etiquetas que le gustan mucho desarrollar muñecos armar personajes o pegarlos en una hoja a veces los separó del grupo charlo respiramos juntos para bajar esa ansiedad."	
	E3:"el alumno se encuentra con su acompañante, con la cual se dirigían hacia la biblioteca cuando en la sala había mucho ruido. Cuando sucede esto, converso con el grupo y los invito al grupo a realizar otra cosa. No es un alumno que se ponga desafiante, pero si deambulador."	

Proyecto Educativo Individual y su viabilidad dentro del aula	E1: “Los ppi no son viables ya que se realizan con actividades de forma genérica. Se necesita de un tiempo de observación para observar cuales son las actividades que realmente pueden realizarse. Es imposible lograr eso en un principio de año. Suelen no realizarse con el apoyo de un profesional capacitado en estas patologías, esto hace que las docentes nos encontremos limitadas a lo que conocemos.” E2: “en cuanto a los PPI algunas cosas son viables y otras quizás no, pero y con la experiencia uno va intentando ajustarlo para no para que la propuesta no sea no sea en vano.” E3: “No tengo tanto conocimiento sobre los PPI.”	Generalmente los PPI, son menos viables, cuando se estructuran de manera genérica, sin una adaptación específica a las necesidades individuales de cada niño, especialmente en el nivel inicial. En esta etapa, los niños presentan grandes diferencias en su desarrollo cognitivo, emocional y social, por lo que es esencial contar con un periodo de observación exhaustiva que permita identificar las capacidades, intereses y desafíos particulares de cada uno. Y realizar los ajustes que sean necesarios durante la trayectoria escolar del niño.
Rol del equipo de orientación escolar	E1:”El EOE no suele trabajar con la docente ni acompañar dentro del aula, no suelen ofrecer estrategias ni hacer seguimiento de casos.” E2: “El equipo no suele trabajar en red con todos, generalmente lo hacen con el equipo de conducción, pero no ingresan a las salas ni tampoco brindan estrategias o apoyos a las docentes.” E3: “ es escaso el acompañamiento del EOE”	Cuando el EOE tiene una participación escasa, es decir, no ingresa a las salas ni acompaña de manera activa a los docentes, su impacto en el proceso educativo de los niños, se ve significativamente limitado.

Acompañamiento del equipo directivo	E1: "No, todo se limita a la docente., siento que el equipo directivo no acompañan, no se capacitan ni ofrecen espacios de capacitación a las docentes."	El acompañamiento de los directivos hacia las docentes, es fundamental, ya que es clave el trabajo en equipo, como así también, ofrecer capacitaciones específicas permitirá que el equipo docente esté más preparado para identificar, comprender y responder a las conductas o necesidades particulares de estos niños. Esto incluye desde estrategias de enseñanza inclusiva hasta herramientas para manejar situaciones de estrés o sobrecarga sensorial dentro del aula.
	E2: "Prefiero no responder esa pregunta."	
	E3:"Por parte de la institución, el acompañamiento a veces es mejor y otras no tanto, se conversa bastante sobre lo que va sucediendo en la sala y qué manejos seguir."	
Aspectos a mejorar a nivel institucional para el acompañamiento de las trayectorias educativas	E1: "En cuanto a las mejoras en la institución, podría ser, a partir de una real acompañamiento de los casos, seguimientos, capacitaciones, organización del personal para poder asegurarle a los niños el tiempo y espacio necesario para lograr asegurarles las propuestas y el trabajo diario."	El trabajo en equipo y de manera integral, puede mejorar las prácticas docentes y sobre todo, para el desarrollo de las trayectorias educativas de los niños con TEA.
	E2: "podría mejorar con un real trabajo en equipo, directoras, EOE y docentes"	
	E3: "los aspectos a mejorar dentro del jardin serian, hablar más sobre autismo, realizar encuentros e invitar a la comunidad, informar, sacar dudas."	

SISTEMATIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS DIRECTIVO (D)		
CATEGORÍA DE ANÁLISIS	RESPUESTAS DE ENTREVISTAS DIRECTIVO (D)	INTERPRETACIÓN
Falta de conocimientos y capacitación sobre TEA	D: "En mi formación docente, no se vincularon contenidos sobre TEA. Ya hace 26 años que me recibí"	La directora reconoce la falta de formación vinculada al TEA, en el plan de estudio de sus carreras como profesoras del nivel inicial.
Identificación de niños con TEA	D: "Si, hay varios alumnos con TEA, algunos con CUD y otros tramitándolo."	Cantidad de niños con TEA.
Falta de estrategias docentes.	D: "Mi acompañamiento hacia las trayectorias de los niños con TEA, es principalmente poner el cuerpo, muchos salen de las salas, a veces están en el SUM, otras veces con las preceptoras. Esta comunidad tiene un entramado social y	Se prueban intervenciones y estrategias en el día a día.

