

“Estrategias de enseñanza para acompañar el proceso de articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en una institución educativa en Corrientes capital.

Estudiante: Cabrera Maria Cecilia

Legajo: 38875

Director/es: Adan Mariel

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en Psicopedagogía

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha [18/07/2025]

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Corrientes capital, 18 de julio de 2025

Firma y aclaración del autor: Maria Cecilia Cabrera

ÍNDICE

ÍNDICE.....	3
Título.....	6
Resumen.....	7
Introducción.....	8
Delimitación del objeto de estudio.....	8
Planteo de Problema.....	8
Objetivos.....	10
Objetivo general:.....	10
Objetivos específicos:.....	10
Supuestos básicos de investigación.....	10
Fundamentación.....	11
Estado Del Arte.....	12
Marco Teórico.....	17
Método.....	42
Diseño.....	42
Participantes.....	43
Técnicas de recolección de datos.....	44
Procedimiento.....	44
Resultados.....	45
Discusión.....	53
Conclusión.....	63
Aportes y contribuciones de la investigación.....	65
Limitaciones de la <i>investigación</i>	66
Líneas de investigación futuras.....	67
Propuesta de intervención.....	68
REFERENCIAS.....	80
Anexo.....	85
ANEXO 1.....	88

Título

“Estrategias de enseñanza para acompañar el proceso de articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en una institución educativa de Corrientes Capital”

Resumen

El presente trabajo analiza el proceso de transición del nivel inicial al nivel primario, con foco en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), en una institución educativa privada de Corrientes Capital. Esta etapa es clave para el desarrollo pedagógico, emocional y social, y requiere prácticas educativas planificadas y sensibles a las trayectorias singulares. Se examinan estrategias de enseñanza y el rol de docentes, equipos técnicos, directivos y familias en dicho pasaje. De acuerdo con Sampieri (2018), comprender las dinámicas del tránsito escolar permite reflexionar sobre prácticas inclusivas y mejorar la continuidad pedagógica. Desde un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico y descriptivo, la investigación indaga fortalezas y desafíos institucionales mediante entrevistas semiestructuradas. Los hallazgos permitirán generar propuestas psicopedagógicas sostenidas que acompañen el cambio de nivel con acciones colaborativas, adaptadas y emocionalmente cuidadas. Se propone que la articulación educativa deje de ser un evento aislado para convertirse en un proceso continuo que garantice trayectorias escolares inclusivas y significativas.

- **Palabras claves: Estrategia de enseñanza- Proceso de articulación- Nivel Inicial- Nivel Primario- TEA- Institución educativa.**

Introducción

Delimitación del objeto de estudio

El actual trabajo se centra en analizar las estrategias de enseñanza que se implementan para acompañar el proceso de articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), mediante su transición del nivel inicial al nivel primario.

El objetivo principal es identificar y evaluar las prácticas pedagógicas actuales, reconocer los desafíos que enfrentan estos niños durante la transición escolar y comprender las necesidades específicas de adaptación que requieren para lograr una integración efectiva.

Este proceso de investigación será utilizando un enfoque cualitativo, mediante entrevistas para adquirir una mejor comprensión de las practicas actuales y desafíos. Llevándose a cabo esta exploración en un colegio, ubicado en la provincia de Corrientes Capital.

Planteo de Problema

En el camino de transición de los niños con trastornos del espectro autista (TEA) del nivel inicial al nivel primario existe un desafío importante en los estudiantes y docentes. Según Coll (2008) los cambios pueden provocar barreras de adaptación en los niños al cambiar de un contexto educativo diferente, que demanda nuevas habilidades académicas y sociales. Según la ley de educación nacional N° 26.206 (Ministerio de educación, 2006) establecida en cuanto

a la implementación efectiva de estrategias de articulación sigue siendo un área con deficiencias.

Pilar A (2012)- Verdugo (2014), mencionan la importancia de las estrategias de inclusión que deben ser adaptadas a las necesidades específicas de los niños con autismo (TEA), teniendo en cuenta además de los aspectos académicos como los emocionales. Por otro lado, Hernández y Gómez (2016), sostienen que, se han desarrollado prácticas inclusivas en el nivel inicial, la continuidad y adaptación de estas estrategias en el nivel primario sigue siendo insuficiente.

Montero y León (2017) añaden que, la formación docente en prácticas inclusivas y adaptaciones curriculares para niños con autismo (TEA) es escasa, lo que contribuye a las dificultades observadas durante la transición escolar.

Más allá de los sacrificios en la implementación de políticas educativas, el campo de la psicopedagogía aún enfrenta desafíos importantes en el proceso de estrategias significativas para la transición escolar en niños con autismo (TEA). La falta de estudios que tengan en cuenta estrategias y necesidad de formación agregada para los docentes es de importancia la investigación y el desarrollo de prácticas que puedan facilitar una transición escolar exitosa. Es por ello, que esta investigación en cuanto a la práctica educativa busca abordar.

¿Qué estrategias de enseñanza favorecen el proceso de articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario de niños con TEA en una institución educativa de Corrientes Capital?

Objetivos

Objetivo general:

Analizar las estrategias de enseñanza implementadas para acompañar el proceso de articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en una institución educativa de Corrientes Capital.

Objetivos específicos:

- Reconocer las formas de enseñar que ponen en práctica los docentes para acompañar a los niños con TEA en el momento de pasar del Nivel Inicial al Primario.
- Definir cuáles son las necesidades que tienen los alumnos con TEA en lo pedagógico durante la etapa de transición escolar.
- Demostrar cómo se involucra la institución educativa en el acompañamiento de los niños con TEA.
- Sugerir estrategias que favorezcan la adaptación de los niños con TEA durante el proceso de articulación escolar, teniendo en cuenta los factores que influyen en su transición del Nivel inicial al Nivel Primario.

Supuestos básicos de investigación

1 los docentes y miembros educativos tienen un conocimiento inestable sobre las prácticas significativas para la inclusión de niños con trastornos del espectro autista.

2 las tácticas de articulación actual en la institución educativa no abarcan apropiadamente todas las necesidades de los niños con trastorno del espectro autista en el transcurso de su transición al nivel siguiente.

Fundamentación

El proceso de cambio del nivel inicial al nivel primario en los niños con trastorno del espectro autista es complicado e importante para el desarrollo académico y social. Este trabajo pretende demostrar, analizar y avanzar en las estrategias de enseñanza en la articulación para la transición de la etapa escolar del nivel inicial al nivel primario, es de gran importancia el avance de una inclusión efectiva en la nueva etapa escolar. Más allá de efectuar las políticas inclusivas, teniendo en cuenta lo establecido por la ley de educación nacional N° 26.206 (Ministerio de educación, 2006), las implicancias de efectuarlas persisten a lo largo del tiempo.

Pilar A (2012) resalta que las estrategias de inclusión deben pactar a las necesidades individuales de los niños con trastorno del espectro autista, teniendo en cuenta los aspectos escolares y emocionales. Por otro lado, Verdugo (2014), señala que, la inclusión sea positiva, es por ello esencial personalizar las estrategias y transformarlas a las individualidades de cada niño. Sin embargo, estos avances en la teoría, la práctica aumenta con los inconvenientes.

Otro de las principales dificultades que se evidencian es la escasez de estudios empíricos específicos sobre cómo articular las estrategias de forma efectiva. Como Hernández y Gómez (2016), algunas prácticas inclusivas se han desarrollado en el nivel inicial estas no se

adaptan correctamente cuando los estudiantes pasan al nivel primario. Así mismo, Montero y León (2007) agregan que la formación de los docentes es insuficiente en las técnicas de adaptación e inclusión curricular para los niños con trastorno del espectro autista. Estas carencias afectan a una transición fluida.

La ausencia de integrar las estrategias de transición escolar en los niños con TEA revela una ausencia importante en el campo de la psicopedagogía. Sin evidencias es complicado que los estudiantes con autismo reciban la ayuda necesaria para avanzar en el campo educativo, este trabajo pretende desarrollar, analizar estrategias de articulación que mejoren la transición escolar de los niños, asistiendo así en su éxito personal, escolar y social. Además, es necesario indagar e identificar las deficiencias con respecto a las estrategias actuales para una base sólida para futuras intervenciones. Por consiguiente, el trabajo de investigación busca mejorar, ofrecer prácticas adecuadas y adaptadas en cuanto a las necesidades individuales de los niños con trastorno del espectro autista y enfrentar desafíos.

Estado Del Arte

En cuanto a la búsqueda de trabajos de investigación teniendo en cuenta el objeto de estudio y su complejidad en el tema se mencionan los siguientes:

En el 2020, Pamela Alejandra López realizó un trabajo de investigación sobre actitudes de los docentes de nivel inicial en los proyectos de inclusión en la zona oeste de Bs As, el objetivo fue analizar actitudes que impactan en el éxito o fracaso de la inclusión educativa, la

investigadora utilizó un enfoque cualitativo que lo llevó a realizar una recolección de datos a través de encuestas y observaciones desde las experiencias y percepciones de docentes.

Se evidenció que la mayoría de educadores tuvieron actitudes positivas hacia incluir a los estudiantes, mientras que la otra parte mostró barreras como falta de información, capacitaciones sobre discapacidad, además, que a través de este no son incluidos totalmente todos los estudiantes con discapacidad, subrayando la necesidad de sembrar espacios de formación y reflexión para los docentes, como la colaboración de la institución educativa para promover totalmente una educación inclusiva de calidad.

En el 2021, Giselle Marandet realizó un trabajo de investigación que se basó en la aproximación al proceso de articulación entre nivel inicial y nivel primario en una institución de educación inicial del barrio de villa lugano, CABA. perspectivas y reflexiones desde la intervención psicopedagógica. Su objetivo fue explorar y mejorar el proceso de articulación de ambos niveles teniendo en cuenta la inclusión y la continuidad pedagógica. Su enfoque fue cualitativo realizando entrevistas semiestructuradas con directivos y docentes de la institución educativa. Los resultados revelaron la existencia de desafíos en la articulación, solicitando gran colaboración entre los docentes para facilitar la continuidad y mejorar la experiencia educativa en los estudiantes.

En el 2022, Cristina Schwab Estremadoyro presentó el siguiente trabajo de investigación sobre: ¿Niños con autismo en escuelas regulares?: discursos y percepciones con respecto a los niños con autismo y su inserción al sistema educativo regular en Lima. Allí exploró las nociones de exclusión, inclusión en relación con niños que tienen autismo y su integración en la educación. Esto se reconocieron los derechos de las personas con discapacidad, sobre todo en el ámbito educativo, donde el acceso a la educación se considera

un derecho fundamental para el desarrollo social del niño, el enfoque de investigación es cualitativo basándose por entrevistas a las madres de niños con trastornos del espectro autista y especialistas en salud. Los hallazgos destacan en la madre y su crianza y el proceso de duelo que enfrentan las familias tras el diagnóstico de autismo de sus hijos. Los resultados además demostraron que los niños con autismo enfrentan múltiples barreras para acceder a una educación. Es por ello la importancia de cuestionar las etiquetas que se asignan a los niños con autismo en el entorno escolar y la necesidad de implementarlas.

Finalmente, el trabajo de investigación busca problematizar la diferencia sobre la inclusión educativa y la realidad que viven los niños con autismo, analizando las perspectivas.

En 2022, Miriam Otero, ella presentó un trabajo llamado "La articulación entre Nivel Inicial y Primaria como parte de las trayectorias escolares de los estudiantes", eso fue, en la carrera de Licenciatura en Gestión de las Instituciones Educativas, allá en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía.

Esta investigación cualitativa, una especie de estudio de caso instrumental con alcance descriptivo, investiga los dispositivos que se usan para articular Inicial y Primaria, pero mirando las trayectorias escolares de las nenas y nenes de cinco años. El trabajo tenía el objetivo de pensar los aspectos normativos que regulan la articulación y cómo eso afecta la calidad educativa, además de analizar la práctica de las instituciones, lo hizo con entrevistas, observaciones y documentación.

Entre lo más importante que encontró, se subraya el rol de los equipos directivos y los profes, porque son el centro de la construcción de un puente pedagógico firme, entre los niveles.

Además, se encontró que es preciso explorar más afondo los diseños curriculares de los dos niveles y crear ámbitos institucionales para la reflexión en equipo.

En el 2023, Sabrina Mariel Pérez, realizó el siguiente trabajo de investigación sobre la complejidad de la gestión educativa: inclusión de alumnos con TEA, centrándose en el papel de los docentes en la educación inicial, integradores, familias con hijos con el trastorno del espectro autista, analizando sobre si los educadores cuentan con herramientas y estrategias necesarias para trabajar con estudiantes con dicho espectro, teniendo como objetivo la inclusión educativa y las diversas prácticas inclusivas. Esta investigación tiene un enfoque cualitativo realizando entrevistas a docentes, docentes de apoyo y familias con hijos con autismo de gestión educativa privada. A través de este se obtuvieron resultados que destacaron la importancia de inclusión educativa para todos los estudiantes, así como la necesidad de una comunicación afectiva en la comunidad escolar teniendo en cuenta a todos los que participen de ella. El objetivo principal de este trabajo fue identificar las competencias profesionales de los docentes de nivel inicial para trabajar con niños con TEA.

Asimismo, los resultados de la investigación destacan la importancia de formar a los docentes y las prácticas inclusivas.

En el 2024, Valeria Paola Patiño Andrade, realizó un trabajo de investigación llamado “Sistematización de Experiencia sobre el Comportamiento y Desarrollo Psicosocial de Niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Escuela Domingo Savio”. Tuvo como objetivo el análisis del comportamiento y el desarrollo psicosocial de niños con TEA de 4 a 6 años en la escuela Domingo Savio en el país de Ecuador. Además, otro de sus objetivos fue el enfoque en la interacción con compañeros, la adaptación al entorno educativo y la efectividad de las intervenciones educativas implementadas.

