

Percepciones de Docentes Acerca de la Inclusión Escolar y su Experiencia Colaborando con Servicios Externos de Atención Temprana para la Inclusión de Alumnos con Discapacidad en el Nivel Inicial en Ciudad del Este y Minga Guazú del Departamento de Alto Paraná

Nancy Noemí Vázquez de Cañete¹

ycnanvaz@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-2347-730X>

Directora del Centro de Formación Integral
Prof. Gumersindo Fernández
Minga Caaguazú, Paraguay

Ronaldo Luis Rodas Jara

ronaldo.rodas@mec.gov.py

<https://orcid.org/0000-0001-9994-5175>

Facultad de Ciencias de la Salud
Universidad Santa Clara de Asís
Caaguazú, Paraguay

Juan Manuel Grance Sardi

juangrancel@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-5693-7658>

Facultad de Ciencias de la Salud
Universidad Santa Clara de Asís
Caaguazú, Paraguay

Diana Báez Delvalle

dianabaezdelvalle@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9736-4385>

Guiarte
Centro de Atención Integral
Asunción Paraguay

Nancy Mabel Franco

nfrancor@eco.una.py

<https://orcid.org/0000-0002-2512-1912>

Facultad de Ciencias Económicas
Universidad Nacional de Asunción
Campus Universitario de la UNA
San Lorenzo, Paraguay

Fabián Franco

fabianfpy@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6680-8131>

Facultad de Ciencias de la Salud
Universidad Maria Serrana,
Ciudad del Este, Paraguay

Maria Fernanda Benitez Aquino

maria.benitez@usil.edu.py

<https://orcid.org/0000-0002-4853-543X>

Departamento de Investigación
Universidad San Ignacio de Loyola
Asunción, Paraguay

Margarita Cañadas Pérez

margarita.canadas@ucv.es

<https://orcid.org/0000-0002-5496-322X>

Profesora de la Facultad de Psicología
Universidad Católica de Valencia
España

Noelia Téllez Cañete

nolytellezc@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-6791-527X>

Chief Strategy Officer en Penguin Academy

¹ Autor principal

Correspondencia: maria.benitez@usil.edu.py

RESUMEN

Antecedente: La Atención Temprana es un conjunto de intervenciones enfocadas en el niño o la niña, su familia y entorno para disminuir brechas y desigualdades del desarrollo que puedan existir con un niño con una discapacidad o que estén en estado de vulnerabilidad. **Objetivo:** Este estudio tuvo como objetivo analizar la percepción de docentes de nivel inicial sobre el impacto del Servicio de Atención Temprana en la inclusión efectiva de niños con discapacidad en el jardín de infantes del departamento del Alto Paraná, Paraguay. **Metodología:** El presente trabajo adopta un enfoque cualitativo, enfocado en la fenomenología hermenéutica. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas semi-estructuradas. La muestra estuvo conformada por 10 docentes de escuelas públicas, 5 de la Ciudad de Minga Guazú y 5 de Ciudad del Este. **Resultados:** Los hallazgos de este estudio sugieren que la mayoría de los docentes entrevistados tienen cierto conocimiento sobre la existencia de los Servicios de Atención Temprana (SAT) ofrecidos en sus comunidades, sin embargo, no conocen la función ni las implicancias de estos servicios, ni perciben a los SAT como facilitadores de la inclusión efectiva de un niño/a con discapacidad en las instituciones educativas. **Conclusiones:** Considerando los hallazgos de este estudio, se recomienda la formación de redes de apoyo entre los implementadores de los SAT y las instituciones de nivel inicial para que los docentes conozcan este servicio y su utilidad para la inclusión efectiva de un estudiante con una discapacidad en el aula inclusiva. Se recomienda además que futuras investigaciones y proyectos exploren mecanismos de colaboración eficientes entre implementadores de los SAT y los docentes de nivel inicial con el claro propósito de ofrecer una educación de calidad a estudiantes con discapacidad en el aula inclusiva.

Palabras claves: estimulación temprana; inclusión; jardín de infantes; discapacidad

Teachers' Perspectives on School Inclusion and their Collaborative Experiences with External Early Intervention Services for Students with Disabilities in Early Childhood Education in Ciudad del Este and Minga Guazú, Alto Paraná Department

ABSTRACT

Background: Early Intervention is a set of strategies aimed at supporting the child, their family, and their environment to reduce developmental gaps and inequalities that may exist in a child with a disability or in a vulnerable state. **Objective:** This study aimed to analyze the perception of early childhood teachers regarding the impact of Early Intervention Services on the effective inclusion of children with disabilities in the kindergarten of the Alto Paraná department, Paraguay. **Methodology:** This work adopts a qualitative approach, specifically focusing on hermeneutic phenomenology. Data were collected through semi-structured interviews. The sample consisted of 9 teachers from public schools, 5 from the city of Minga Guazú and 4 from Ciudad del Este. **Results:** The findings of this study suggest that the majority of the interviewed teachers have some awareness of the existence of Early Intervention Services (EIS) offered in their communities. However, they lack knowledge about the function and implications of these services, and they do not perceive EIS as facilitators of effective inclusion of a child with a disability in educational institutions. **Conclusions:** Based on the findings of this study, it is recommended to establish support networks between EIS implementers and early childhood institutions so that teachers become aware of this service and its usefulness for the effective inclusion of a student with a disability in the inclusive classroom. Furthermore, it is recommended that future research and projects explore efficient collaboration mechanisms between EIS implementers and early childhood teachers with the clear purpose of providing quality education to students with disabilities in the inclusive classroom.

