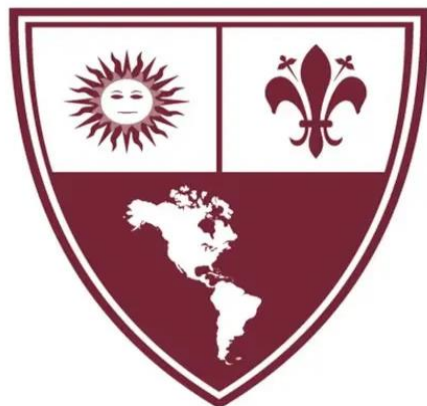




UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PSICOPEDAGOGIA

La intervención psicopedagógica en la inclusión de estudiantes con TEA en la escuela secundaria: Acompañamiento y trabajo conjunto con docentes en una escuela estatal de Ituzaingó

Trabajo final para optar por el título de Licenciada en Psicopedagogía

Estudiante: Paula Marijuan

Febrero-2026

Resumen:

El presente trabajo indaga acerca de las intervenciones que realiza el Equipo de Orientación Escolar (EOE), desde la psicopedagogía, para acompañar a los docentes de nivel secundario en la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en una escuela estatal del partido de Ituzaingó. El estudio busca comprender cómo se construyen las prácticas inclusivas en la vida cotidiana de la institución, cuáles son las dificultades que atraviesan los docentes y qué lugar ocupa la mirada psicopedagógica en la lectura de estas situaciones.

La investigación adopta un enfoque cualitativo y emplea la entrevista semiestructurada como técnica principal de recolección de datos. La muestra se conformó por cuatro docentes del nivel secundario y la psicopedagoga integrante del EOE, seleccionados mediante un muestreo intencional. Posteriormente, se llevaron a cabo procesos de categorización, análisis inductivo y triangulación de perspectivas para recuperar las significaciones que los actores construyen sobre la inclusión de estudiantes con TEA.

Los resultados muestran que los docentes manifiestan un fuerte compromiso con la inclusión, aunque reconocen limitaciones vinculadas a la falta de formación específica, la incertidumbre frente a situaciones complejas y la sensación de soledad ante demandas que exceden las condiciones institucionales. Asimismo, se evidencia que el EOE desempeña un rol central en la orientación y el sostén emocional, aunque su intervención se ve condicionada por la alta matrícula, los tiempos fragmentados y la multiplicidad de problemáticas escolares.

En conjunto, los hallazgos permiten concluir que la inclusión de estudiantes con TEA requiere un abordaje colectivo, donde la intervención psicopedagógica funcione como puente entre las necesidades de los estudiantes, las posibilidades de los docentes y las decisiones institucionales. Trabajando todos los agentes construyendo una escuela más sensible, humana y accesible para todos.

Palabras clave: inclusión educativa-Trastorno del Espectro Autista (TEA)- intervención psicopedagógica-equipo de orientación escolar-docentes de escuela secundaria.

INDICE

Introducción	5
Antecedentes	7
1. Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el ámbito escolar	8
1.1. Definición y características del TEA.....	8
1.2. Manifestaciones del TEA en adolescentes.....	12
1.3. Necesidades educativas específicas en estudiantes con TEA.....	13
1.4. Dificultades y barreras frecuentes en el nivel secundario.....	15
2. La inclusión educativa en la escuela secundaria:.....	16
2.1. Enfoques y principios de la educación inclusiva	16
2.2. Marco normativo sobre inclusión escolar en Argentina	19
2.3. Prácticas inclusivas en el nivel secundario	20
2.4. El rol docente en la construcción de entornos inclusivos	22
3. El equipo de orientación escolar y la intervención psicopedagógica.....	25
3.1. Funciones del equipo de orientación escolar en el nivel secundario	25
3.2. La intervención psicopedagógica con docentes	26
3.3. Estrategias de acompañamiento a docentes frente a situaciones complejas	28
3.4. Articulación entre el EOE, el docente y la institución para la inclusión	29
4. Encuadre metodológico	32
5. Análisis e interpretación de los datos	33
5.1. Análisis de las entrevistas a docentes	33
Trayectorias docentes y modos de posicionarse frente a la inclusión	34
Formación sobre TEA: entre la intuición y la necesidad de orientación	34
Experiencias cotidianas.....	35
El acompañamiento del EOE: percepciones, tensiones y expectativas	35
Estrategias pedagógicas implementadas.....	35
Transformaciones personales: Aprendizajes desde la práctica inclusiva:	36
5.2. Análisis de la entrevista a la psicopedagoga	37
Un rol amplio, dinámico y profundamente contextual.....	37
El trabajo conjunto como eje central	38
Limitaciones estructurales	38
Formación docente.....	39