Utilizó un enfoque cualitativo, con muestras de tres niños con TEA con edades de 4 a 6 años, las técnicas empleadas fueron entrevistas con tutores y docentes, y las observaciones

de clases en el aula, permitiendo tener una mirada integral de las experiencias y percepciones en base a los estudiantes seleccionados. Como resultado se obtuvo que enfrentan escenarios significativos en cuanto a la adaptación e interacción escolar. Por otro lado, las familias se dispusieron a mejorar y apoyar la calidad educativa de los estudiantes con autismo, así mismo se evidencio que los docentes necesitan capacitarse más en cuanto a la diversidad escolar implementando estrategias educativas para los estudiantes, teniendo en cuenta cada una de sus particularidades.

En 2025, presentó Ochoa Veliz Adriana Estefanía, el trabajo llamado “Detección temprana de signos de alerta en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA): experiencias docentes en un Centro de Educación Inicial del Cantón Salinas”, fue parte del proceso para obtener el título de Magíster en Educación Inicial.

Esta investigación exploró lo crucial que es la capacitación docente en observar y detectar señales de TEA, ya que una intervención rápida es clave para el desarrollo de los niños. El estudio destapó las dificultades de los docentes por la falta de formación y recursos, que hace muy difícil identificar el autismo en las primeras etapas.

Utilizando un enfoque cualitativo, se analizaron las opiniones y experiencias de los docentes, hallando obstáculos como falta de herramientas, poca formación en inclusión y la urgente necesidad de más espacios para reflexionar y actualizarse.

Como sugerencia, la labor creó una serie de talleres formativos. El propósito; entregar estrategias pedagógicas que integran a todos, impulsar la observación regular y fortalecer el papel del profe en entornos inclusivos.

Un hallazgo principal de este estudio, destaca la importancia de percibir que la detección temprana no solo depende de la clínica. Si no, que puede y debe ser respaldada en la

escuela, entendiendo al profesor como un factor primordial para levantar una escuela para todos.

Este trabajo subraya el valor de los educadores y la necesidad de construir prácticas institucionales, que favorezcan la inclusión educativa de chiquillos con TEA. También, recalca que la formación del docente, el trabajo conjunto y el apoyo de las familias son fundamentales para ofrecer un camino escolar importante, continuo y emocionalmente sostenido.

Marco Teórico

Estrategias de Enseñanza

Las estrategias de enseñanza forman un componente importante central de la didáctica. Simbolizan un conjunto de decisiones pedagógicas que el maestro planifica de forma intencional para acompañar, orientar, guiar y facilitar el proceso de aprendizaje. Estas estrategias por su lado articulan la planificación, la acción en el salón de clases y la evaluación, deben ser tenidas en cuenta en función de los objetivos, en el ambiente educativo y las características del grupo.

Según Anijovich y Mora (2010), las estrategias consisten en guiar la enseñanza desde una mirada flexible, crítica y situada, teniendo en cuenta que el acto de enseñar involucra generar condiciones necesarias para que se genere el conocimiento y este se construya de forma significativa. Estas autoras mantienen que la estrategia efectiva se da en momentos claves: la planificación previa, interacción pedagógica en el salón de clases y la evaluación reflexiva posterior.

Por otro lado, desde la mirada constructivista, Piaget (1972), afirma que el aprendizaje en la institución escolar debe originar la construcción activa del conocimiento. Es por ello, que el docente debe implicar situaciones problemáticas que generen el desequilibrio cognitivo, que lleven al niño a reorganizar sus estructuras mentales. Es así que, las estrategias de enseñanza deben basarse en el descubrimiento guiado, el juego, la manipulación y la exploración de su contexto.

Por su parte, Vygotsky (1931/1995), desde la perspectiva sociocultural, sostiene que el conocimiento se construye en relación con los otros. El rol del docente, es mediar los procesos de aprendizaje a través del andamiaje, brindado todo el apoyo contextualizado para que el alumno avance en su nivel de desarrollo real al potencial. Por eso, las estrategias de enseñanzas deben ser dialógicas, colaborativas y orientadas al desarrollo de la zona de desarrollo próximo.

Sin embargo, Cesar Coll (2001), sostiene que las estrategias de enseñanza deben generar condiciones que habiliten la apropiación activa de saberes por parte de los alumnos. Es por ello, que el docente debe tener en cuenta los saberes previos, intereses, diversidad de estilos de aprender y la mediación didáctica adecuada.

Desde la perspectiva ética y política, Redondo (2014), enfatiza que enseñar es más que adoptar una postura ética, flexible y comprometida con la equidad educativa, ajustando las propuestas para garantizar el acceso y la participación de todos.

El diseño de estrategias de enseñanza implica, entonces:

- El diagnóstico de saberes previos y características del grupo.
- La definición clara de objetivos y contenidos.
- Seleccionar los recursos apropiados al contexto y los objetivos

propuestos.

- Las metodologías activas, trabajo por proyectos, el aprendizaje basado en dificultades, el estudio de casos, el trabajo en colaboración con otros y la investigación guiada.
- Evaluación continua, en el proceso de los resultados para ajustar las prácticas.

Camilloni (1998), afirma que enseñar es crear condiciones pedagógicas que prioricen aprendizajes, y allí que una estrategia debe permitir: interacción significativa con el conocimiento, participación activa del estudiante, y reflexión metacognitiva sobre lo aprendido.

En el nivel inicial y el nivel primario, se plantean propuestas didácticas que permitan la exploración, el juego, la colaboración, la expresión creativa y la construcción activa del conocimiento. Acompañar estos procesos de alfabetización, numeración, indagación del contexto, la expresión artística y la formación ciudadana se necesitan variadas estrategias flexibles con criterios inclusivos y contextualizados.

Por otra parte, hay dificultades que atraviesan las instituciones tienen que ver con la falta de formación docente particularmente en inclusión y discapacidad. Mas allá de todos los avances normativos y la disponibilidad de materiales, recursos, no todos los docentes han sido formados en el trabajo con la diversidad, y actualmente mucho recurren a modelos tradicionales de enseñanza que no logran dar respuestas a todas las necesidades reales de los estudiantes. Además, las practicas no deben estar centradas en el grupo homogéneo de alumnos, se debe apreciar y tener en cuenta la diversidad presente en el aula de clases. Este contraste, se refiere a la importancia de trabajar las potencialidades de cada niño, reconocer que la inclusión no se limita a la presencia en el aula, se debe tener en cuenta la participación, aprendizaje y bienestar. Utilizar el proyecto pedagógico individual (PPI), la colaboración en equipo interdisciplinarios,

planificación de estrategias con varias propuestas como herramientas necesarias en este proceso.

Con tal efecto, la articulación con los lineamientos de educación inclusiva, como lo planteado por la ley nacional de educación N° 26.206, la ley de protección integral de los derechos de niños, y adolescentes (Ley N° 26.061), y el DUA (diseño universal para el aprendizaje), es importante a la hora de planificar, enseñar y evaluar desde una mirada situada. Es así como lo plantea el plan estratégico nacional “Argentina enseña y aprende” (2016-2021), las escuelas deben desplegar a nuevos formatos que conduzcan el ritmo de cada niño fortaleciendo las trayectorias escolares reales por encima de las estandarizadas.

Así mismo, Se vuelve central que el equipo docente y directivo actúe en forma articulada y planificada, sosteniendo trayectorias continuas que no se vean interrumpidas por lógicas institucionales fragmentadas.

Es importante teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente confirmar que la inclusión es un proceso continuo en construcción, indispensable tener una actitud reflexiva por toda la comunidad escolar, una mirada crítica sobre las practicas diarias, y el compromiso de crear estrategias de enseñanzas que incorporen un aprendizaje significativo para todos los estudiantes, teniendo en cuenta las características, tiempos y formas de ser de cada uno.

En el enfoque del aprendizaje situado. Brown, Collins y Duguid (1989), afirman que las estrategias se deben dar a partir del contexto real con los alumnos y promover el aprendizaje como actividad participativa, situada en la cultura y las practicas del grupo. En esta línea, Davini (2015), menciona que una enseñanza eficaz responde condiciones del aula, a sus límites y sus posibilidades, se construye en el acto mismo de enseñar.

Asimismo, el diseño curricular de la provincia de Corrientes suscita una pedagogía activa, situada, participativa y crítica, con diferentes estrategias que reconozcan la diversidad como valor y favorecer el derecho de aprender de todos los estudiantes.

Para tener en cuenta las estrategias que emplea el docente a la hora de enseñar, también es importante la evaluación en cuanto al nivel inicial y primario, permiten un proceso integral que acompaña, complementa y refuerza la enseñanza., y corroborar el conocimiento. Esta herramienta didáctica es fundamental para la comprensión del proceso de aprendizaje de cada estudiante y así tomar decisiones para avanzar en las practicas docentes. Es así como afirma las palabras de Inés Aguerrondo (1990), la evaluación no es solo una etapa final, sino una herramienta para la toma de decisiones y una instancia de transformación que atraviesa todo el proceso.

En el jardín de infantes la evaluación debe ser formativa, continua y situada, mediante la observación sistemática y en la construcción de informes cualitativos que muestren la situación particular de cada niño, teniendo en cuenta su contexto, experiencias y desarrollo. Además, valora las habilidades, actitudes en áreas como la socialización, creatividad, comunicación, capacidades motrices y cognitivas. Destaca la importancia de compartir procesos evaluativos con las familias, beneficiando un marco de dialogo, normas institucionales claras y uso de instrumentos diferentes.

Las técnicas más notables en el nivel inicial son:

Observación: permite acceder a información cualitativa sobre diferentes dimensiones del proceso del infante, puede ser planificada, participativa, individual o grupal, directa o diferida.

Registros de avances y dificultades: ayudan a ver el progreso de cada infante, teniendo como base la planificación didáctica.

Análisis cualitativo: aquí se tienen en cuenta las conductas, respuestas y expresiones para adquirir una visión global del desarrollo infantil.

En el nivel primario, aquí la evaluación se orienta hacia la comprensión de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, incorporando puntos de vista como personas activas del proceso. Esta participación permite a los estudiantes verificar y coordinar distintas miradas, del docente, estudiante y la escuela, ayudando a una mejor objetividad y equilibrio en la práctica evaluativa.

También implica obtener información importante, reelaborarla pedagógicamente y utilizar para tomar decisiones basadas que permitan mejorar la enseñanza. Es así que la evaluación debe ser un trabajo cooperativo entre los docentes en cuanto a sus planificaciones didácticas y los aprendizajes logrados, esto puede definir la contribución específica de cada grado al cumplir los objetivos curriculares.

Por otra parte, es importante las estrategias de evaluación estar alineadas con las estrategias didácticas, en el primer ciclo, es necesario partir de los saberes previos del estudiante, utilizando recursos visuales, expresiones orales, en el segundo ciclo, las prácticas se vuelven complejas, deben promover la producción de textos, argumentación y participación en debates que ayuden al pensamiento crítico. En ambos ciclos, la evaluación tiene que permitir un aprendizaje activo, positivo y motivador que propicie procesos reflexivos y participativos.

En conclusión, el marco de esta investigación, las estrategias de enseñanza se analizan específicamente en su aplicación a niños con trastorno del espectro autista (TEA) en la

transición del nivel inicial al nivel primario, con el objetivo de comprender cuáles favorecen una articulación escolar efectiva.

Es así que las estrategias de enseñanza pretenden una reflexión continua por parte del docente, es quien debe revisar sus prácticas, adaptar sus intervenciones y crear experiencias de aprendizajes significativas, inclusivas y transformadoras para todos los estudiantes.

Proceso de articulación

En teoría, la palabra articulación remite a la idea de enlaces y vínculos que unen y cohesionan las distintas partes de un sistema, configurándolo como un todo integrado. Desde parámetros pedagógicos, puede afirmarse que la articulación es aquello que le otorga sentido de totalidad y globalidad al sistema educativo, garantizando que sus partes constitutivas llámense ciclos o niveles, estén perfectamente unidas y acopladas. Conforme con ello, y en tanto sistema articulado, se evitarán grietas o puntos ciegos que puedan obstaculizar la construcción de conocimientos durante el tránsito armónico de los alumnos a lo largo de su escolaridad y en el paso de un nivel a otro.

Es evidente que la articulación tiene como misión principal facilitar la trayectoria escolar de los estudiantes. Sin embargo, el vínculo entre los distintos segmentos del sistema de educación formal en nuestro país aún presenta dificultades en las “bisagras”, es decir, en los momentos de pasaje de un nivel a otro.

Una manera tangible de abordar esta problemática histórica es incorporar el concepto de trayectoria escolar integrada al debate pedagógico.

Partiendo del principio de considerar al sujeto en su integralidad, la trayectoria escolar integrada invita a pensar el itinerario de aprendizaje como un proceso personal, diverso y no lineal, que se despliega a diferentes velocidades. No debe pretenderse que el sistema imponga un ritmo uniforme ni que compartimente al sujeto en categorías separadas como “niño del nivel inicial”, “niño del nivel primario”, entre otros, sino que debe respetar y acompañar los distintos recorridos escolares.

Como plantea el ministerio de educación de la nación (2016), esto implica comenzar a imaginar una experiencia de aprendizaje superadora de la fragmentación disciplinar y de la frágil articulación entre niveles, que jerarquice la construcción de continuidades a lo largo de la educación obligatoria y no coloque los obstáculos en las circunstancias de los estudiantes, permitiendo recorridos equivalentes pero atentos a la diversidad.

Así concebida, la trayectoria escolar supone construir continuidades didácticas que sostengan la experiencia escolar en toda su extensión. Esto exige repensar la lógica organizativa del sistema educativo con la premisa de considerar al sistema desde el sujeto, y no al sujeto desde el sistema (Ministerio de educación de la nación, 2016).

Para avalar trayectorias escolares integradas, la educación tiene que asumir la responsabilidad didáctica/pedagógica por los aprendizajes más allá del ciclo, nivel y las áreas curriculares, agregando prácticas de seguimiento continuo. En relación con eso, los indicadores de progresión de los aprendizajes (IPA) son herramientas importantes, que permite visualizar el progreso de los estudiantes y tener en cuenta saberes prioritarios sin los cuales no será posible avanzar aprendiendo.