Key words: early intervention; inclusion; kindergarten; disability

Artículo recibido 15 noviembre 2023

Aceptado para publicación: 29 diciembre 2023

INTRODUCCIÓN

La primera infancia, definida como el período que va desde el nacimiento hasta los ocho años de edad (UNESCO 2023), ha sido identificada como un momento único en la vida y de gran importancia para el desarrollo cerebral del niño o la niña. En esta etapa, los niños incorporan más influencias de su entorno donde crecen y se desarrollan (Bronfenbrenner, 1986), y se benefician de programas que faciliten su desarrollo integral.

Si en los primeros años de vida se identifican brechas y barreras en relación a su desarrollo, estas pueden ser intervenidas a través de la Atención Temprana (AT) (Romsky 2015). En este sentido, la AT refiere al apoyo y los recursos proporcionados a las familias con niños por miembros de redes de apoyo social formales o informales que directa o indirectamente influyen en la crianza, la familia y el funcionamiento del niño (Dunst 1985).

Sobre este tipo de servicio, existe amplia evidencia de que las actividades dirigidas por los servicios de AT tienen resultados positivos y beneficios basados en evidencia para el desarrollo actual y futuro de los niños. Estas bases científicas para la AT sugieren que los infantes están en una etapa neurológicamente más plástica y más expuesta a condiciones socio ambientales cambiantes (Studer 2017, Cuervo & Ávila, 2010).

Adicionalmente, la base teórica para reclamar la importancia de la AT se centra en el valor del desarrollo en las primeras etapas de la vida del sujeto, incluyendo cambios internos y externos (Skogli 2020). En ese sentido, el desarrollo de la AT requiere de mayor relevancia en el avance psicosocial de los niños que están expuestos o sufren situaciones de riesgo, o están en estado de vulnerabilidad social. En los primeros tiempos de la disciplina, se tuvo en cuenta las teorías de autores como Bronfenbrenner (1986), defensor del valor mediático y ambiental en el desarrollo psicoevolutivo de un individuo.

Paraguay, un país en vías de desarrollo (Banco Mundial, 2019), en donde los esfuerzos y avances de las políticas públicas que deberían ocuparse de manera integral y urgente en la reducción de las desigualdades que dañan a los menores, aún son insuficientes para impactar sustancialmente en la disponibilidad de servicios y otras condiciones que permitirían a los niños/as y adolescentes acceder a sus derechos.

No obstante, el estado paraguayo ha reconocido a la primera infancia como una columna principal, digna de consecución de esfuerzos sociales, cuyo objetivo es lograr la protección a la niñez temprana y la reducción de la pobreza. Dentro de esa perspectiva se lanza el proyecto ENAPI – Kunu’u reglamentado por el Decreto N° 3575/2020, por la que se establecen los lineamientos para su implementación y provisión de insumos necesarios para llevar a cabo acciones enfocadas a la primera infancia, concretando una de las visiones del estado en el cumplimiento de los derechos de los niños/as y adolescentes paraguayos.

Dentro de esta línea de trabajo, en lo que concierne a las formas de impactar en las políticas públicas se debe mencionar al Ministerio de Educación y Ciencia de Paraguay, que publicó un programa de Prevención y Atención Temprana en 2004 a través de la Dirección General de Educación Especial (ahora Dirección General de Educación Inclusiva) y creó una red de ejemplos comunitarios locales. El nacimiento responde a aspectos relacionados, como 1- la llegada tardía de los niños con discapacidad a la escuela, lo que limita la participación y el aprendizaje. 2- Falta de servicios en el sector para niños con discapacidad. 3. Cumplimiento de las políticas de primera infancia y ratificación de la Convención Paraguaya sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (2007). El Nacimiento del Proyecto Ñangareko Ñepyrú: Fortalecimiento de los Servicios de Atención Temprana, (2009) Japón, Chile, Alianza Japón-Japón. Programa (Modelo de Gestión SAT MEC, 2012)

Además, la atención temprana, al igual que la Educación Inclusiva promulgada por Ley N° 5136 en el año 2013, debe ser un modelo para modificar el sistema educativo y su entorno, buscando la efectividad ante el desafío de la atención a la diversidad existente en todas las sociedades. Esta oportunidad nos permite enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje, gracias a esto se logra que alumnos y docentes se encuentren en ambientes cómodos para lograr el fin deseado, facilitando el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes con necesidades de apoyo educativo específico (Ley de Educación Inclusiva, 2013).