	económico muy difícil, emergen situaciones y conflictos casi a diario.”	
Falta de estimulación del lenguaje	D: “En cuanto al lenguaje y la comunicación, intento entenderlos, les muestro opciones, hacemos lo que podemos.”	Poco acompañamiento e intervención adecuada vinculada a las habilidades sociales la comunicación y el lenguaje.
Trabajo institucional	D: “Con las docentes, desde el acompañamiento y asesoramiento (no somos maestras de educación especial). El EOE está dos días a la semana, ya veces o dan abasto, y se hace todo lo posible por trabajar en conjunto, no siempre se puede lograr en la práctica del día a día, debido a los emergentes sociales que llegan al jardín, por parte de las familias, las problemáticas económicas, intrafamiliares.”	La educación inclusiva, tiene varias resoluciones y documentos para poder asesorarse y acompañar con recursos y estrategias oportunas a los niños con Tea. La realidad institucional que describe la directora es compleja, debido los emergentes y las problemáticas que llegan a diario al jardín, de índole intrafamiliar, social, económico.
Falta de estrategias docentes.	D: “Para acompañar las trayectorias educativas de los niños con TEA, primero predisposición poner el cuerpo, hacemos lo que podemos, le brindamos atención, luego desde la formalidad realizar el PPI.	Escaso acompañamiento a los alumnos con TEA, falta de intervención en cuanto a las habilidades sociales y los contenidos del diseño curricular. Por falta de tiempo, y recursos humanos
Construcción del PPI Proyecto Educativo Individual y su viabilidad dentro del aula	D: “Los PPI se realizan con contenidos del diseño curricular para la Pcia de Buenos aires, los que tienen que ver con lo sensorial, lo motriz. No siempre son viables, debido a la gran cantidad de niños que tenemos con TEA, por lo menos son seis, y a veces los recursos y estrategias varían día a día, y el PPI inevitablemente queda desactualizado y además es tan personalizado que no hay recursos humanos para poder abarcar todo.”	El PPI es una construcción que se realiza en quipo, se debe actualizar según las demandas del niño, esto parece ser algo meramente burocrático y que no se puede llevar a cabo en su totalidad por distintos motivos, falta de personal, demandas emergentes por parte de la comunidad. Además, de la falta de recursos humanos.
Accionar docente frente a	D: “En cuanto a las conductas desafiantes o disruptivas de los niños con TEA,	

conductas disruptivas	intentamos contener, casi siempre salen de la sala y están conmigo, la vicedirectora o las preceptoras. Muchas veces brindamos infinidad de recursos sin lograr su atención.”	
Falta de acompañamiento del directivo hacia las docentes	D: “Intento que el acompañamiento hacia las docentes seo optimo, pero muchas veces la labor se ve entorpecida por la tarea administrativa y también por las problemáticas que emergen a diario en el jardín.”	Las demandas y los burocratico ocupan mucho tiempo dentro de la labor.
Aspectos a mejorar a nivel institucional para el acompañamiento de las trayectorias educativas	D: “Varios aspectos podrían mejorarse en la institución, en principio , terminar con la burocracia de armar carpetas extensas solo para dar entrada a mesa de inclusión y nunca recibir ayuda, contar con más preceptoras, que alivianen la labor y así poder acompañar más a las docentes.”	El trabajo en equipo y de manera integral, puede mejorar las practicas docentes y sobre todo, para el desarrollo de las trayectorias educativas de los niños con TEA
SISTEMATIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS ORIENTADOR EDUCACACIONAL (OE)		
CATEGORÍA DE ANÁLISIS	RESPUESTAS DE ENTREVISTAS ORIENTADOR EDUCACIONAL (OE)	INTERPRETACIÓN
Rol del EO	OE: “En el nivel inicial el EOE dirige su trabajo principalmente hacia la observación de manifestaciones que obturen la evolución y el desarrollo integral de las infancias para luego intervenir armando redes con profesionales externos, muchas veces esto se ve obstruido por las por las problemáticas sociales e intrafamiliares que suceden casi a diario en el jardín.”	Acompañamiento y asesoramiento a las familias y equipo de conducción
Capacitación docente	Oe: “Este año realice una capacitación sobre TEA, de manera virtual.”	Realizar capacitaciones de forma constante es oportuno para el acompañamiento de los niños con TEA