En la articulación de ambos niveles, se tienen en cuenta dos ejes primordiales: la alfabetización y el juego. Ambos constituyen continuos de aprendizaje que transforman profundamente la experiencia escolar desde lo cognitivo, afectivo y social.

Respecto a la alfabetización, se acuerda la progresiva complejización y la frecuencia de las actividades (no menor a tres veces por semana), que incluyan situaciones comunicativas significativas, tales como conversaciones, lectura, narraciones, escritura, escucha, juegos de palabras, adivinanzas y apreciación literaria. Estas propuestas deben involucrar tanto la intervención del docente como la participación activa de los niños en la lectura y producción de textos.

Desde el enfoque de esta investigación, la articulación entre nivel inicial y primario constituye una etapa fundamental en la trayectoria escolar. Este cambio en la sala de 5 años a primer grado no es solo el cambio de escuela o de docentes, es una transformación profunda en las dinámicas institucionales, formas de enseñar y aprender, relaciones sociales y más exigencias curriculares.

Este cambio lleva un proceso de rupturas y continuidades que deben ser cuidadas y acompañadas para avanzar en una escolaridad significativa y sostenida. Cuando se refiere de niños con discapacidad, la articulación es más compleja, porque involucra cuidar aún más la estabilidad emocional, adaptación al nuevo lugar, y ajustar prácticas pedagógicas a cada necesidad particular.

Tal como señala Pitluk (2010), el nivel inicial se caracteriza por una pedagogía centrada en el juego, el afecto y la cercanía vincular. En cambio, el nivel primario se organiza con mayor rigidez, enfocándose en contenidos académicos, normativas y evaluaciones. Frente a este cambio, la articulación debe ser continua, progresiva y acompañada, sin complejidades innecesarias. Los docentes del nivel inicial tienen el desafío de preparar a los niños emocional, social y cognitivamente para lo que vendrá. Por su parte, los docentes del nivel primario deben recibirlos con una mirada sensible, flexible y abierta, capaz de reconocer los aprendizajes previos.

El pasaje entre niveles también incluye modificaciones visibles y simbólicas, en el nivel primario, por ejemplo, el uso de uniformes escolares, la incorporación de cuadernos estructurados, la disposición en filas, la presencia de un timbre para señalar los recreos o cambios de materias, y la compra de meriendas en cantinas. Mientras que, en el jardín las rutinas se comparten y se basan en el juego, en la escuela primaria predominan las estructuras y normas. Esta mudanza, marcan un quiebre y deben ser considerados parte importante del proceso de articulación. Es así que, Terigi (2010) introduce el concepto de “trayectorias escolares reales”, aludiendo a que no todos los niños transitan el sistema educativo de la misma manera. Por ello, la articulación debe pensarse como una política de cuidado que contemple las condiciones concretas en que se escolarizan los estudiantes. Las emociones, los vínculos y las representaciones sociales cumplen un rol fundamental en este proceso.

La articulación establece una estrategia pedagógica y organización fundamental para confirmar la continuidad de aprendizajes respetando los tiempos y estilos de cada estudiante y acompañar sus trayectorias. Así como afirma Aguerro (2020), articular debe construir acuerdos pedagógicos y didácticos con la participación activa de los equipos docentes de ambos niveles escolares. La meta es fortalecer el proceso educativo.

El diseño curricular de educación inicial de la provincia de Corrientes (2020), entiende que, la articulación como acción conjunta entre docentes, directivos, familias y profesionales, que deben ser planificadas de forma estratégica y sostenida en el tiempo. Por otra parte, el diseño curricular del nivel primario de la provincia de Corrientes (2023), resalta la necesidad de examinar aspectos pedagógicos, emocionales, reconociendo que el cambio puede provocar inseguridad en los niños y sus familias.

Las leyes nacionales y provinciales también respaldan este enfoque:

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).

Ley Provincial de Educación de Corrientes N° 6475/18.

Resolución CFE N° 174/12, que establece pautas federales para la mejora de las trayectorias escolares desde el nivel inicial.

Persisten discursos que dividen el jardín y la escuela primaria como mundos paralelos, el primero como lugar de juego y socialización, y el segundo como espacio exclusivo de aprendizaje académico. Estas miradas limitan la posibilidad de construir una experiencia educativa integrada y coherente.

En este sentido, es fundamental diseñar proyectos de articulación interinstitucionales que incluyan visitas cruzadas, propuestas didácticas conjuntas y formación docente continua. Gainza (1996) sostiene que estas experiencias ayudan a concebir ambos niveles como parte de un mismo recorrido formativo. El ministerio de educación (2019), menciona en su documento sobre trayectorias educativas continuas, que es necesario brindar seguridad, confianza y sentido de pertenencia a los estudiantes para facilitar una transición significativa.

Para concluir, Dávila y Noguera (2009), destacan que la articulación real requiere el seguimiento de situaciones socioeducativas, garantizando redes entre docentes, directivos y profesionales que acompañen los procesos de cada estudiante.

Nivel Inicial

Esta etapa es la que inicia la instancia de la vida de un niño en el sistema educativo formal, y tiene para su vida bases futuras que establecen aprendizajes y desarrollo personales, es así como el diseño curricular del nivel inicial de la provincia de Corrientes (Ministerio de educación de Corrientes,2020), alcanza desde los 45 días de nacido hasta los 5 años de edad, y está organizado por dos ciclos; maternal y el ciclo escolar. El primero es desde los 45 días hasta los 2 años y el siguiente es desde los 3 a 5 años. Siendo esta ultima 5 años obligatoria, establecido por la Ley de educación nacional N°26.206(Congreso de la Nación Argentina, 2006).

El nivel inicial tiene como objetivo garantizar el desarrollo integral de todos los niños, respetando su diversidad, y estilos de aprendizaje. Intenta iniciar procesos de alfabetización cultural, emocional, corporal, social y cognitiva a través de propuestas didácticas que inicien desde el juego, la exploración, expresión y el lenguaje,

La educación debe ser positiva, afectiva e inclusiva, teniendo en cuenta vínculos positivos con los pares, reconociendo a las familias como sujetos principales en el proceso educativo (Ministerio de educación de Corrientes, 2020).

La pedagogía contemporánea, reconoce al niño como sujeto de derechos, activo, capaz de construir conocimientos a partir de sus experiencias y relaciones con otros.

Por otra parte, el jardín escolar tiene que brindar un lugar seguro y estimulante, en donde se generen oportunidades para que cada infante exprese, explore, imagine, cree, dialogue y participe. Con respecto a su alcance, debe cumplir también una función social principal. Lugar donde los niños inician creando su propia identidad, desarrollan su autonomía, incorporan hábitos y rutina, y aprenden a vivir con otros. También, dan sus primeros procesos sistemáticos de aprendizaje vinculados con la alfabetización y otras disciplinas como matemáticas, arte, ciencia y tecnología, a través del juego, y de manera integral adecuada sus posibilidades (Pitluk, 2008).

Teniendo en cuenta desde una mirada psicopedagógica es necesario comprender el desarrollo evolutivo de los niños que transitan este nivel, sobre todo para pensar y planificar propuestas didácticas acordes a sus particularidades. Es por ello, que los aportes del psicólogo Jean Piaget resultan importantes: Afirma que Piaget (1972), el desarrollo cognitivo infantil tiene diferentes etapas, dos de ellas coinciden con la edad de los niños en este nivel inicial:

- Etapa sensorio- motriz (0 a 2 años), aquí los niños construyen el conocimiento por medio de la acción y percepción sensorial directa. Indagan su ambiente utilizando objetos, y adquieren nociones como la permanencia del objeto, base del pensamiento posterior.

- Etapa preoperatoria (2 a 7 años): los niños aquí desarrollan el pensamiento simbólico, por medio del lenguaje, el juego y las imágenes mentales. Su pensamiento es egocéntrico, todavía no han adquirido operaciones lógicas.

Así mismo, Lev Vygotsky (1995), brinda una mirada sociocultural del aprendizaje, teniendo en cuenta el desarrollo del niño con el contexto social, este autor afirma que, el lenguaje y la interacción con otros es clave para el desarrollo del pensamiento. También

introduce el concepto del desarrollo próximo, como la distancia entre lo que el niño puede hacer solo y lo que realiza con ayuda de otro. Esto es central para el trabajo del docente del nivel inicial porque le permite conocer y trabajar con los niños desde cómo piensan, sienten y actúan y en base a esto construir estrategias acordes que generen aprendizajes continuos. Así esto permitirá al niño avanzar desde un nivel de equilibrio hacia uno más complejo, a través del conflicto y la reorganización de sus esquemas mentales.

Desde esta mirada, la enseñanza en el nivel inicial debe crear experiencias de aprendizaje activo, centrados en el juego, la exploración, el dialogo y el trabajo colectivo.

En base al diseño curricular del nivel inicial de Corrientes (Ministerio de educación de Corrientes, 2020). Tiene como propósitos principales: acompañar los procesos de socialización, el juego y expresión, teniendo en cuenta que lo lúdico es una actividad natural, placentera y significativa para el niño, este le permite comunicarse, aprender, experimentar y construir el conocimiento.

Brindar oportunidades educativas que garanticen el desarrollo de la autonomía, y creando un clima cálido, afectivo y de seguridad, permitiendo a los niños tomar decisiones, resolver problemas, tomar responsabilidades y desarrollar su autoestima.

Avalar la alfabetización cultural, emocional y corporal, generando oportunidades para conocer y tener diferentes lenguajes como oral, escrito, corporal, artístico, científico, ayudando al desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas, y emocionales.

Instaurar lazos de confianza en las familias, teniéndolas en cuenta como las primeras en educar y promover la participación activa del proceso educativo, por medio del dialogo, cooperación y el respeto.

Para concluir, y en concordancia con lo que afirma Laura Pitluk (2008), el nivel inicial debe mantener una pedagogía inclusiva y afectiva, atender la diversidad y reconocer los ritmos

y estilos de aprendizajes de cada niño. Es así que este nivel, es un periodo educativo importante en la formación integral de los niños, basada sobre todo en una pedagogía de juego, exploración, afectividad, respeto por la diversidad y el acompañar a las familias, para una base de trayectoria escolar positiva y feliz.

Nivel Primario

En el nivel primario se forma la segunda etapa del sistema educativo obligatorio en Argentina. Lo establece según la Ley de educación nacional N° 26.206, afirma el diseño curricular de educación primaria de la provincia de Corrientes (Ministerio de educación de Corrientes, 2018), este nivel se da desde los 6 hasta los 12 años, establecido por dos ciclos pedagógicos. El objetivo es avalar el acceso, permanencia, participación y el egreso de cada estudiante, promoviendo aprendizajes significativos, formación ciudadana, inclusión y respeto por la diversidad. La provincia de Corrientes, está reglamentada por el decreto N° 222/08 del gobierno provincial y por la resolución N° 174/12 del consejo federal de educación, implicando una duración de 6 años de formación académica divididos en dos ciclos.

Por otro lado, el nivel primario tiene como meta el desarrollo de capacidades cognitivas, sociales, emocionales, éticas y expresivas, esto ayuda a que todos los estudiantes puedan crear progresivamente saberes necesarios para desenvolverse en la sociedad. La alfabetización, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la investigación, y el pensamiento crítico son fundamentales y necesarios en esta etapa.

La organización didáctica del nivel primario se desenvuelve por áreas de conocimientos y materias/disciplinas. En este marco, los objetivos de aprendizaje, definidos por año y por

área. Teniendo en cuenta las capacidades enunciadas en documentos nacionales como los indicadores de progresión de los aprendizajes para el nivel y ciclos de la educación primaria.

Mediante la disposición N°124/13 (modificada por las disposiciones N° 35/15 y N°339/16), la promoción escolar se establezca desde el segundo grado, teniendo los dos primeros años como una unidad pedagógica, tiene como finalidad acompañar el proceso de alfabetización inicial, accediendo a los estudiantes que aún no han afianzado la lectura, escritura o la noción de número y operaciones básicas, continuar su aprendizaje en el marco de continuidad pedagógica.

La figura de la promoción acompañada, es para aquellos estudiantes que, al terminar esta promoción, tienen dificultades positivas en sus aprendizajes. Esto implica la reorganización institucional, brindando dispositivos específicos de fortalecimiento didáctico que beneficia diversificar tiempos, espacios, agrupamientos y asignación docente, con el propósito de favorecer la inclusión educativa y el acompañamiento de las trayectorias escolares.

Además, la disposición N° 375/12 del consejo general de educación, que establece la conformación de grupos de fortalecimiento y aceleración de los aprendizajes, intentando regularizar las trayectorias escolares en interrupción.

En concordancia, los objetivos del plan nacional Argentina enseña y aprende, el ministerio de educación de Corrientes, ha decidido avanzar en implementar la jornada extendida en el segundo ciclo de la educación primaria. Esto busca mejorar el propósito de aprendizajes, en lugares de mayor vulnerabilidad social. (Veleda, 2013), el autor afirma que con el aumento del tiempo en la escuela puede provocar mejores resultados educativos, aunque advierten que

el beneficio será limitado si no se acompaña con propuestas pedagógicas transformadoras y solidas.

Desde esta perspectiva, la carga horaria afirma que es una oportunidad para el control de la organización institucional, favoreciendo una estructura más maleable, inclusiva y adecuada para las particularidades de cada institución educativa.

El diseño curricular de la educación primaria en Corrientes se mantiene en una línea de intencionalidades educativas reconocen a un proyecto político- pedagógico que entiende la educación como derecho y herramienta para la inclusión social. Entre sus principales objetivos se destacan:

- Garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo.
- Promover el desarrollo de la subjetividad, la autonomía y la formación ciudadana.
- Asegurar la apropiación de saberes esenciales que habiliten la continuidad de estudios en el nivel secundario.
- Integrar la cultura digital desde una mirada innovadora y pedagógica.
- Fortalecer los procesos de enseñanza desde una planificación institucional situada, centrada en el desarrollo de capacidades.