Booth y Echeita (2013) y Green (2018), puntualizan que la Educación Inclusiva es un derecho de niños y niñas, que involucra el desafío de renovar el sistema educativo, por un sistema de calidad, equitativo, para todos sin enfatizar en la condición de los educandos. La implementación de esta educación para la

vida, ayudará a formar niños y niñas con conciencia social sin descalificar a las personas por su condición de credo, raza o discapacidad.

En el caso de Paraguay, en una investigación cualitativa sobre el autismo, Rodas et al. (2023), reportaron que los padres manifiestan la imperiosa necesidad de que sus hijos reciban una educación de calidad y realmente inclusiva, además incorporar en la enseñanza las prácticas basadas en evidencias, lo lleva a suponer que la inclusión real dentro del sistema educativo regular del Paraguay, aún se encuentra en una etapa de desarrollo inicial, en donde existen muchas aún interrogantes por responder. Por lo tanto, en este estudio, se exploraron las perspectivas de los educadores de nivel inicial acerca del Servicio de Atención Temprana y su impacto en la inclusión efectiva de niños con discapacidad del Departamento del Alto Paraná. Las siguientes preguntas de investigación guiaron esta investigación: ¿Qué perspectiva tienen los docentes acerca de la implementación y funcionalidad del SAT para la inclusión efectiva de niños con discapacidad en el jardín de infantes en escuelas en el departamento del Alto Paraná?, ¿Cuál es el papel del servicio de atención temprana en el momento de incluir a un niño con discapacidad en el aula inclusiva según la perspectiva de los docentes?, ¿Existe colaboración entre los SAT y las escuelas regulares de la zona, centros asistenciales, neonatales para la prevención, captación y atención oportuna de los niños con discapacidad?

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS

Diseño

El presente trabajo corresponde a una investigación cualitativa, y planteado desde el enfoque de la fenomenología hermenéutica. Un estudio cualitativo busca analizar, explorar las perspectivas y experiencias de los participantes a través de un proceso iterativo. A medida que las experiencias de los participantes se recopilan, se registran, se analizan y se presentan en forma de narrativas o fragmentos (Green & Thorogood, 2004).

Población y muestra

La población de esta investigación consiste en docentes de nivel inicial de Alto Paraná. Se utilizó el muestreo intencional (Rumrill et al., 2020) no probabilístico, bola de nieve, que facilitó la identificación de los sujetos con las características deseadas para este caso en específico, y teniendo en cuenta los objetivos del estudio, docentes de nivel inicial.

Recolección de datos

La recolección de datos se realizó utilizando un protocolo de entrevista semi-estructurado. Se utilizó esta técnica teniendo en cuenta que la entrevista es una herramienta de investigación cualitativa que consiste en una conversación con propósito. Las entrevistas se realizaron en uno de los dos idiomas oficiales del Paraguay que los participantes tuvieron la oportunidad de elegir (el español o guaraní). Del mismo modo, y teniendo en cuenta aspectos éticos, las entrevistas fueron grabadas previo consentimiento de los participantes, para su posterior sistematización y análisis.

Análisis de datos

El método analítico adoptado del presente estudio corresponde al deductivo. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas verbalmente utilizando el software Microsoft Word. Posteriormente se integró la información a través de una codificación abierta a partir de cuatro dimensiones que contiene en total 17 preguntas semi-estructuradas. Los datos sistematizados que fueron analizadas utilizando la metodología conocida como *Framework Analysis*. Esta técnica consiste en un proceso sistemático e iterativo que permite el análisis de los datos recopilados a través de cinco etapas interconectadas (Ritchie & Spencer, 1994).

Es una técnica apropiada porque su enfoque implica un paso bien definido en la selección, el registro y la clasificación de datos de acuerdo con cuestiones y temas claves sistematizados. En el *Framework Analysis* de Ritchie y Spencer (1994) se identifican cinco etapas claves. Cada una de estas fases analíticas se describe en detalle a continuación:

Etapas:
Etapa 1: *Familiarización*. Este procedimiento consiste en leer las entrevistas para estar al tanto del rango de respuestas de los participantes entrevistados.

Etapa 2: *Crear un marco temático*. En esta etapa se decide cómo organizar el análisis de las entrevistas. Como proceso iterativo, permite al investigador comenzar con el esquema del marco y seguir construyéndose en el proceso de análisis de datos. La entrevista semiestructurada identifica el tema de cada pregunta como tema principal. Este será el primer esbozo del marco temático.

Etapa 3: *Indexación del texto*. Esto significa usar una forma sistemática de identificar qué partes del texto en las transcripciones pertenecen a qué parte de su marco temático.

Etapa 4: *Gráficos*. Este consiste en cortar y pegar el texto de cada transcripción que esté relacionado con el tema de cada pregunta específica.