Formación psicopedagógica sobre TEA	OE: "Respecto a mi formación previa referido a TEA, sí he realizado distintas perfeccionamientos, los últimos años que estamos recibiendo muchos, nenes con este diagnóstico. Entonces teníamos que tratar de perfeccionarnos con los que sabíamos quizás de lo que de los años hace que yo me recibí a hoy, hay cosas totalmente nuevas terapias nuevas maneras de abordarlo. Nunca es suficiente debido a la gran demanda."	La gran demanda y cantidad de niños con diagnostico TEA, hace que las capacitaciones no estén actualizadas y que no puedan abarcar todo lo nuevo que se da de manera constante
Orientaciones educacionales y asesoramiento al directivo.	OE: "Las orientaciones damos principalmente bueno, las familias a los docentes para que puedan trabajar con las distintas problemáticas que se les produzcan en el momento de del trabajo, dentro de sala y también al equipo directivo tanto a los directivos, también para trabajar y por supuesto con el equipo de Psicología y con que es nuestra inspectora también. Contándole aquellas situaciones, quizás que sean emergentes y tengamos que realizar esta intervención."	Orientaciones y trabajo con el equipo de conducción. Falta de acompañamiento a las docentes.
Identificación de niños con TEA	OE: "Sí, hay alumnos con TEA en la institución, entre 8 y 10, Algunos con CUD y otros tramitándolo."	Cantidad de niños con TEA.
Escaso acompañamiento e intervención por parte del OE los niños con TEA	OE: "El acompañamiento de trayectorias educativas de los niños con TEA, es muy reducido, primero por la gran cantidad de casos que tenemos, segundo porque estoy solo dos días a la semana y tercero por la gran cantidad de papeles, proyectos que hay que realizar, que impiden que sea un acompañamiento en el día a día tanto con los niños, como con las docentes."	Escaso acompañamiento a los alumnos con TEA, falta de intervención en cuanto a las habilidades sociales y los contenidos del diseño curricular. Por falta de tiempo, y recursos humanos. Lo burocrático y el poco tiempo de la

Falta de trabajo en equipo.	OE: “Puntualmente trabajo mucho con el equipo directivo, lo burocrático lleva mucho tiempo y los emergentes por parte de las familias, también.”	orientadora educacional, lleva a la falta de trabajo en red, directivos y docentes
Construcción del PPI PPI poco viable en la practica	OE: “El PPI se construye a partir de las habilidades logradas del alumno hacia el logro de aquellos desafíos cercanos y posibles. Se confecciona entre el docente, el EO, el equipo directivo y la complementariedad y sugerencia de los profesionales externos que intervengan con el alumno. OE: “El PPI, muchas veces o puede implementarse en su totalidad, debido a la cantidad de niños que tenemos con TEA, la ejecución del mismo no es viable en nuestra institución por falta de recursos humanos y a veces de recursos por nuestra parte.”	El PPP es una construcción que se realiza en quipo, se debe actualizar según las demandas del niño, esto parece ser algo meramente burocrático y que no se puede llevar a cabo en su totalidad por distintos motivos, falta de personal, demandas emergentes por parte de la comunidad y falta de tiempo.
Escasa intervención en las salas y asesoramiento.	OE: “Si bien estoy poco en las salas, cuando surge alguna situación de índole conductual las docentes o preceptoras me llaman para intervenir. En cuanto a las actividades y contenidos no me da el tiempo para brindar mi asesoramiento”	Falta de intervención en las salas, en la realidad de las aulas en el día a día, en adaptaciones de contenidos y recursos para la docente
Ausencia de capacitación hacia las docentes	OE: “No, no brindo ninguna capacitación dentro del jardín, la realidad es que no hay tiempo.”	Falta de tiempo para capacitar al personal, se podría rever esta práctica educacional y buscar el modo de realizar alguna capacitación para las docentes.
Desafíos institucionales	OE: “El mayor desafío como institución es llevar adelante el PPI de cada uno en su totalidad si bien es importante plantearlo desde un principio para que se pueda desarrollar y que se pueda implementar la mayoría de las cosas que se plantean en este proyecto a veces es más complicado porque a veces se logra digamos concretar con todos los que forman parte de este	Llevar a cabo el PPI en la práctica, lograr el trabajo en red.

	proyecto seño el equipo directivo el Equipo de Orientación Escolar a veces es muy difícil llevar su totalidad.”	
Aspectos a mejorar a nivel institucional para el acompañamiento de las trayectorias educativas	OE: “estamos excedidos de situaciones emergentes, la realidad que siempre faltan estrategias e implementaciones nuevas, para trabajar con los niños , las seños y el equipo de conducción, nos gustaría estar un poco más.”	El trabajo en equipo y de manera integral, puede mejorar las practicas docentes y sobre todo, para el desarrollo de las trayectorias educativas de los niños con TEA