La capacidad a un “potencial de acción humana” (Moreno Bayardo,1998), que permite a las personas desenvolverse en diversos contextos, tomar decesiones, adaptarse, resolver problemas y crear su entorno. Estas capacidades, que integran conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas, se crean de manera articulada a lo largo de la vida, y su progreso constituye uno de los ejes primordiales del curriculum jurisdiccional.

Desde la mirada psicopedagógica y didáctica, Cesar Coll (1991), afirma que el aprendizaje en la escuela puede causar la construcción activa del conocimiento, en varios ambientes significativos, con herramientas adecuadas por parte del docente. Esto permite tener en cuenta los saberes previos, las emociones, estilos de aprendizajes y las condiciones ambientales con las que se enseñan. El docente aquí es un mediador importante ya que este brinda los contenidos curriculares y las experiencias del alumno, seleccionando estrategias que garanticen avanzar desde lo conocido hacia lo nuevo.

Por otra parte, los aportes de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), el proceso de alfabetización han sido claves en la enseñanza inicial de la lectura y escritura. Desde el enfoque constructivista, aquí los niños construyen hipótesis sobre el sistema de escritura, porque la institución escolar debe brindar situaciones significativas de lectura y escritura que respeten los procesos de aprendizaje. Delia Lerner (2001), en esta misma dirección, afirma que la alfabetización debe ser comprendida como practica social, los niños deben aprender a leer y a escribir con sentido, intenciones comunicativas desde el uso real de la lengua escrita. Esta perspectiva promueve una escuela que enseñe en ambientes con propuestas reales que den motivación y sentido para los estudiantes.

La escuela primaria, involucra a los niños, más allá de sus condiciones personales o sociales, acceder a la posibilidad de aprender y participar en la escuela. Como afirma el diseño curricular jurisdiccional, la enseñanza se debe basar en el reconocimiento de la diversidad como un valor, avalando la equidad y el derecho a una educación y calidad. (Ministerio de educación de Corrientes, 2018).

En definitiva, el nivel primario es importante para fortalecer aprendizajes, desarrollar la ciudadanía, beneficiar el pensamiento crítico y fortalecer la autoestima. Es fundamental que haya una enseñanza responsable, situada y respetuosa de las trayectorias

de cada estudiante, donde el rol del docente como mediador y facilitador del aprendizaje sea protagonista.

La educación primaria en la provincia de Corrientes, se crea a partir de un enfoque integral, inclusivo y central en el desarrollo de capacidades. En esta etapa se debe ofrecer una enseñanza de calidad, situada, que cause aprendizajes significativos y con experiencias formativas a largo plazo, es por eso que se requiere una planificación institucional sólida, con una mirada pedagógica dispuesta a las trayectorias escolares y un compromiso docente con la equidad, la inclusión y la justicia educativa.

Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Este diagnóstico ha tenido modificaciones en sus ideas y definiciones a lo largo del tiempo. En sus inicios, en lo que respecta al término “autismo”, este está asociado a una condición del neurodesarrollo que obstaculiza la forma de comunicarse, interactuar con los demás y la manera en la que se puede hacer una respuesta a los estímulos del entorno. Su forma clínica es heterogénea: lo que implica que no hay dos personas con autismo que sean iguales, así es como justifica el utilizar el término espectro. Desde una óptica histórica, médica, educativa y psicopedagógica, el autismo se ha visto asociado a acercamientos, definiciones y redefiniciones que dan cuenta del avance científico, y también por la evolución de la concepción de la infancia, de la discapacidad y de la diversidad. Eugen Bleuler en 1911, acuñó el término que hace referencia a describir un mundo patológico interno, por oposición a la realidad de lo externo, haciendo referencia a las personas con esquizofrenia. (Bleuler.1911, citado en Piro 2022).

Años más tarde, Leo Kanner en 1943, menciona el autismo infantil precoz como una particular condición, la cual fue definida por un aislamiento extremo, alteraciones en el lenguaje y por patrones de conductas estructuradas. Del mismo modo, Hans Asperger en 1944, identificó una forma más leve del espectro, aquí los niños mantenían habilidades lingüísticas, pero a su vez mostraban dificultades en la relación con otras personas y conductas repetitivas. Estas contribuciones fueron un inicio en el campo diagnóstico que fue evolucionando con el tiempo.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, el término autismo fue adquiriendo una solidez dentro de los sistemas clasificatorios psiquiátricos. En la tercera edición del Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-III) publicado por la American Psychiatric Association en 1980 el autismo fue considerado oficialmente bajo la nomenclatura de “trastorno autista infantil” dentro del grupo de trastornos generalizados del desarrollo (American Psychiatric Association, 1980). La aparición del autismo tal como fue considerado en esta revisión supuso una delimitación más clara de los síntomas nucleares de este cuadro explicativo, tales como las alteraciones en interacción social, las alteraciones en la comunicación verbal y no verbal y la presencia de patrones de comportamiento repetitivos. Nuevamente, el DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994) amplió la categoría para recoger cinco subtipos de trastornos generalizados del desarrollo: el trastorno autista, el síndrome de asperger, el trastorno desintegrativo infantil, el trastorno de rett y los trastornos generalizados del desarrollo no especificados. Esta clasificación permitía recoger una mayor variedad de presentaciones clínicas, pero era también fuente de dificultades en la práctica diagnóstica por la superposición de criterios y la variabilidad interindividual.

La quinta edición del propio manual, el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), implicó un paso significativo a la hora de entender y clasificar el autismo ya que se eliminaron las subcategorías anteriormente mencionadas y se consolidaron como “trastorno

del espectro autista (TEA)”. El establecimiento de esta nueva etiqueta responde a la necesidad de reflejar la elevada heterogeneidad en las manifestaciones con la cuales pueden aparecer en los sujetos que reciben este diagnóstico, puesto que se trata de un trastorno del desarrollo cerebral con diferentes grados de intensidad y con características disímiles.

Asimismo, se estableció un sistema de clasificación de tres niveles según el grado de apoyo que precisa el individuo, lo que permite contemplar de manera más adecuada las intervenciones hasta cada uno de los casos específicos (American Psychiatric Association, 2013).

La publicación del DSM 5 (APA,2013), fue importante porque agrupo las subcategorías previas (como el síndrome de asperger y el trastorno desintegrativo infantil) todo esto según la denominación general de trastorno del espectro autista, lo clasifica; TEA en tres niveles de gravedad en función del grado de apoyo necesario:

Nivel 1: Requiere apoyo. las personas son verbalmente capaces de comunicarse e interaccionar, pero cuentan con dificultades en las interacciones sociales y con poca flexibilidad, pudiendo tener problemas para adaptarse a cualquier cambio.

Nivel 2: Requiere apoyo notable. exhiben déficits mucho más graves en los aspectos de la comunicación tanto verbal como no verbal, una rigidez superior en comportamientos o intereses.

Nivel 3: Requiere apoyo muy notable. existe una seria alteración de la comunicación, unas conductas muy repetitivas y una gran resistencia a los cambios o a cualquier alteración ambiental.

Actualmente, según el DSM 5 (APA,2013), el trastorno del espectro autista (TEA), se distingue por déficits frecuentes en la comunicación social y por patrones en la conducta,

intereses restrictivos y repetitivos. Dado que, se presentan desde la infancia temprana y logran un impacto significativo desde el funcionamiento diario.

Además, ha tenido un desarrollo conceptual significativa desde sus primeras enunciaciones clínicas hasta los enfoques contemporáneos centrados desde la diversidad.

El diagnóstico de TEA se basa en dos grandes áreas de afectación:

1. Déficits constantes en la comunicación y en la interacción social; el problema para entablar relaciones recíprocas, compartir ideas, utilizar gestos o comprender las reglas sociales implícitas. Adherencia inflexible a rutinas.
2. Patrones restrictivos y repetitivos de conducta, intereses; respuestas atípicas a estímulos sensoriales

Los síntomas se manifiestan en la infancia temprana, pero pueden no hacerse evidentes, hasta que las demandas sociales superan las capacidades del niño. También, deben interferir positivamente en el funcionamiento cotidiano, pueden incluir:

- Lenguaje y comunicación: desde ausencia total del habla hasta desarrollo verbal avanzado pero literal o monótono. Puede haber ecolalias, dificultades para iniciar conversaciones o comprender chistes, metáforas o doble sentido.
- Interacción social: escasa reciprocidad emocional, dificultad para compartir juegos, interpretar gestos o emociones ajenas. A menudo se manifiestan conductas de evitación o de apego atípico.
- Juego: limitaciones en el juego simbólico, preferencia por actividades solitarias o repetitivas. Es frecuente la fascinación por partes de objetos, como ruedas o texturas.

- Conductas repetitivas y estereotipadas: movimientos como aleteos, giros, saltos, alineación de objetos o verbalizaciones repetitivas.
- Procesamiento sensorial: reacciones excesivas o limitadas ante sonidos, luces, sabores o texturas. Algunos niños indagan estímulos intensamente (hipersensibilidad) y otros los evaden (hiposensibilidad).
- Organización del pensamiento: algunas veces presentan dificultades en la planificación, flexibilidad cognitiva o comprender reglas sociales, lo que llega a crear ansiedad o desregulación emocional.

El TEA suele presentarse junto a otras condiciones, como:

- Discapacidad intelectual
- Trastornos del lenguaje.
- Epilepsia.
- Trastornos de ansiedad.
- TDAH.
- Trastornos del sueño.
- Trastornos gastrointestinales.

Esto demanda una evaluación integral, interdisciplinaria y continua.

El que se reconozca el TEA como un espectro permite una mejor comprensión de la concesión de manifestaciones que puede presentar este tipo de condición. La certeza del diagnóstico, unida a una mirada clínica que contemple hasta la fecha de inicio el concepto, resulta un aspecto fundamental para evitar reduccionismos y para poder comprender la complejidad del funcionamiento neurobiológico que nos ocupa.

Institución educativa

La escuela, como institución educativa, es una construcción social histórica que tiene una función centrada en la transmisión de saberes, en la formación ciudadana y la construcción de identidad. Como menciona Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992), se basa en un contrato fundacional entre el estado y la sociedad, por medio del cual se confía el mandato de formar ciudadanos e integrar al mundo laboral y brindar el desarrollo social.

Desde la mirada psicopedagógica institucional, es importante entender que estos elementos influyen en las prácticas escolares y en la construcción de vínculos. La comunicación formal y simbólica, las maneras de llevar el poder y la gestión del conflicto teniendo en cuenta la construcción de los sentidos compartidos son elementos claves para definir la identidad de cada institución escolar. Butelman (2020), menciona que la institución como sistema organizado de roles, funciones y comunicaciones que configuran una estructura dinámica, regula los vínculos formales y los simbólicos, que influyen directamente en las acciones educativas. La forma en la que se da el poder, se resuelven los problemas y se construyen sentidos compartidos es importante para determinar la identidad institucional.

Desde la mirada sociocrítico, Dubet (1995) y Ezpeleta y Weiss (1994) comprenden que la escuela es una trama de relaciones que atraviesan el poder, la cultura, discursos sociales y las desigualdades. Pensar en institución es observar cómo se construyen los vínculos, como se tramita la diferencia y como se origina la inclusión o la exclusión desde lo cotidiano.

El autor Rockwell (2009) afirma que la institución educativa tiene un espacio simbólico donde se pone en juego la autoridad, cultura, aprendizaje, y la pertenencia. La escuela genera subjetividades, moldes identidades y crea prácticas que habilitan o obstaculizan trayectorias escolares.

Desde una mirada histórico- cultural, Vygotsky (12929/2003) resalta el desarrollo humano se da en situaciones culturalmente mediados, y la escuela es un lugar donde debe crear condiciones sociales necesarias para el aprendizaje significativo, reconociendo el rol de entorno, la cultura y la interacción social en la construcción del conocimiento.

Por otro lado, Piaget (1950), afirma que la función de la institución es brindar condiciones para que las personas construyan su pensamiento de forma activa, reflexiva y crítica. Es así, que implica una pedagogía centrada en el estudiante, con tiempos y espacios propuestos y adecuados para su etapa evolutiva.

Teniendo en cuenta la perspectiva inclusiva, se hace fundamental repensar la función de la institución escolar como espacio de producción y saberes significativos para todos los estudiantes, incluidos aquellos que atraviesan trayectorias diferentes y en condiciones singulares, como afirma Duschatzky (2006), el desafío del colegio desde la mirada inclusiva no es solo incorporar estudiantes nuevos, más bien es transformar y abrir sus puertas a otras maneras y formas de ser, aprender y de convivir.

Es así que repensar en la escuela debe asumir una postura ética, política y pedagógica, que ubique al sujeto como figura central en el proceso de educación y reconocer la diversidad como un valor.

En definitiva, la institución educativa es mucho más que un edificio o una organización. Es un espacio donde se juegan disputas de sentido, se configuran vínculos y se construyen subjetividades. No puede reducirse solo a un edificio o rutina escolar. La organización institucional, sus reglas, practicas, discursos y silencios, tiene un impacto directamente en la subjetividad de los niños sobre todo aquellos que atraviesan la escolaridad desde lugares de

vulnerabilidad o diferencia. Pensarla críticamente implica desnaturalizar sus prácticas, revisar sus fundamentos y abrirla a la posibilidad de transformación.

En este camino, la mirada psicopedagógica, la perspectiva sociocrítica y la inclusión como horizonte ofrecen herramientas indispensables para construir una escuela más justa, abierta y significativa para todos. Repensar en la escuela no como estructura que exige adecuaciones individuales, también como una escuela capaz de la transformación para aceptar la diversidad. Esto implica habilitar nuevas formas de organización del tiempo y espacio, cuestionar prácticas cristalizadas, crear una ética institucional que ponga como centro al sujeto, aceptando y reconociendo sus individualidades y en su derecho de aprender.