Etapa 5: *Mapeo e interpretación*. Después de filtrar los datos, graficarlos en cada tema central, en esta etapa final, el investigador comienza a reunir las características de la información y a mapear e interpretar el conjunto de datos como un todo.

Aspectos Éticos

Esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad Iberoamericana; además, se ha realizado teniendo en cuenta las normas éticas establecidas en la Declaración de Helsinki de 1964. Cada uno de los participantes recibió con antelación un folleto de información que detalla el propósito de la investigación y que implica su participación. Una vez teniendo la venia correspondiente del participante interesado se hizo entrega del consentimiento informado para su aceptación o denegación. Del mismo modo, todos los sujetos incluidos participaron de manera voluntaria, y estaban en conocimiento de su derecho a abandonar la investigación en cualquier momento sin ninguna repercusión. De igual importancia, la identidad de los participantes, incluyendo sus datos permanecen en una computadora con contraseña de la primera autora. Además, para proteger la identidad de los participantes se utilizaron seudónimos durante la codificación y análisis de datos.

RESULTADOS

Este estudio se realizó en las ciudades de Minga Guazú y Ciudad del Este del Departamento Alto Paraná, Paraguay. La muestra estuvo conformada por 10 docentes, 5 de la Ciudad de Minga Guazú y 5 de Ciudad del Este. El mayor porcentaje corresponde al sexo femenino 89% y solamente el 11% al sexo masculino. La formación de los profesionales corresponde al nivel inicial: Jardín de Infantes, Educación Escolar Básica, Pre- Escolar, entre ellos, se añade a un profesional del área de la Psicología del nivel inicial. La antigüedad laboral de los participantes oscila entre 1 a 5 años (33%), 5 a 10 años (33%), y 10 a 20 años (22%).

Dimensión 1: Aspectos personales

En esta dimensión se presentan preguntas para conocer las experiencias de los docentes en la inclusión de niños con discapacidad en el aula, se indaga sobre los desafíos encontrados de los educadores para que los estudiantes alcancen las capacidades esperadas que permitan su independencia y funcionalidad.

Al principio tuve mucha ansiedad por la falta de experiencia, pero con el pasar del tiempo fui logrando mis metas con mis estudiantes y mejoró mi seguridad, además con las capacitaciones y vivencias en clases con los estudiantes hicieron que el trabajo más tranquilo y agradable (D1).

Otro docente mencionó barreras por la falta de herramientas pedagógicas que mejoren la atención de su estudiante con discapacidad en el aula inclusiva.

Al comienzo no tenía las herramientas para ofrecer una enseñanza especializada, sentía que no le proveía las herramientas necesarias para lograr un aprendizaje significativo, experiencia que causó estrés y frustración en situaciones (D3).

Discapacidad en el aula

Todos los participantes incluidos en este estudio, han recibido a niños con una discapacidad en sus aulas, tanto en el jardín de infantes como en pre-escolar.

He trabajado con muchos niños con diferentes condiciones. Por ejemplo, uno de mis estudiantes tiene discapacidad física, caminaba, pero tenía dificultad para la movilidad de una de las piernas y parte de la cadera, era algo hereditario ya que su mamá también posee la misma condición. Otros estudiantes incluidos en mi clase tienen síndrome de Down y otro autismo (D2).

Otros docentes se encontraron con la tarea de trabajar con diversos diagnósticos, incluyendo casos de autismo y discapacidad visual.

Me tocó trabajar con diferentes diagnósticos y discapacidades, siendo la más compleja el autismo y la discapacidad intelectual. El autismo por las conductas disruptivas que presentaba en el aula, y yo no tenía los conocimientos o herramientas para acompañarlo (D3).

Falta de recurso pedagógico y humano

Ante la inclusión de los niños con discapacidad, los docentes han tenido dificultades para lograr equilibrar el proceso de enseñanza y aprendizaje, principalmente por la falta de accesibilidad edilicia y recursos pedagógicos acordes a las necesidades de los alumnos.

Existe mucha dificultad a la hora de enseñar a estudiantes con una discapacidad en el aula inclusiva, por la falta de recursos, dificultad para colaborar o trabajar con padres de familia de manera efectiva y comprometida.

En algunos casos, aunque existan recursos en el aula, en particular en el caso de estudiantes con autismo es muy agresivo, descomponen todos los arreglos de las clases, Sin embargo, con el niño con ceguera fue algo más tranquilo, ya que fue derivado a un centro de apoyo y facilitó mucho el trabajo y trato con el alumno (D1)

Se destaca, además, la dificultad de trabajar con niños sin experiencia previa en interacciones sociales, generando dudas en las propias habilidades del docente. No obstante, se observa la predisposición de los padres para brindar apoyo psicológico y lograr resultados positivos.

Sí, es un niño que no ha tenido la oportunidad de estar con niños de su edad, es desafiante en todo, no respeta órdenes ni sigue reglas. Sus padres son conscientes de la dificultad del niño y parecen dispuestos en apoyar psicológicamente para que en este proceso pueda haber algo positivo para el niño. Al principio con este niño dudé de mi capacidad como docente (D1).