Acompañamiento emocional	39
La inclusión como construcción colectiva	39
6.Conclusiones	40
7.Referencias Bibliograficas	44
8.Anexos	46

Introducción:

En el ámbito de la escuela secundaria de gestión estatal se evidencian diferentes desafíos para garantizar una educación inclusiva a estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA). A pesar de la existencia de marcos normativos que promueven la inclusión y la equidad en el acceso a la educación, como la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 y la Resolución CFE N.º 311/16, en la práctica cotidiana existen barreras que dificultan su implementación real y sostenida. Según el Ministerio de Educación de la Nación (2018), estas barreras no solo se relacionan con la disponibilidad de recursos, sino también con factores como la falta de formación docente y el uso de prácticas pedagógicas poco flexibles.

Estas barreras no siempre están vinculadas a la falta de recursos materiales o humanos. Frecuentemente, se relacionan con factores más subjetivos, como el desconocimiento, el temor a lo desconocido y diferente, la incertidumbre respecto a cómo intervenir pedagógicamente frente a los alumnos y la sensación de soledad con la que muchos docentes enfrentan situaciones educativas complejas (Florian, 2008).

A esto se suma que la organización de la escuela secundaria, caracterizada por horarios fragmentados, múltiples docentes a cargo de distintas materias y exigencias académicas rígidas, presenta obstáculos estructurales para una atención diversificada. Este modelo dificulta la posibilidad de adaptar las propuestas pedagógicas a las necesidades individuales, especialmente de aquellos/as estudiantes que requieren otros tiempos o formas de aprender (UNESCO, 2017).

En este contexto, el rol del psicopedagogo/a como integrante del equipo de orientación escolar (EOE) cobra especial relevancia, no solo por su intervención con los/as estudiantes, sino también por su función en el acompañamiento a los/as docentes. Ante esta problemática, se considera necesario analizar las estrategias que el EOE puede implementar para promover prácticas pedagógicas inclusivas en el nivel secundario.

Entre las principales dificultades que enfrentan los estudiantes con TEA en el nivel secundario se destacan la sobrecarga sensorial, la dificultad para comprender las reglas sociales implícitas, la rigidez en la adaptación a cambios o imprevistos, y las barreras en la comunicación, sobre todo en contextos donde prevalece la comunicación verbal y abstracta. Desde la perspectiva psicopedagógica, resulta fundamental visibilizar estas dificultades no desde un enfoque

patologizante, sino desde un paradigma de diversidad, promoviendo la implementación de estrategias de enseñanza flexibles, apoyos visuales, rutinas estructuradas, tiempos diferenciados y un acompañamiento sostenido tanto a los/as estudiantes como al cuerpo docente. La intervención del EOE, y particularmente del/la psicopedagogo/a, puede facilitar espacios de reflexión y sensibilización en la institución, contribuyendo a desarmar prejuicios y a construir prácticas pedagógicas más accesibles y respetuosas de la singularidad de cada estudiante.

La presente investigación se orienta a responder cómo interviene el equipo de orientación escolar, desde la psicopedagogía, con docentes de nivel secundario en una escuela de gestión estatal del partido de Ituzaingó para favorecer la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En este marco, se plantea como objetivo general analizar cómo interviene el equipo de orientación escolar desde la psicopedagogía con los docentes de nivel secundario para favorecer la inclusión de estudiantes con TEA en una escuela secundaria de Ituzaingó. En coherencia con este propósito, se proponen como objetivos específicos identificar las necesidades que presentan los estudiantes con diagnóstico de TEA en el nivel secundario y analizar cómo los docentes y la institución acompañan su trayectoria escolar; reconocer las situaciones escolares en las que los docentes requieren del acompañamiento del equipo de orientación para garantizar una inclusión efectiva; y describir las estrategias de acompañamiento que el equipo de orientación brinda a los docentes para trabajar la inclusión de estudiantes con TEA.