Método

Diseño

En este trabajo de investigación se llevará a cabo una metodología cualitativa que busca responder la pregunta sobre las estrategias de articulación eficaces para la inclusión de niños con Trastornos del Espectro Autista (TEA) en la transición del nivel inicial al nivel primario, para ello se utilizarán la observación directa, entrevistas semiestructuradas mediante la herramienta Google Forms, que proporciona una recolección de datos bastante importante buscando comprender las percepciones, experiencias y prácticas docentes- profesionales y los involucrados en el proceso de adaptación educativa, que va a permitir responder la pregunta de investigación. En las investigaciones en cuanto al enfoque cualitativo, Hernández Sampieri (2023), menciona que, estas pueden darse y evolucionar en este proceso, siendo un método

dinámico, flexible, proporcionado un estudio más profundo en cuanto la subjetividad y el contexto estudiado. Así mismo, este diseño cualitativo fenomenológico, según Sampieri, Collado y Lucio (2018), permite la exploración y comprensión en profundidad de las experiencias y percepciones de todos los participantes sin intervenir en su contexto, atrayendo sus vivencias sobre un fenómeno específico. Por otro lado, la investigación descriptiva se caracteriza como se presenta en su contexto real y el enfoque de campo accede fácilmente a la recolección de datos de los participantes en sus entornos naturales, en este caso teniendo en cuenta experiencias de inclusión educativa.

Participantes

Esta investigación tendrá la participación de persona de ambos sexos femeninos y masculinos de edades de 25 a 47 años de edad, siendo la cantidad de 12 docentes de nivel inicial y primario, psicopedagogos de la institución de un colegio privado de la provincia de Corrientes Capital.

Esta muestra de participantes accede a tener una mirada integral de las prácticas inclusivas y el proceso de transición en cuanto a los niños con autismo. Desde la perspectiva que participan activamente en su entorno escolar. Se incluirán docentes del Nivel Inicial y Primario que trabajen directamente con estudiantes con TEA, psicopedagogos del colegio que estén involucrados en la planificación de contenidos curriculares y en el seguimiento de prácticas inclusivas. No se incluirán docentes que no cuenten con el contacto directo de los niños con TEA.

El tipo de muestreo es no probabilístico e intencional, se seleccionará a los participantes en cuanto a las experiencias de inclusión educativa de los niños con trastorno del espectro autista, esto permitirá avalar la información que se recaudará.

Técnicas de recolección de datos

Para este trabajo se recolectarán los datos empleando observaciones y entrevistas semiestructuradas. Estas consistirán para lograr la información, teniendo en cuenta a Sampieri (2018), expresa que, la entrevista semiestructurada capta con profundidad las experiencias, percepciones y prácticas. Además, admite una conversación flexible entre el entrevistador y el participante facilitando una información más clara en cuanto a las prácticas inclusivas de niños con TEA.

Procedimiento

El contacto inicial se dará a través de los docentes y psicopedagogos las cuales serán contactadas a través de los directivos de la institución educativa, luego se invitará a participar de la investigación. En este primer paso se explicará el objetivo de este estudio de trabajo y se destacará la participación voluntaria y anónima.

Por otro lado, se entregará el consentimiento informado a los que participaran, afirmando la privacidad de sus datos.

Continuando con la realización de las entrevistas se mandará por vía digital, allí se utilizarán preguntas abiertas para obtener información fluida y clara.

Resultados

Por lo tanto, se dan a conocer ahora los resultados obtenidos de las entrevistas hechas a 12 personas que se desempeñan como docentes y psicopedagogos en una institución educativa de nivel inicial y nivel primario de la provincia de Corrientes Capital, y que también fueron realizadas con el fin de realizar una investigación acerca de las estrategias de enseñanza que tienen en cuenta el proceso de la articulación de los estudiantes que presentan trastornos del espectro autista entre la educación del nivel inicial (sala de 5 años) y el nivel primario (primer grado). A continuación, se presentan las respuestas, organizadas también temáticamente y respondiendo a las preguntas del instrumento utilizado.

1. ¿Cuál es su rol profesional en la institución y en qué nivel se desempeña actualmente?

- Docente de nivel inicial de sala de 5 años
- Docente de Nivel inicial, sala de 5 años
- Docente de Nivel Primario
- Docente de Nivel Primario
- Prof. de Música. Nivel Inicial y Primaria
- Profesor de Artes Visuales en Nivel Primario
- Profesora de Inglés en ambos niveles
- Profesora de Educación Religiosa en ambos niveles
- Profesor de Educación Física en Nivel Inicial

- Profesor de Educación Física en Nivel Primario
- Psicopedagoga Institucional en Nivel Inicial y Primario
- Psicopedagoga Institucional en Nivel Primario y Secundario

2. ¿Qué estrategias didácticas has utilizado para acompañar a estudiantes con TEA durante su trayectoria escolar? (Ejemplos: apoyos visuales, rutinas estructuradas, adaptación de contenidos, anticipadores, uso del PPI, etc.)

- Apoyos visuales hasta el momento (pictogramas)
- Apoyos visuales como pictogramas, diálogo constante con la psicopedagoga, diálogo constante con la familia, adaptación en las actividades.

Solicitud de PPI

- Acompañamiento a alumnos, tutores, centros terapéuticos, docentes. Es muy complejo lograr coordinar con todos.

- Las estrategias didácticas utilizadas son: rutinas estructuradas para trabajar en el cuaderno, asimismo, en las pautas dentro del aula y fuera de ella. Hasta el momento, no hay adaptación de contenidos dado que el niño se desempeña favorablemente.

- Apoyo visual / adaptación de contenidos.
- Utilizo imágenes ampliadas, apoyos visuales y adaptación de materiales.
- Uso apoyos visuales, repito rutinas en ambos niveles y simplifico el lenguaje.

- Recorro a imágenes, música suave, y repito consignas con apoyo visual.
- Juego estructurado, apoyos visuales, anticipación de actividades
- Rutinas claras, circuitos con consignas simples y apoyo de pictogramas.

- PPI, orientación a docentes, entrevistas con familias, observación directa.

- Entrevistas, acompañamiento al equipo docente y observación.

3. En relación al pasaje de nivel de estudiantes con TEA, ¿qué estrategias considera más efectivas para sostener la continuidad pedagógica y emocional durante ese proceso de articulación?

- Elaborar un plan de adaptación de estrategias, incluir a la familia, construir un clima de confianza y contención emocional, uso de apoyos visuales.

- Hablar del niño como un alumno y no por su discapacidad, realizar el proceso de articulación adaptando su interés y necesidad.

- Que reciban apoyo real interdisciplinario. Fundamental el vínculo entre docente integradora y de grado.

- Primero el aspecto emocional, luego unificar criterios para aprendizaje efectivo.

- Adaptación de contenidos, dosificación de sonidos según tolerancia.

- Las estrategias más efectivas son la anticipación de actividades y continuidad en apoyos visuales conocidos por el estudiante.

- Reforzar rutinas comunes entre niveles y anticipar los cambios.

- Conservar algunas rutinas y objetos de transición.

- Conocer bien al estudiante, respetar sus tiempos y mantener rutinas.

- Conocer al niño antes del inicio del ciclo y seguir rutinas del nivel anterior.

- Acompañamiento anticipado, construcción de confianza con ambos docentes.

- Trabajo conjunto desde la emocionalidad y adaptación progresiva.

4. ¿Qué aspectos de las estrategias que implementa requieren ser ajustados al momento de acompañar el pasaje de nivel de un estudiante con TEA?

- Adecuaciones en la propuesta pedagógica y reorganizar espacios.
- Acercamiento y diálogo constante con la familia, la psicopedagoga y los docentes del otro nivel.
- Ajustes en todos los aspectos mencionados.
- El tiempo es crucial, algunos niños necesitan otras actividades fuera del aula.
- Adecuar propuestas en algunas ocasiones.
- Requiere ajustar los espacios y reducir estímulos visuales excesivos.
- Adaptar tiempos de exposición al idioma y mantener continuidad en símbolos o señas.
- Cambiar el ritmo de las clases, reducir estímulos.
- Reorganización de espacios para evitar sobreestimulación.
- Flexibilizar la duración de actividades y considerar el entorno.
- Ajustes en las propuestas y capacitación a docentes del nuevo nivel.
- Cambios en horarios y relación de adultos significativos.

5. ¿Detectó algún obstáculo al momento de planificar propuestas inclusivas que acompañen el proceso de articulación? (Por ejemplo: falta de tiempo, formación, trabajo en equipo, continuidad pedagógica, etc.)

- Formación y el no saber muchas veces cómo trabajar, justamente por no estar capacitada.

- Falta de conocimiento en estrategias y adaptaciones adecuadas.
- Varios obstáculos con equipos externos, tutores y personal institucional.
- No he detectado obstáculos mayores salvo falta de tiempo para organizar.

- Falta de diagnóstico a tiempo y formación específica.
- Falta de tiempo y poca formación específica en discapacidad.
- Dificultad para planificar sin reuniones compartidas entre niveles.
- No siempre hay claridad sobre el perfil del estudiante ni estrategias compartidas.

- Dificultad para recibir información clara desde el equipo.
- Falta de continuidad en las estrategias trabajadas previamente.
- Falta de tiempo institucional y escasa colaboración docente.
- Falta de articulación vertical entre niveles.

6. ¿Considera que la institución cuenta con espacios formales de planificación conjunta entre niveles en los casos de estudiantes con TEA? ¿Cómo funcionan y con qué frecuencia se realizan?

- No realiza trabajos en equipo o articulaciones entre niveles, menos en casos con TEA.

- Falta de encuentro y trabajo conjunto entre niveles. Se realizan solo a fin de año.

- Espacios escasos o nulos. Conlleva tiempo, reuniones y organización.
- Existe un espacio formal, llevado por la psicopedagoga, la docente integradora, equipo directivo y docente de grado.

- No posee espacios de planificación conjunta.

- No existen espacios formales, solo diálogos informales con colegas.
- No existen espacios institucionales formales para planificar con otros niveles.

- No hay espacios formales de articulación entre niveles.
- No, no hay articulación formal con Primaria.
- No se realizan reuniones ni espacios para pasar información.
- Se intentan organizar reuniones, pero no son sostenidas.
- No existen espacios sostenidos para articulación.

7. Desde su experiencia, ¿cómo impacta la organización institucional (ritmos escolares, estructura, recursos humanos) en el proceso de transición escolar de los niños con TEA?

- Los recursos son muy pocos, como también la estructura.
- Si se realizara con organización y estructura sería ideal.
- El estilo de organización institucional impacta fuertemente.
- Institución abierta a las necesidades, se llega a acuerdos con organismos externos.

- Falta de recursos humanos, ritmo escolar se ve afectado.
- La estructura y falta de planificación institucional generan barreras.
- La organización rígida no permite adaptaciones según necesidades de los alumnos.

- La organización no está pensada para la inclusión.
- La estructura horaria afecta el tipo de propuesta.
- Hay poca coordinación entre niveles, lo que genera inseguridad y falta de organización.

- La falta de continuidad institucional afecta emocionalmente a los niños.
- La lógica fragmentada no facilita la transición.

8. ¿Considera que recibe acompañamiento institucional y del equipo de orientación para planificar y sostener trayectorias escolares inclusivas durante el pasaje de nivel?

- No, creo que el acompañamiento es poco.
- Siento que se puede innovar e implementar planificación.
- Poco acompañamiento. No hay espacios.
- Sí, el equipo directivo se adapta a las necesidades.
- No.
- No hay acompañamiento sostenido del equipo.
- Acompañamiento puntual, pero no sostenido.
- Muy poco acompañamiento, se trabaja con intuición.
- No hay acompañamiento específico.
- No se acompaña ni se observa el proceso de articulación.
- Se hace lo posible, pero falta estructura.
- Se acompaña de forma individual, no como proyecto institucional.

9. ¿Qué aspectos cree que deberían fortalecerse en la formación docente inicial o continua para mejorar la inclusión y la articulación de niños con TEA?

- Recursos, estrategias, información sería de mucha ayuda.
- Formación a la inclusión, discapacidad, PPI.
- Formación específica en los diferentes trastornos.
- Formación docente con materiales específicos sobre TEA.

- Actualización constante y práctica sobre niños con TEA.
- Formación específica sobre adaptación curricular y autismo.
- Formación sobre comunicación aumentativa y diversidad sensorial.
- Capacitación en inclusión desde la formación inicial.
- Formación práctica para el área motriz.
- Formación continua con ejemplos aplicados.
- Formación y más recursos en cuanto a estudiantes con TEA.
- Formación permanente basada en experiencias.

10. Desde su mirada, ¿qué aportes específicos puede ofrecer la psicopedagogía para favorecer una transición escolar cuidada en niños con TEA?

- Aporta una mirada personalizada, integradora y colaborativa.
- Puede jerarquizar espacios entre niveles para lograr objetivos en común.
- Es importante brindar herramientas prácticas.
- Herramientas y aportes institucionales.
- Evaluación adaptada y acompañamiento emocional.
- Acompañamiento y seguimiento en el proceso con una mirada integral.
- Brinda recursos para interpretar necesidades no verbalizadas.
- Ayuda a comprender las trayectorias y pensar propuestas adecuadas.
- Aporta observación y seguimiento del desarrollo.
- Observa conductas y propone estrategias de seguimiento.
- Clave para guiar la transición y sostener emocionalmente.
- Generar propuestas flexibles y sostenidas.

11. ¿Qué sugerencias o cambios propondría para mejorar el proceso de articulación entre niveles en su institución, pensando en los estudiantes con TEA?

- Una articulación planificada, gradual, colaborativa y centrada en el alumno.
- Que se generen encuentros esporádicos a lo largo del año y no solo a fin de año.
- Participación activa, aunque se necesita más conexión escuela-familia.
- Compartir criterios y herramientas específicas desde el inicio del año.
- Diagnóstico temprano y herramientas específicas para trabajar en el aula.
- Reuniones programadas con docentes de ambos niveles y acompañamiento psicopedagógico.
- Crear una estrategia institucional de transición.
- Reuniones fijas entre docentes, incluir materias especiales en la articulación.
- Coordinación real entre docentes de los dos niveles.
- Manual de transición con herramientas comunes.
- Incluir el seguimiento articulado en el PEI institucional.
- Proyecto de articulación que atraviese a toda la escuela.