Dimensión 2: Conocimiento sobre programas de capacitación disponibles para estudiantes con discapacidad

En esta dimensión se profundiza el conocimiento de los docentes acerca de los servicios de Atención Temprana (SATs) disponibles para estudiantes con discapacidad en Ciudad del Este y Minga Guazú. Primeramente, los docentes reportaron que tienen poco conocimiento sobre programas y oportunidades de capacitaciones sobre educación inclusiva.

"En temas de capacitación en educación inclusiva y programas existentes, solo he tenido las jornadas brindadas por la supervisión, a otras no pude acceder por el costo que tienen y con el sueldo no me alcanza" (D1).

En esta sección se aborda la experiencia y conocimiento de los docentes de nivel inicial sobre los Servicios de Atención Temprana y como la misma podría facilitar la inclusión de niños con discapacidad en el nivel inicial.

Tengo dos estudiantes con una discapacidad en el aula, una con autismo, y otra con discapacidad física, estoy al tanto que asisten a programas de apoyo, o como le llaman atención temprana, pero no conozco el abordaje del servicio, y tampoco los objetivos trabajados en ese espacio lo cual me impide que yo haga un seguimiento o monitoreo en la escuela para corroborar si hay avances o no (D5)

En este apartado se ha reflejado el trabajo desarticulado de los servicios y la educación inicial.

No, no he tenido la oportunidad de contar con experiencia directa con los servicios, pero sé que funcionan en Teletón y APAMAP (D4).

Desde mi experiencia, solo recibo informes de los profesionales que atienden a nuestros estudiantes con una discapacidad en servicios como Atención Temprana, y en algunos casos no puedo incorporar las recomendaciones al desconocer las estrategias recomendadas por los profesionales del SAT (D7)

Dimensión 3: Percepciones Generales sobre los Servicios de Atención Temprana

La percepción permite determinar la entrada de información; y, en segundo lugar, garantiza que la información retomada del ambiente permita la formación de abstracciones (juicios, categorías, conceptos, etc.).

En este sentido, en esta dimensión presentamos la percepción de los docentes participantes de investigación acerca de los Servicios de Atención Temprana (SAT) disponibles en la zona de Alto Paraná.

Tengo conocimiento del servicio que contamos en la comunidad aquí el km. 14 que funciona en el Centro de Formación Integral, la misma rehabilita a personas con discapacidad visual y trabaja en el área de estimulación temprana en niños con ceguera (D1).

Otro docente manifiesta que no conoce los SAT, en cuanto a funcionalidad y alcance.

He escuchado hablar sobre este servicio, pero no tengo mucho conocimiento al respecto, y que yo sepa, mis alumnos nos son usuarios de este servicio. (D4)

Informe SAT: fortalezas y debilidades

En este apartado hemos visualizado que más del 50% de los alumnos con discapacidad incluidos en el nivel inicial no han presentado un informe para su ingreso.

Ninguno de los niños con quien trabaje la escuela han presentado informes, la dirección de la escuela suele derivar a la fundación APAMAP para los informes, y el niño con discapacidad visual la familia optó en trasladar en la escuela municipal de CDE, por lo que se informó (D7).

Además, otro participante indica que no hay redes de apoyo entre las instituciones afectando el progreso y mejoría de los niños.

Trabajamos con el mismo niño, pero sin objetivos terapéuticos establecidos en una hoja de ruta, además la falta de aprendizaje compartidos que favorezcan la mejoría terapéutica de nuestros estudiantes y usuarios de los SAT (D8)

Dimensión 4. conocimientos de generales

En esta dimensión se tiene en cuenta los derechos de los niños/as con discapacidad, se profundiza acerca de los conocimientos de los docentes sobre la misma y el cumplimiento en todos los espacios ya sean terapéuticos o escolares.

Primeramente, se examina el conocimiento acerca de las acciones del Ministerio de Educación y Ciencias y programas de compensación, y surge la siguiente respuesta:

Sí conozco, creo que cada capacitación brindada por el MEC tiene esa finalidad, por ejemplo, la tecnicatura por más generalizada que haya sido abrió esa brecha que en la sala de clase todos los niños tienen el mismo derecho de aprendizaje y desarrollo integral (D4).

Después se examina la pertinencia y eficacia para ofrecer una educación de calidad y equitativa a través de programas disponibles, si son necesarios, por ejemplo, en el caso de niños con una discapacidad.

Se intenta hacer lo que se puede en clase en obtener una educación de calidad con los niños, pero muchas veces por la cantidad misma en sala se imposibilita muchas cosas. ¿Por qué? Equidad puede ser, pero de calidad no es el caso me parece (D3).

DISCUSIÓN

El propósito de esta investigación fue explorar las percepciones de educadores acerca de la inclusión escolar y su experiencia colaborando con servicios externos de Atención Temprana para la inclusión efectiva de alumnos con discapacidad en el nivel inicial en dos ciudades, Ciudad del Este y Mínga Guazú del Departamento de Alto Paraná.

La falta de experiencia y la poca preparación de los docentes, son una visión mayoritaria en relación a la esfera personal, que se puede notar en la ansiedad y expectativas difusas en lo que se refiere a los resultados que esperan.

Al respecto, Vivanti (2017) evalúa como es necesaria la implementación de estrategias pedagógicas acordes a la realidad que se pretende transformar en el caso de niños con autismo, dado que el desconocimiento de la realidad, no puede generar una transformación adecuada a los objetivos trazados.

Los docentes, han trabajado con diferentes tipos de discapacidad, por lo que requiere de cierto conocimiento acerca de las dificultades que poseen y se ha visto en la dimensión anterior que tienen un déficit de experiencia y formación, por lo que es un factor sumativo en relación a los desafíos.

Esta situación la identifica Sapiets (2020) al evaluar la necesidad de formación adecuada que debe tener el que aporta a la intervención temprana, dado que los desafíos son múltiples y para poder identificar correctamente el déficit, es necesario conocer los signos para luego implementar estrategias, que requieran igualmente el conocimiento.

El conocimiento de los servicios que existen en relación a una necesidad, son aspectos que analiza Yousafzai (2014), ante los desafíos que poseen los países de ingresos bajos y medios, como el nuestro en relación a la implementación de los programas que van relacionados con la formación de los profesionales, que muchas veces dificulta la identificación y la forma adecuada de concatenar las acciones para la implementación de los programas de intervención adecuados.

[La formación del docente, además, influye en la identificación de posibles niños con algunos déficits que no hayan sido diagnosticados. El porcentaje de identificación y el tipo de déficit también influyen en el mismo desarrollo del niño, como en su futuro, lo que ha visto O'Connor (2020) en un estudio en Australia.

Al contrastar los resultados obtenidos en las diferentes dimensiones incluidos en la entrevista a los docentes de nivel inicial de las dos instituciones incluidas en este estudio se puede confirmar que la mayor parte del universo investigado tiene conocimiento de la existencia de los SAT; sin embargo, no cuentan con conocimiento de la función de estos Servicios de Atención Temprana y su vinculación en la inclusión escolar del niño/a con discapacidad.

Teniendo en cuenta tanto la formación como el conocimiento del programa en Japón se realizó un estudio con guardería, directores, profesores y beneficiarios relacionado a la atención a niños con capacidades diferentes, que tuvo efectos muy beneficiosos en la ansiedad y en el nivel de desarrollo de los niños, cuando el programa era en las mismas instituciones durante solo 6 meses, lo que podría ser una propuesta para futuros planes más eficientes en el país (Ueda, 2021).

Siguiendo la misma línea de pensamiento en Costa Rica, se implementó un programa muy innovador, que tenía 4 fases, la primera de diagnóstico de la realidad en AT en relación a los profesionales y

ambiente en el que se desarrolla, la segunda de planificación de la intervención por medio de instrucción a los docentes, la tercera de aplicación del plan y la última de evaluación de la experiencia, que identificó las debilidades y orientó para el mejoramiento de la experiencia (Grande 2023).

Por consiguiente, es de gran importancia el trabajo mancomunado de los SATs y los profesionales de educación inicial y la implementación de estrategias que han funcionado en otros países, brindando de esta manera la oportunidad de identificar las fortalezas y debilidades de desarrollo de un niño/a, como la posibilidad de referir a otros especialistas, ya sean profesionales de la salud que proporcionen atención médica o terapeutas, e individualizar un programa para abordar el aprendizaje del niño o niña, potenciando sus habilidades adaptativas y funcionales.

CONCLUSIÓN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo principal analizar las percepciones de docentes acerca de la inclusión escolar y su experiencia colaborando con servicios externos como los Servicios de Atención Temprana para la inclusión efectiva de alumnos con discapacidad en el nivel inicial en dos ciudades del Departamento de Alto Paraná.

Al analizar la experiencia de los docentes acerca del SAT en la inclusión de niños con discapacidad en el jardín de infantes en el departamento del Alto Paraná primeramente se vislumbra el desconocimiento y la poca preparación de los docentes en temas referentes a discapacidad y educación inclusiva. Por otra parte, se manifiesta que solo el 1% de los docentes entrevistados conocen acerca de la pertinencia de los SAT, para ofrecer una educación de calidad y equitativa, demostrando con esto la poca promoción y el trabajo desvinculado de los servicios y las instituciones educativas.

A modo de puntualizar los aspectos a mejorar de los SAT, en relación de la inclusión de niños con discapacidad en el jardín de infantes del departamento del Alto Paraná es criterio generalizado de los docentes del Jardín de infantes involucrados en la investigación, que es necesaria mayor capacitación en referencia a la educación inclusiva para mejorar la inclusión de niños con discapacidad en el nivel inicial, y sobre todo poder orientar en el proceso de enseñanza aprendizaje con una plena participación de los educandos eliminando así las Barreras de Participación y Aprendizaje (BAP).