Discusión

Desde el análisis cualitativo de entrevistas tomadas a 12 profesionales, tanto docentes del nivel inicial y el nivel primario, psicopedagogas y profesores de asignaturas especiales, que

pertenecen a una institución escolar de la provincia de Corrientes capital, surgen condiciones significativas que nos permite ver desde una lectura comprensiva de estrategias didácticas incorporadas, así como el proceso de articulación escolar que deben asimilar estudiantes con diagnóstico de trastorno del espectro autista (TEA), en el cambio de un nivel a otro, estas condiciones están basadas a partir del trabajo de investigación que se articulan con el marco teórico propuesto y se orientan a contestar a los objetivos generales y específicos planteados.

Se han logrado obtener los datos mediante un análisis de estrecha relación con los objetivos de la investigación, estos se orientan a reconocer las practicas docentes que se da en el acompañamiento a los alumnos con TEA, reconocer las barreras escolares que obstaculizan su trayectoria educativa, y visibilizar las oportunidades y condiciones que intenten construir propuestas de inclusión, sostenidas a lo largo del tiempo y pedagógicamente positivas. La articulación entre estas herramientas es clave para entender las formas en que las instituciones educativas responden o no a las necesidades determinadas de este grupo de estudiantes.

Estos descubrimientos más notables del estudio, se reconoce la coexistencia de una variedad de perfiles profesionales en la escuela, entre estos se destacan docentes de sala de 5 años, docentes de primer grado, profesores de asignaturas especiales y psicopedagogas. Todo esto en principio, se puede representar como riqueza escolar, al tener varias miradas sobre acompañamiento a los alumnos con TEA, y poder proponer propuestas didácticas desde distintas perspectivas. Sin embargo, lo que se evidencia en la práctica es un segmento de preocupación en términos de planificación conjunta y articulación entre la comunidad educativa. Las estrategias puestas en juego; como ejecución de apoyos visuales, estructuras de rutinas, el uso de anticipadores, adaptaciones didácticas curriculares y los recursos de comunicación, estos aparecen en muchos casos como decisiones aisladas, más propias a la iniciativa individual que una política pedagógica conjunta e institucional sostenida.

Esta complicación se encuentra en concordancia con lo desarrollado por Montero y León (2017), ellos afirman que en varias instituciones escolares la inclusión sigue dependiendo, de acciones aisladas de los maestros, sin ayuda sistemática por parte de la estructura escolar. Es así como fue manifestado por los profesionales encuestados, muchas de las estrategias didácticas utilizadas en el acompañamiento de los niños con TEA se dan por la experiencia acumulada, del saber empírico o del acompañamiento intuitivo, más que de una propuesta pedagógica interdisciplinaria articulada, en torno a marcos teóricos sólidos y acuerdos escolares anteriormente establecidos. Todo esto genera practicas desiguales, que dependen de la voluntad o formación individual de cada docente, esto refuerza la fragmentación escolar y limita el sostener las acciones inclusivas a largo plazo.

En este aspecto, muchos de los docentes entrevistados hacen referencia al uso de apoyos visuales, estructuras de rutinas necesarias y las adaptaciones de propuestas escolares cotidianas como herramientas necesarias para el acompañamiento de estudiantes con TEA. Sin embargo, se reconoce que estas prácticas dan la necesidad de la experiencia personal y del método de ensayo- error. Esto directamente se vincula con uno de los objetivos específicos del presente trabajo: identificar y caracterizar los modos de enseñanza que los maestros usan durante el proceso de transición educativa del nivel inicial al nivel primario en situaciones de inclusión. En relación con esto, Portellano Pérez (2015), afirma que la organización del lugar físico del salón de clases, junto con la utilización de apoyos visuales estables y comprensibles, ayudan la autonomía y el acceso significativo a los aprendizajes por parte de los estudiantes con TEA.

Por otro lado, estas estrategias proyectadas por los docentes no son siempre apoyadas por una formación específica en inclusión escolar. Una parte positiva del personal docente encuestado manifestó sentirse en falta de herramientas específicas y metodológicas para diseñar propuestas inclusivas sostenidas, teniendo en cuenta a los estudiantes con TEA.

Algunos de los problemas señalados, son: el desconocimiento sobre el uso y aplicación correcta del proyecto pedagógico individual (PPI), la falta de capacitación en torno a la situación de la diversidad funcional y escasa formación en principios del diseño universal para el aprendizaje (DUA). Todas estas faltas tienen en coincidencia con lo expuesto por Schwab Estremadoyro (2022), el sostiene que, esta ausencia de una formación sistemática, la inclusión puede depender de la buena voluntad del docente o del saber espontáneo, esto manifiesta un alto grado de incertidumbre y desigualdad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es así que se advierte una necesidad de fortalecer la formación docente con enfoques situados, sobre todo en relación al trastorno del espectro autista. Anijovich y Cappelletti (2014) afirman que la enseñanza situada exige al docente una actitud reflexiva, crítica y creativa. La formación inicial y continua tiene que poder habilitar espacios de análisis de casos y construcción colaborativa de saberes. La auténtica transformación surge del acompañamiento específico a las prácticas educativas.

Otro dato importante son los testimonios de la incorporación del enfoque del diseño universal para el aprendizaje (DUA) en las prácticas didácticas escolares. Desde este enfoque, desarrollada por Meyer, Rose y Gordon (2014), plantean la enseñanza desde su diseño inicial contemplando criterios de acceso, flexibilidad y equidad para todos los alumnos. Teniendo en cuenta a los niños con TEA, se tiene en cuenta varias formas de expresión del aprendizaje (oral, escrito, artística), y otras de motivación y compromiso. Aunque el DUA todavía no se implementa a fondo, los maestros que manifestaron mostraron un genuino interés, viendo esto como algo mejor para atender la diversidad, más que solo reaccionar a los problemas. Adoptar el DUA gradualmente podría ayudar a incluir alumnos con TEA, ¡y prevenir la exclusión!, bajando la tensión al cambiar de nivel.

La articulación entre los niveles escolares aparece como algo crucial, visto en este análisis. La mayoría de los expertos entrevistados estuvieron de acuerdo en que no hay áreas formales organizadas diseñadas para preparar, juntos, el paso de los estudiantes con TEA de preescolar a primaria. Aunque algunos aludieron a actividades específicas; tales como visitas anticipadas a la clase siguiente, o el uso de objetos de transición; estas son acciones independientes, no sistemáticas, sin base en arreglos educativos consistentes. Esta interrupción va contra lo expuesto en la Resolución CFE N.º 174/12, la cual acentúa la importancia de hacer transiciones educativas cuidadosas, incluyendo aspectos del pensamiento, emociones y relaciones sociales. La falta de planificación compartida, no solo va contra la idea de continuidad pedagógica, sino también que causa resultados malos en la adaptación del niño, afectando su felicidad, sus ganas y su sentido de estar en el nuevo ambiente escolar.

La disrupción de la continuidad entre niveles educativos impacta directamente el desarrollo de aprendizajes y la estabilidad emocional de los alumnos. Esta situación entra en conflicto contra el principio de trayectorias escolares ininterrumpidas y completas, fijado por la Ley Nacional de Educación 26.206. Dicha ley manda al Estado y a las escuelas asegurar educación inclusiva, justa y sin interrupciones. La ausencia de planificación en la articulación escolar podría dañar las trayectorias educativas. Terigi (2010) señala que estas trayectorias interrumpidas frenan el desarrollo cognitivo y afectan el bienestar socioemocional, eso es seguro. Para los niños con TEA, la previsibilidad, la rutina y la continuidad en las relaciones son claves para la adaptación y la permanencia escolar. Por eso, es crucial crear una herramienta de transición que mantenga los aprendizajes, los lazos afectivos y la identidad escolar en ambos niveles.

Un elemento clave, muy notorio en los testimonios, es la implicación del equipo de orientación escolar. Aunque su aporte es valorado por los docentes, mencionaron una

participación a menudo irregular, desligada de lo que pasa en el aula, y no del todo conectada con la enseñanza-aprendizaje. Esta situación demuestra que no hay reglas claras sobre cómo trabajar juntos, también deja ver una debilidad en la escuela en cuanto al liderazgo pedagógico. Por otra parte, la falta de tiempo dedicado al trabajo en equipo, junto con la poca organización del contacto entre maestros y los equipos de especialistas, impide que se construyan estrategias inclusivas, en forma conjunta y duraderas. Dicha fragmentación afecta la calidad del apoyo que se le da a los alumnos con TEA, justo en el momento de pasar de un grado a otro, que es un período crítico.

El papel de los equipos técnicos involucrados especialmente los psicopedagogos no tendrían que limitarse a diagnósticos o derivaciones si no se debería enfocar en edificar propuestas educativas unidas y contextualizadas. La investigación pone de manifiesto que el desconocimiento de algunos profesores sobre las funciones y alcances de estos equipos causa enfoques divididos y mal integrados a los procesos pedagógicos. De ahí la importancia de que las instituciones hagan protocolos internos definiendo funciones fomenten el trabajo entre disciplinas y refuercen la validez del psicopedagogo como una persona clave para la inclusión escolar. Anijovich y Mora (2010) sostienen que los equipos multidisciplinarios deben actuar bajo una lógica de complementariedad que unifique puntos de vista conocimientos y estrategias pedagógicas que se adapten a las trayectorias únicas de cada alumno especialmente los que tienen condiciones del espectro autista.

En este contexto, es fundamental recordar las ideas de Michael Fullan (2001). El afirmaba, un cambio educativo real no surge solo con normas o decretos. Más bien, necesita líderes pedagógicos con verdadero compromiso; que entiendan el cambio como algo de todos, algo correcto y constante. Para este autor, las escuelas que integran verdaderas prácticas de inclusión no es solo cuestión

de fondos. Si no, que deben tener una cultura profesional que trabajen juntos. Siempre reflexionando sobre lo que hacen, trabajando en equipo, con formación continua, y sobre todo con mucho compromiso. El liderazgo pedagógico, en este asunto, va mucho más allá de la simple administración. Significa tener una visión ética del trabajo en la educación, promover un ambiente escolar para todos, y dar lo que se necesita para que los maestros puedan crecer como profesionales. Cuando los directivos actúan con empeño, generando tiempo para planear, uniendo los niveles educativos y guiando el proceso de aprendizaje, es allí donde las buenas prácticas crecen. Se organizan y pueden durar mucho.

Este aspecto a la formación docente, los profesionales consultados destacaron la necesidad de crear entornos sistemáticos y continuos, además de ser contextualizados. Esto facilitará que los maestros obtengan herramientas conceptuales y prácticas vitales para abordar la diversidad presente en el salón de clase. Como bien argumentan Anijovich y Cappelletti (2014), la enseñanza, arraigada en el contexto, solicita al educador una posición crítica, reflexiva y creativa, profundamente conectada con la realidad de la institución. Por lo tanto, la formación docente no debiera quedarse en simples charlas teóricas o jornadas sueltas; más bien, debería organizarse como un proyecto colectivo, basándose en el estudio de casos reales, la prueba de pedagogía, y la creación conjunta de estrategias. Especialmente enfocada en alumnos con TEA, esta forma de aprender podría abordar las dificultades particulares en el aula, idear adaptaciones eficaces y compartir las prácticas más útiles. La escuela, en un proceso de aprendizaje constante desde su propia vivencia, fortalece sus posibilidades genuinas de inclusión.

En este contexto, la psicopedagogía surge como una disciplina fundamental, que ayuda a respaldar procesos de inclusión educativa firmes y con mucho significado. Su función

conectora habilita la intervención tanto en el ámbito institucional como en las prácticas pedagógicas mismas. Como bien señalaron Rockwell (2009) y Dávila y Noguera (2009), la intervención psicopedagógica debe ocuparse de las trayectorias escolares desde una óptica completa, considerando los tiempos personales, los factores emocionales, y cómo se forjan las identidades escolares. Mas allá del enfoque clínico o individual, el psicopedagogo asume un papel crucial, detectando obstáculos invisibles para el aprendizaje y la participación, generando ideas personalizadas, y uniendo los lazos entre niveles, profesores, alumnos, y las familias. De acuerdo con Barilari, Sánchez y Barrionuevo (2021), esta labor también se entiende desde una perspectiva ética y política, impulsando ambientes escolares que honren las diferencias y promuevan recorridos continuos. Su participación activa en áreas de enlace escolar es muy necesaria, para lograr transiciones consideradas, planificadas, y bien fundamentadas pedagógicamente.

Otro punto revelado en las entrevistas destaca el rol de las familias al conectar y apoyar a estudiantes con TEA. A pesar de su papel importantísimo, algunos docentes notaron poca participación. Esa brecha entre la escuela y el hogar complica el desarrollo de estrategias compartidas, afectando la continuidad del apoyo fuera del colegio. Como menciona Peralta (2015), la corresponsabilidad educativa necesita cimientos en relaciones igualitarias, logradas a través de la conversación constante, la escucha atenta, y el respeto recíproco. Promover puntos de encuentro e intercambio entre familias y escuela se hace crítico para edificar prácticas inclusivas duraderas de verdad. La articulación escolar es impensable sin reconocer a la familia como pieza activa y con responsabilidades en el proceso de educación.

Otro punto crítico emergente es la falta de criterios comunes y protocolos institucionales que regulen el proceso de articulación entre niveles. Como relataron algunos docentes de primaria, en muchos casos desconocen si los estudiantes con TEA fueron

previamente acompañados con estrategias específicas en el nivel inicial. Esta desarticulación interfiere directamente en la continuidad pedagógica, y en muchos casos obliga a reiniciar procesos ya transitados. La ausencia de documentación compartida, de momentos de encuentro docente y de criterios consensuados afecta tanto al estudiante como al equipo docente que lo recibe. Para que la inclusión sea efectiva, no puede quedar librada a la buena voluntad ni al esfuerzo individual: debe existir un proyecto institucional explícito que contemple reuniones sistemáticas, canales de comunicación entre niveles, construcción conjunta de propuestas y seguimiento sostenido. Solo así se garantizará una transición respetuosa, organizada y centrada en el sujeto que aprende.

En el ámbito legal, la incorporación educativa para estudiantes con TEA se apoya en muchas leyes del país y acuerdos globales, que reafirman su derecho a una educación plena, justa y sin discriminación. La Ley Nacional 27043 de 2014, junto con la Ley de Educación Nacional 26206 y la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas Niños y Adolescentes 26061, declara de forma precisa la idea de equidad y la necesidad del Estado de asegurar el apoyo específico según las necesidades únicas de cada alumno. Estas regulaciones no solo aceptan la escolarización de niños con TEA, sino que impulsan una perspectiva educativa que valora la diversidad desde el principio del diseño del plan de estudios. Además, las políticas inclusivas se basan en las pautas internacionales como la Declaración de Salamanca UNESCO 1994 que introduce el concepto de escuelas para todos con estructuras metodologías y recursos adaptados para cubrir todas las exigencias. Esta declaración muy importante en significado y político convirtió la inclusión en un derecho fundamental no solo una excepción. Su esencia impregna cada ley educativa actual, destacando la obligación moral y legal de construir una escuela para todos.

Siguiendo esa misma línea, el relato de Naoki Higashida (2007), el autor japonés con autismo, impacta al declarar que "no es un mal que hay que curar, sino una forma diferente de ver el mundo". Su trabajo desafía a las escuelas, les reta a revisar sus ideas, a cuestionar como enseñan, y expandir la forma que entienden las cosas. Tener en cuenta todo lo que menciona Higashida abre nuevos caminos a maestros y escuelas, entendiendo que la diversidad no es un problema, si no una oportunidad, para cambiar como se educa, haciéndola más justa, comprensiva, y valiosa.

Crear una escuela inclusiva exige un pacto ético y político, mucho más que solo modificar los planes de estudio. Significa, cambiar las estructuras de las instituciones, revisar de forma crítica lo que los profes hacen, fortalecer el trabajo entre todos, y promover una cultura que respete la diversidad.

La transición entre los niveles no puede quedar al azar, ni sometida a decisiones aisladas; se necesita de proyectos institucionales bien pensados, de períodos pedagógicos debidamente planeados, con enfoque en la individualidad de cada niño. Una escuela que planifica con cuidado, que escucha de manera atenta, que guía con responsabilidad y extrae conocimiento de sus propios tropiezos, se torna en un ámbito de justicia educativa, es así. Este documento pretende ser un aporte valioso en esa dirección visibilizando, practicas, los obstáculos, también posibilidades, al tiempo que reitera que una escuela inclusiva no solo es viable, sino que es urgente. No se trata de ajustar al niño a la escuela, es más bien de modificar la escuela, para que pueda incluir a todos, sin que haya condiciones, sin excepciones.

Finalmente, es clave retomar el rol de la institución escolar que puede facilitar o dificultar los procesos de transición. Si bien los docentes pueden contar con herramientas valiosas y voluntad, una escuela que no organiza su funcionamiento con criterios inclusivos profundiza las desigualdades. En este sentido, la inclusión de alumnos con TEA no debe quedar

librada a la sensibilidad individual, sino insertarse en una cultura institucional que contemple la diversidad como un eje transversal, con tiempos, espacios y protocolos diseñados colaborativamente. Como destaca Butelman (2006), la escuela es un sistema de relaciones, decisiones y sentidos, y es desde allí que se debe pensar una inclusión real. Desde la mirada psicopedagógica, comprender el modo en que se construyen vínculos, jerarquías y significados en las instituciones permite diseñar estrategias eficaces que respeten trayectorias reales y aseguren la continuidad pedagógica. Solo una institución abierta al cambio, con liderazgo pedagógico comprometido y decisiones compartidas, podrá garantizar un tránsito cuidado y justo para todos sus estudiantes.

Conclusión

El análisis cualitativo, efectuado en una escuela de Corrientes, reveló resultados de los cuales durante la investigación se profundizaron en estrategias de enseñanza, problemas internos, y formas de apoyo que surgen cuando estudiantes con TEA pasan del jardín de infantes a la escuela primaria. Los descubrimientos de este estudio dejan ver que, aunque existen intenciones valiosas, genuinas y auténticas de docentes y psicopedagogos al dar apoyo a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en su paso por la escuela, todavía se encuentran barreras de tipo estructural, organizativo y de formación que impiden que el proceso de inclusión y la conexión entre niveles funcionen del todo bien.

Desde una mirada psicopedagógica, es evidente que las trayectorias escolares de los niños con TEA todavía son frágiles. Esto no es por sus peculiaridades personales, sino más bien por la carencia de políticas institucionales nítidas. También hay falta de tiempos compartidos y estrategias colectivas que atiendan sus necesidades verdaderas. La conexión

entre el nivel inicial y el primario parece borrosa, desmembrada, basada casi enteramente en el querer de ciertos actores escolares. Implicando eso, una fuerte contradicción con los principios normativos. Esos aseguran el derecho a una educación continua, justa y sin interrupciones.

Como psicopedagoga, considero importante, que las instituciones actualicen su rol social y pedagógico para forjar escuelas auténticamente inclusivas. La inclusión, no puede basarse en acciones sueltas, tampoco si no hay una reflexión colectiva. Es necesario mantener una estructura institucional totalmente involucrada, formar equipos multidisciplinarios activos, y un liderazgo pedagógico, el cual proteja las trayectorias y los derechos de todos los estudiantes.

Este trabajo reafirma que el tránsito de un nivel a otro es una experiencia profundamente subjetiva, y, por lo tanto, debe ser acompañada no solo desde lo administrativo o pedagógico, sino también desde el campo emocional, vincular y simbólico. En este sentido, la psicopedagogía tiene un rol estratégico para articular saberes, sostener subjetividades, y construir espacios de transición verdaderamente integrales.

Finalmente, una escuela inclusiva no se define únicamente por aceptar la matrícula de todos los estudiantes, sino por diseñar condiciones institucionales, curriculares y vinculares que hagan posible el aprendizaje, la pertenencia y el reconocimiento de cada uno. Para ello, es necesario un compromiso ético y político que atraviese a toda la comunidad educativa. No se trata de adaptar al niño a la escuela, sino de transformar la escuela para que sea capaz de incluir a todos, sin excepciones.

Aportes y contribuciones de la investigación

Este trabajo final integrador aporta una mirada situada y reflexiva sobre la transición educativa de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) del nivel inicial al nivel primario, en una institución privada de Corrientes Capital. Su principal valor radica en haber construido una propuesta de intervención psicopedagógica que contempla las trayectorias singulares, el lazo social y la necesidad de prácticas inclusivas sostenidas en el tiempo.

El trabajo aporta, igualmente, a sacar a la luz los retos diarios que encaran los docentes al asegurar una pedagogía accesible, debatiendo el papel de la escuela como sitio de cuidado, contención, y aprendizaje para los estudiantes con TEA. Desde una visión psicopedagógica, se sugiere que la conexión no sea un acto suelto, sino un proceso compartido, planeado y edificado de manera conjunta, entre niveles, los equipos técnicos y las familias. Este trabajo, además, promueve la creación de tácticas de enseñanza enfocadas en la individualidad, que no andan buscando “normalizar” sino brindando oportunidades verdaderas de participación y aprendizaje.

Limitaciones de la *investigación*

Si bien el desarrollo del trabajo permitió alcanzar los objetivos propuestos, se presentaron algunas limitaciones que es importante reconocer:

- Una de las principales dificultades fue el tiempo disponible por parte del equipo docente, lo que ocasionó que algunos participantes no pudieran responder en el plazo previsto, acotando la muestra inicial.
- A nivel personal, el proceso de investigación se vio afectado por momentos de desgaste físico y emocional, lo que complejizó especialmente el desarrollo del marco teórico, el cual requirió una búsqueda constante de bibliografía confiable y actualizada, en ocasiones difícil de acceder.
- La elección del colegio no fue una limitación sino una decisión consciente, motivada por mi interés genuino y el conocimiento del contexto institucional. Sin embargo, al ser una única institución, los hallazgos no son generalizables.

Líneas de investigación futuras

A partir de los hallazgos y la experiencia en investigación, surgen perspectivas para explorar:

- Incorporar la participación activa de las familias de chicos con TEA, sabiendo sus vivencias, anhelos y apoyo, son cruciales para una conexión escolar cuidada.
- Investigar a fondo la labor de los equipos de orientación escolar o gabinetes psicopedagógicos en la planificación y el monitoreo de estas etapas.
- Expandir el estudio a instituciones con distintas cualidades (públicas, privadas, con varios modelos de inclusión) para comprender mejor las prácticas y estrategias.
- Investigar las representaciones docentes sobre el lazo social en niños con TEA, como elemento clave para resignificar el concepto de inclusión más allá de las adecuaciones curriculares.

Propuesta de intervención

“IncluirTEA: puentes de articulación de nivel a nivel”

Responsables: psicopedagoga

Destinatarios: Estudiantes de los niveles de inicial sala de 5 años y nivel primario del primer grado, sobre todo en niño con TEA. Docentes y directivos de ambos niveles. Equipo de orientación escolar. Familias de niños con TEA.

Duración: marzo a noviembre.

Fundamentación

El presente proyecto surge a partir de los hallazgos obtenidos en la investigación titulada *“Estrategias de enseñanza para acompañar el proceso de articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en una institución educativa de Corrientes Capital”*. Se identificaron barreras institucionales, falta de planificación compartida, escasa formación docente y la necesidad urgente de una cultura institucional inclusiva y sostenida. Desde el enfoque psicopedagógico, este proyecto se propone construir propuestas didácticas concretas, articuladas y sostenidas que atiendan las trayectorias singulares, favorezcan entornos predictibles, y promuevan el trabajo colaborativo y ético entre todos los actores escolares. A la vez, se considera necesario que los docentes no solo se apoyen en instrumentos técnicos (agendas, pictogramas, adaptaciones), sino que también comprendan cómo se vincula, aprende y percibe el mundo un niño con TEA. Tal como advierte Higashida (2007), no se trata de corregir una diferencia, sino de aprender a mirarla desde una ética del respeto y la inclusión.

Este proyecto dialoga con los aportes de Anijovich y Cappelletti (2014) sobre enseñanza situada, con el liderazgo transformador planteado por Fullan (2001), y con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), recuperando además el valor de la voz de los estudiantes y de las familias en procesos educativos que promuevan la justicia escolar.

Denominación del proyecto

“IncluirTEA: puentes de articulación de nivel a nivel” Es una propuesta psicopedagógica que interviene. Busca, fortalecer la transición de niños con TEA, desde los niveles inicial al primario. En una escuela de Corrientes capital. Este proyecto, se basa en la necesidad: de crear, trayectorias escolares, continuas e inclusivas, respetando las individualidades. Fomentando, la colaboración entre docentes, directores, familias y los equipos técnicos. El nombre del proyecto integra dos ideas clave: *incluir* y *TEA* uniendo además la palabra *puente* como símbolo de articulación, acompañamiento y continuidad educativa.

Justificación

Los niños con TEA enfrentan importantes barreras en la transición entre niveles educativos debido a la falta de articulación entre docentes, ausencia de planificaciones compartidas, escasa participación familiar, desconocimiento institucional sobre estrategias inclusivas y desarticulación de equipos técnicos. El presente proyecto propone una serie de acciones sistemáticas y sostenidas para construir un puente pedagógico, emocional y vincular entre niveles.

Objetivo general:

Diseñar y ejecutar un proyecto de articulación inclusivo entre los niveles inicial y primario que favorezca la transición de niños con TEA, promoviendo prácticas pedagógicas accesibles, colaborativas y emocionalmente cuidadas.

Objetivos específicos:

- Fortalecer las estrategias de enseñanza inclusivas mediante formación docente continua.
- Promover la articulación efectiva entre docentes de ambos niveles y equipos técnicos.
- Incluir a las familias en el proceso de transición escolar mediante talleres y espacios participativos.
- Generar materiales y actividades adaptadas que favorezcan la continuidad pedagógica de los niños con TEA.

Modalidad de intervención

Líneas de acción:

- **Talleres bimestrales de formación docente:** centrados en estrategias inclusivas, uso de apoyos visuales, comunicación aumentativa y alternativa, diseño universal para el aprendizaje (DUA) y confección del Proyecto Pedagógico Individual (PPI). Promueven el intercambio de observaciones entre docentes de ambos niveles.

- Espacios específicos de reflexión psicopedagógica sobre:
 - Cómo se construye el lazo social en el autismo.
 - La necesidad de revisar los modelos neurotípicos de aprendizaje y comunicación.
 - La construcción de una pedagogía situada, ética y respetuosa de las trayectorias singulares, alejada de una mirada exclusivamente instrumental.

- **Actividades conjuntas entre salas de 5 y primer grado:** encuentros lúdicos, circuitos sensoriales, juegos cooperativos, desafíos grupales e instancias de coenseñanza. Estas acciones fomentan vínculos, continuidad y adaptación.

- **"Desayuno de Familias" bimestral:** talleres psicoeducativos con familias para abordar el diagnóstico de TEA, estrategias de acompañamiento en el hogar, y espacios de escucha activa y construcción de redes. Durante los encuentros, se ofrecerá café o té acompañado de galletitas o budines preparados en el colegio, en un clima cálido y de confianza que favorezca el intercambio.

- **Reunión de articulación docente trimestral,** con la participación de psicopedagogos y directivos, para diseñar propuestas curriculares continuas, intercambiar observaciones y consolidar acuerdos pedagógicos.