Con lo cual se concluye respondiendo al objetivo general afirmando que la experiencia que tienen los docentes acerca del Servicio de Atención Temprana para la articulación para la Inclusión de Niños con

Discapacidad en Alto Paraná, todavía no está articulando ambos servicios para generar impacto necesario a la hora de la inclusión de los niños con discapacidad. Esta afirmación tiene como consecuencia la gran necesidad de implementar las políticas para que los docentes accedan a la formación e información específica de manera a facilitar y mejorar la inclusión de niños con discapacidad en el nivel inicial y un trabajo articulado con los proveedores de los SAT.

Recomendaciones y futuras direcciones

A pesar de que la inclusión en el nivel inicial, es más fácil de lograr debido a que el enfoque de la educación inicial por sus estrategias tempranas, tiene efectos más sostenidos y observables, esta sigue siendo un desafío. Una escuela de calidad debe, por su naturaleza, ser inclusiva. Es un hecho que la asistencia a la educación inicial ayuda a todos los niños/as a estar preparados para la escuela primaria y que las escuelas deben estar dispuestas para todos los estudiantes. Para los niños/as con discapacidad, así como para sus padres y madres, hay muchos retos que enfrentar en la búsqueda de una inclusión plena.

Por ello este trabajo investigativo deja las siguientes recomendaciones. Primeramente, la formación de redes entre los servicios del SAT y las escuelas con nivel inicial, asegurar formación continua del docente en educación inclusiva. Con la misma importancia, apoyo y orientación de la supervisión a través de los técnicos referentes, y equipo técnico institucional, apoyo de especialistas que los orientan acerca de los desafíos que enfrentan con los niños y niñas en el aula. Implementar estrategias de formación, seguimiento y evaluación en las mismas instituciones que brindan servicio. Se recomienda también promover la interacción activa y la cooperación entre los niños/as; reconociendo sus derechos de cada niño/a, especialmente el derecho a la participación activa y protagónica, y la promoción articulada de los servicios ofrecidos en los centros de apoyos.

Declaración de conflictos de interés: Los autores declaran no conflicto de interés.

Contribución de los autores: Concepción y diseño del estudio, Nancy Noemí Vázquez de Cañete, Ronaldo L Rodas Jara, aprobación final del manuscrito, Ronaldo L Rodas Jara, Juan Manuel Grance, Diana Báez, Nancy Mabel Franco, Fabián Franco, Maria Fernanda Benitez, Margarita Cañada, Noelia Téllez Cañete.

Financiación: Financiación propia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 13(3). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2780>
- Bronfenbrenner, U. (1986). Recent Advances in Research on the Ecology of Human Development. In: Silbereisen, R.K., Eyferth, K., Rudinger, G. (eds) Development as Action in Context. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-02475-1_15
- Cuervo Martínez, Ángela, y Ávila Matamoros, A. M. (2010). Neuropsicología infantil del desarrollo: Detección e intervención de trastornos en la infancia. Revista Iberoamericana de psicología, 3(2), 59–68. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.3206>
- Dunst, C. J. (2000). Revisiting “Rethinking Early Intervention.” Topics in Early Childhood Special Education, 20(2), 95–104. <https://doi.org/10.1177/027112140002000205>
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana. (2005) Libro Blanco de la Estimulación Temprana. Real Patronato sobre la discapacidad. Madrid
- Gibbs, G. R. (2012). Different Approaches to Coding. Sociological Methodology, 42(1), 82–84. <https://doi.org/10.1177/0081175012460853>
- García-Navarro, M. E., Tacoronte, M., Sarduy, I., Abdo, A., Galvizú, R., Torres, A., & Leal, E. (2000). Influencia de la estimulación temprana en la parálisis cerebral. Revista de Neurología, 31(8), 716-719
- Grande Fariñas, P., Torán Poggio, M. S., Barquero Bolaños, A. V., & Madriz Bermúdez, L. (2023). Desarrollo de la atención temprana en Costa Rica: buenas prácticas aplicadas a la capacitación del docente. Innovaciones educativas, 25(38), 211–231. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i38.4511>
- Green, J., & Thorogood, N. (2004) Qualitative methods for health research (2nd ed., pp. 198-202). London: Sage Publications.
- Lazaratou, H., Economou, M., & Dikeos, D. (2017). The necessity of early intervention in autism. The Journal of Pediatrics, 184, 240–241. doi:10.1016/j.jpeds.2016.12.030

Ministerio de Educación y Cultura (2014) Decreto Reglamentario N.º 2.837/14 que Reglamenta la Ley N.º 5.136 «de Educación Inclusiva». Asunción: MEC.

Ministerio de Educación y Cultura. (2011). Plan Nacional de Educación 2024. Asunción: MEC.

Ministerio de Educación y Cultura. (2012) Manual de Organización y Funcionamiento de los SATs. Asunción: MEC.

Inclusión International y el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Mejor Educación para Todos: Cuando se nos incluya también, INICO Universidad de Salamanca, España, 2009

Ley N° 5136. de Educación Inclusiva. Publicada en la Gaceta Oficial. Del 22 de diciembre de 2013. Paraguay.

Ley N°. 5136 De Educación Inclusiva. Art 3 (a) (2013). Available at:

https://www.presidencia.gov.py/archivos/documentos/DECRETO2837_e9kc6xhs .pdf

Ministerio de Educación y Cultura. (2012) Modelo de Gestión de los SATs. Asunción: MEC.

Ministerio de Educación y Cultura. (2012) Normativas Vigentes para los SATs. Asunción: MEC.

Ministerio de Educación y Cultura. (2013). Ley N.º 5.136/13 de Educación Inclusiva. Asunción: MEC.

O'Connor, M., Chong, S., Quach, J., & Goldfeld, S. (2020). Learning outcomes of children with teacher-identified emerging health and developmental needs. *Child: Care, Health and Development*, 46(2), 223–231. <https://doi.org/10.1111/cch.12737>

Ritchie J, Spencer L. *Qualitative Data Analysis for Applied Policy Research. Analyzing Qualitative Data*. 1994.

Rodas Jara, R., Franco, N. M., Rodas Jara, L. R., Franco, F., Gómez Leiva, E., Villalba Salinas, D., Chromey, N., Torales, J. C., & Báez, D. (2023). Apoyo, Desafíos y Oportunidades de una Persona con el Trastorno del Espectro Autista en Paraguay: Análisis desde la Perspectiva de los Padres. *Revista científica Ciencias De La Salud - ISSN: 2664-2891*, 5, 01–07. <https://doi.org/10.53732/rccsalud/2023.e5108>

Romski, M., Sevcik, R. A., Barton-Hulsey, A., & Whitmore, A. S. (2015). Early intervention and AAC: What a difference 30 years makes. *Augmentative and Alternative Communication* (Baltimore, Md.: 1985), 31(3), 181–202. doi:10.3109/07434618.2015.1064163

- Rumrill Jr., P. D., Cook, B. G., & Stevenson, N. A. (2020). *Research in special education* (3rd ed). Charles C Thomas
- Sapiets, S. J., Totsika, V., & Hastings, R. P. (2021). Factors influencing access to early intervention for families of children with developmental disabilities: A narrative review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities: JARID*, 34(3), 695–711.
<https://doi.org/10.1111/jar.12852>
- Skogli, E. W., Andersen, P. N., & Isaksen, J. (2020). An exploratory study of Executive Function development in children with autism, after receiving early intensive behavioral training. *Developmental Neurorehabilitation*, 23(7), 439–447. doi:10.1080/17518423.2020.1756499
- Studer, N., Gundelfinger, R., Schenker, T., & Steinhausen, H.-C. (2017). Implementation of early intensive behavioural intervention for children with autism in Switzerland. *BMC Psychiatry*, 17(1), 34. doi:10.1186/s12888-017-1195-4
- Ueda, K., Goto, A., Imamoto, T., & Yamazaki, Y. (2021). An inclusive early childhood intervention program for children with disabilities: Possible effects on children and nursery teachers. *Frontiers in Rehabilitation Sciences*, 2. <https://doi.org/10.3389/fresc.2021.759932>
- UNICEF. (1990). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de <http://www.unicef.org/>.
- UNESCO (2023). Qué debe saber acerca de la atención y educación de la primera infancia. (2023, marzo 15). Recuperado el 12 de junio de 2023, de Unesco.org website: <https://www.unesco.org/es/early-childhood-education/need-know>
- UNESCO Agenda. (2030) Declaración de Incheon . Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible.
- Vivanti, G., Kasari, C., Green, J., Mandell, D., Maye, M., & Hudry, K. (2018). Implementing and evaluating early intervention for children with autism: Where are the gaps and what should we do? *Autism Research: Official Journal of the International Society for Autism Research*, 11(1), 16–23. <https://doi.org/10.1002/aur.1900>
- Vivanti, G., Dissanayake, C., Duncan, E., Feary, J., Capes, K., Upson, S., ... Victorian ASELCC Team. (2019). Outcomes of children receiving Group-Early Start Denver Model in an inclusive

versus autism-specific setting: A pilot randomized controlled trial. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 23(5), 1165–1175. doi:10.1177/1362361318801341

WDI - Classifying countries by income. (n.d.). <https://datatopics.worldbank.org/world-development-indicators/stories/the-classification-of-countries-by-income.html#:~:text=As%20of%201%20July%202019%2C%20low-income%20economies%20are,a%20GNI%20per%20capita%20of%20%2412%2C376%20or%20more.>

Yousafzai, A. K., Lynch, P., & Gladstone, M. (2014). Moving beyond prevalence studies: screening and interventions for children with disabilities in low-income and middle-income countries. *Archives of Disease in Childhood*, 99(9), 840–848. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2012-302066>