- **Valija viajera de transición:** recurso visual y simbólico que acompaña la transición. Contiene materiales sensoriales, fotos del aula y docentes del primer ciclo, cuentos sobre el cambio, rutinas ilustradas, mensajes grabados, producciones del estudiante, y objetos significativos. Es compartida en casa, fortaleciendo el lazo emocional y anticipando la experiencia escolar del nuevo nivel.

1. Formación docente bimestral

- Qué se hace: talleres presenciales dirigidos a docentes de nivel inicial y nivel primario, donde se abordan temáticas fundamentales como el diseño universal para el aprendizaje (DUA), la confección y uso del proyecto pedagógico individual (PPI), el empleo de apoyos visuales y estructurales, la organización del aula, la anticipación de rutinas, y estrategias para el trabajo grupal con estudiantes con TEA.

Además, se incluirán espacios específicos de reflexión psicopedagógica sobre:

- Cómo se construye el lazo social en el autismo.
- La necesidad de revisar los modelos neurotípicos de aprendizaje y comunicación.
- La construcción de una pedagogía situada, ética y respetuosa de las trayectorias singulares, alejada de una mirada exclusivamente instrumental.

- **Objetivo:** que los docentes no solo incorporen herramientas concretas y aplicables en su práctica, sino que también desarrollen una comprensión del modo de pensar, vincularse y habitar la escuela de un niño con TEA.

- **Modalidad:** talleres prácticos con análisis de casos reales, actividades colaborativas, diseño de materiales adaptados y elaboración conjunta de recursos específicos para los grupos con estudiantes con TEA. Se originará la participación activa y el intercambio entre docentes de ambos niveles.

2. Actividades conjuntas entre niveles

- Qué se hace: juegos, circuitos sensoriales, desafíos por equipos (como "buscar objetos con pistas", o "crear una canción juntos").

- Objetivo: que los niños se conozcan y compartan experiencias significativas en un entorno cuidado.

- Frecuencia: mensualmente desde mayo a octubre.

3. Desayuno de Familias

- Qué se hace: encuentros bimestrales en un ambiente relajado, con café, té y budines/galletitas

- Objetivo: crear un espacio de escucha, contención y aprendizaje conjunto con las familias.

- Temas: diagnóstico de TEA, estrategias en casa, cómo apoyar desde la familia.

4. Valija viajera de transición

- Qué es: una valija simbólica que “viaja” con el niño del jardín al primer grado.

- Qué contiene:

- Fotos de su nueva maestra, aula, y compañeros.

- Un cuento sobre el cambio de nivel.

- Producciones del niño (dibujos, escrituras).

- Objetos que le gustan o usa para calmarse.

- Objetivo: anticipar y acompañar emocionalmente el cambio de nivel.

5. Reuniones de articulación

- Qué se hace: reuniones entre docentes de inicial y primaria, directivos y psicopedagoga.

- Objetivo: compartir observaciones, ajustar propuestas, revisar estrategias, diseñar el PPI.
- Frecuencia: trimestral.

6. Evaluación y FODA

- En noviembre:
 - Se recopilan observaciones, encuestas, resultados y se hace una autoevaluación institucional y del rol psicopedagógico.
 - Se construye una matriz FODA:
 - *Fortalezas*: logros del proyecto.
 - *Oportunidades*: cosas que se pueden seguir haciendo o potenciar.
 - *Debilidades*: dificultades encontradas.
 - *Amenazas*: obstáculos institucionales o externos.
 - Objetivo: proyectar acciones para el año siguiente y dejar instalada la propuesta.

Atributos de la gestión:

- Trabajo en red entre niveles.
- Participación activa de todos los actores.
- Integralidad y sostenibilidad en el tiempo.
- Integralidad: acciones articuladas y transversales.

Responsables del proyecto y sus funciones

- Coordinadora psicopedagógica: Cecilia Cabrera
- Docentes de Nivel Inicial y Primario
- Directivos escolares
- Equipo de orientación escolar

Destinatarios

- Niños con TEA de salas de 5 y primer grado.
- Docentes de ambos niveles.
- Familias de los estudiantes.
- Comunidad escolar.

Cronograma

Mes	Actividades	Responsables	Destinatarios	Lugar	Evaluación
Marzo	Diagnóstico institucional. Presentación del proyecto a directivos y docentes. Relevamiento de estudiantes con TEA.	Psicopedagoga, directivos	Docentes, directivos, estudiantes	Dirección escolar	Acta de reunión inicial. Diagnóstico compartido
Abril		Psicopedagoga, docentes	Docentes, familias	SUM escolar	Registro de asistencia.

	Taller 1: "Introducción al TEA y primeras estrategias inclusivas". Diseño inicial de valija viajera. Entrevistas a familias.				Cuaderno de campo
Mayo	Actividades entre niveles: juegos simbólicos y dinámicos. Desayuno de Familias 1: taller sobre comprensión del diagnóstico y participación escolar.	Psicopedagoga, docentes	Estudiantes, docentes, familias	Aula y patio escolar. SUM	Fichas de observación. Encuesta a familias
Junio	Taller 2: Uso de apoyos visuales y elaboración del PPI. Espacios específicos de reflexión sobre TEA. Segunda jornada lúdica entre niveles. Primera observación cruzada docente.	Psicopedagoga, docentes	Estudiantes, docentes	SUM y aulas de ambos niveles	Diario de campo. Registro de PPI

Julio	Receso escolar. Procesamiento de datos de experiencias del primer semestre. Jornada de retroalimentación institucional entre niveles	Psicopedagoga, directivos	Docentes, equipo técnico	Dirección escolar	Informe técnico intermedio. Acta de reunión
Agosto	Taller 3: DUA aplicado en propuestas concretas. Espacios específicos de reflexión sobre TEA. Actividades de desafíos adaptados entre niveles. Entrega de la valija viajera a cada familia.	Psicopedagoga, docentes	Niños, docentes, familias	Aula común. SUM	Registro fotográfico. Encuesta
Septiembre	Reunión de articulación curricular con directivos y docentes. Actividad sensorial de integración. Desayuno de	Psicopedagoga, EOE, directivos	Docentes, niños, familias	SUM y aula de ambos niveles	Ficha de seguimiento individual. Cuaderno de campo

	Familias 2: taller emocional.				
Octubre	Jornada institucional de socialización de experiencias. Exposición de producciones y recursos. Coevaluación entre actores escolares.	Psicopedagoga, docentes	Comunidad escolar	SUM	Procesamiento de datos final. Panel evaluativo
Noviembre	Evaluación general del proyecto. Reunión de devolución con autoridades. Diseño de plan de continuidad para el siguiente ciclo lectivo.	Psicopedagoga, directivos	Directivos, docentes, EOE	Dirección escolar	Informe evaluativo final. FODA. Propuesta 2026

Recursos

- Valija viajera (una por niño con TEA): construida junto a familia y docentes.
- Material didáctico adaptado: pictogramas, láminas, cuentos, tableros PECS.
- Recursos sensoriales: texturas, luces suaves, circuitos.

- Elementos para talleres: proyectores, rotafolios, imágenes, juegos.
- Insumos para los desayunos de familia: vasos descartables, termos, infusiones, budines, galletitas.
- Carpeta individual de seguimiento por estudiante.

Evaluación y monitoreo

- Seguimiento psicopedagógico individual (niños con TEA) y grupal.
- Fichas de observación entre docentes.
- Registros narrativos en cuaderno institucional.
- Encuestas de percepción a familias y docentes.
- Actas de articulación docente e informes de continuidad.
- FODA institucional y psicopedagógico en noviembre.

REFERENCIAS

- Aguerrondo I. (2020). *Ciclos El Reto de La Articulación*. Unesco Sede de Buenos Aires.
- Aguerrondo, I. (2020). *La planificación institucional en la escuela*. En I. Aguerrondo (Comp.), *La planificación de las instituciones educativas* (pp. 17-38). Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Arnaiz, P. (2012). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Editorial Pirámide.
- American Psychiatric Association. (1980). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (3.^a ed.). Masson.
- American Psychiatric Association. (1994). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (4.^a ed.). Masson.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5* (5.^a ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula* (1.^a reimp.). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Boot Tony - Ainscow Mel (2000) *En el índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)
- Butelman Ida. (2006). *Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas en la educación*. Editorial Paidós SAICF: Buenos Aires, Argentina.
- Butelman, I. (2006). *Psicopedagogía institucional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós

- Casullo de Mas Vélez, M., Mignone, M., Sago, M., Stein, S., & Ullúa, J. (2008). *¿Qué pasa con los niños con necesidades especiales en la educación inicial?* Hola chicos.
- Coll, C. (2001). *Psicología de la educación: un enfoque constructivista*. Paidós.
- Dávila, P & Noguera, R (2009). *La articulación entre niveles educativos: una propuesta para mejorar las trayectorias escolares*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Primaria y Dirección de Educación Inicial. (2019). *Trayectorias educativas continuas: Articulación entre Nivel Inicial y Nivel Primario*. La Plata, Argentina: Provincia de Buenos Aires.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- FEVAS. (s.f). *Educación inclusiva primaria*. (PDF)
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas: cara y ceca*. Buenos Aires: Paidós.
- Gainza, V. (1996). *El proyecto de articulación: continuidad y ruptura entre niveles educativos*. Revista Novedades Educativas.
- Ginestar, J. C. (2019). El aprendizaje en el Nivel Inicial de niños con TEA (Trastorno del Espectro Autista) [Trabajo Final de Graduación, Licenciatura en Educación]. Universidad del Siglo 21 <https://repositorio.21.edu.ar/>
- González, L. (s.f.). *Discapacidad*. Material de capacitación interna.

- Hernández, R., & Gómez, R. (2016). *La formación docente en la educación inclusiva*. McGraw-Hill.
- Higashida, N. (2007). *La razón por la que salto*. Roca Editorial de Libros.
- <https://revistaventanaabierta.es/>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, P. A. (2020). Actitudes de los docentes de nivel inicial en los proyectos de inclusión en la zona oeste de Buenos Aires [Trabajo de investigación, Universidad de Flores]. <https://repositorio.uflo.edu.ar/>
- Marandet, G. (2021). Aproximación al proceso de articulación entre nivel inicial y nivel primario en Villa Lugano, CABA: Perspectivas desde la intervención psicopedagógica.
- Ministerio de Educación. (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206. Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2017). *Manual de Educación Inclusiva*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.
- Muller, M. (). *Aprender para ser: Principios de psicopedagogía clínica*. Editorial Bonum. Buenos Aires, Argentina.
- Ochoa Veliz, A. E. (2025). *Detección temprana de signos de alerta en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA): Experiencias docentes en un centro de educación inicial del cantón Salinas* [Trabajo de titulación, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Universidad Estatal Península de Santa Elena -
- Otero, M. (2022). *La articulación entre Nivel Inicial y Primaria como parte de*

las trayectorias escolares de los estudiantes [Trabajo final de licenciatura, Universidad Abierta Latinoamericana].

Pérez S, M (2023). *La complejidad de la gestión educativa: Inclusión de alumnos con TEA*. [Trabajo final para optar por el título de licenciada gestión de instituciones educativas, Universidad abierta interamericana].
<https://dspaceapi.uai.edu.ar/>

Piaget, J. (1950). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Buenos Aires: Kapelusz.

Piaget, J. (1972). *La epistemología genética*. Buenos Aires: Paidós.

Piaget, J. (1972). *La formación del símbolo en el niño*. Buenos Aires: Paidós.

Piro, L. (2022). *Apuntes sobre el autismo y la subjetividad*. Edición digital.

Pitluk, L. (Comp.). (2011). *La articulación entre el Nivel Inicial y la Educación Primaria. Reflexiones para pensar la continuidad pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Rockwell, E. (2009). *La escuela, su saber y su poder*. Siglo XXI.

Sánchez, M. (2017). *La articulación entre el nivel inicial y primario como construcción institucional*. Revista Iberoamericana de Educación, 74(2), 139–160.

Sampieri, R, H (2023). *Metodología de la investigación* (Ultima Edición). Editorial.

Verdugo, M. A. (2014). *La educación inclusiva: Retos y realidades*. Alianza Editorial.

Vygotsky, L.S (1995). *Pensamiento y lenguaje* (original de 1934). Madrid: Visor.

Vygotsky, L.S (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.
Barcelona: Critica. (Original de 1929).

Vitores Barrancos. M. (2024). *Autismo en el aula: Desafíos y estrategias para una educación inclusiva*. Revist@ Ventana Abierta.

ANEXO 1

Instrumento de Recolección de Datos: Entrevista Semiestructurada

- Guía de preguntas utilizadas en el instrumento de recolección de datos (entrevista autoadministrada por Google Forms)

- Las 11 preguntas enumeradas, tal como fueron formuladas:

1. ¿Cuál es su rol profesional en la institución y en qué nivel se desempeña actualmente?

2. ¿Qué estrategias didácticas ha utilizado para acompañar a estudiantes con TEA durante su trayectoria escolar?

3. En relación al pasaje de nivel de estudiantes con TEA, ¿qué estrategias considera más efectivas para sostener la continuidad pedagógica y emocional durante ese proceso de articulación?

4. ¿Qué aspectos de las estrategias que implementa requieren ser ajustados al momento de acompañar el pasaje de nivel de un estudiante con TEA?

5. ¿Detectó algún obstáculo al momento de planificar propuestas inclusivas que acompañen el proceso de articulación?

6. ¿Considera que la institución cuenta con espacios formales de planificación conjunta entre niveles?

7. Desde su experiencia, ¿cómo impacta la organización institucional en el proceso de transición escolar de los niños con TEA?

8. ¿Considera que recibe acompañamiento institucional y del equipo de orientación para planificar y sostener trayectorias escolares inclusivas?

9. ¿Qué aspectos cree que deberían fortalecerse en la formación docente para mejorar la inclusión de niños con TEA?

10. ¿Qué aportes puede ofrecer la psicopedagogía para favorecer una transición cuidada en niños con TEA?

11. ¿Qué sugerencias o cambios propondría para mejorar el proceso de articulación entre niveles?

Nota: Se aseguró la confidencialidad y anonimato, de los que participaron.