Justificación:

Este trabajo surge de la necesidad de profundizar en el rol que puede asumir el/la psicopedagogo/a dentro del equipo de orientación escolar para favorecer la inclusión de estudiantes con diagnóstico de TEA en el nivel secundario, especialmente en escuelas de gestión estatal del partido de Ituzaingó. Aunque existen normativas que garantizan el derecho a la educación inclusiva, su aplicación concreta aún representa un desafío en numerosos contextos educativos.

En la práctica cotidiana, los docentes suelen enfrentarse a situaciones complejas para las cuales no siempre cuentan con formación específica ni con los apoyos adecuados. Las

características estructurales del nivel secundario pueden obstaculizar la adaptación de las propuestas de enseñanza a las necesidades particulares de algunos estudiantes.

En este escenario, el acompañamiento psicopedagógico cobra especial relevancia. Indagar cómo se desarrollan estas intervenciones y qué estrategias se emplean para colaborar con los docentes resulta esencial para construir prácticas inclusivas sostenidas en el tiempo. La producción de este conocimiento pretende aportar insumos que fortalezcan el trabajo interdisciplinario, promuevan la reflexión institucional y favorezcan trayectorias escolares equitativas para todos los estudiantes.

Antecedentes:

El estudio realizado por la Universidad Abierta Interamericana (sin autor individual, trabajo institucional), titulado Estrategias de inclusión escolar en el nivel secundario para adolescentes con TEA, tuvo como objetivo analizar prácticas inclusivas en el ámbito secundario, focalizándose en estudiantes adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La metodología fue de tipo cualitativa, empleando entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes, integrantes del equipo de orientación escolar y directivos, junto con análisis documental de planificaciones institucionales. Los resultados identificaron barreras actitudinales y dificultades en las adaptaciones curriculares, señalando una insuficiente formación docente respecto al abordaje del TEA. Entre las principales conclusiones, se destaca la urgente necesidad de capacitaciones continuas para los/as docentes, además de promover estrategias pedagógicas flexibles que faciliten una trayectoria escolar inclusiva. El aporte central del estudio consiste en evidenciar cómo la presencia o ausencia de acompañamiento institucional incide directamente en la inclusión efectiva de estudiantes con TEA en nivel secundario.

Por su parte, un estudio de la Universidad de Flores se centra en el recorrido escolar de un adolescente con TEA en el nivel secundario, destacando el impacto del acompañamiento institucional y del trabajo articulado entre docentes, preceptores y el equipo de orientación (Universidad de Flores, s.f.).

En el plano normativo, el Ministerio de Educación de la Nación (2018) elaboró un documento que visibiliza las barreras para el aprendizaje y la participación de los/as estudiantes

con TEA. Este material sostiene que, a pesar de los marcos inclusivos, persisten resistencias institucionales, falta de formación docente y prácticas que obstaculizan la plena inclusión.

Otro estudio de la Universidad de Flores examina la inclusión escolar de estudiantes con TEA desde una perspectiva institucional, y subraya la importancia de generar entornos escolares que favorezcan la aceptación y el respeto por la diversidad (Universidad de Flores, s.f.).

La Universidad Abierta Interamericana (s.f.) elaboró el trabajo titulado Estrategias docentes de inclusión de niños con TEA, cuyo objetivo principal fue describir las prácticas y recursos pedagógicos utilizados por docentes para favorecer la inclusión de estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La metodología adoptada fue de carácter cualitativo, mediante entrevistas a docentes de nivel inicial y primario, y observaciones directas en situaciones de aula, lo que permitió obtener una perspectiva integral sobre las prácticas inclusivas cotidianas. Los resultados evidenciaron que las estrategias más efectivas incluían el uso de apoyos visuales, adaptaciones en la organización de la clase y comunicación alternativa, además de destacar la relevancia de espacios institucionales de reflexión pedagógica. A modo de conclusión, el estudio sostuvo que la formación continua del personal docente y el trabajo articulado con equipos de orientación escolar son claves para sostener procesos de inclusión genuinos. Además, remarcó la importancia de planificar desde la diversidad, garantizando la adecuación de las prácticas educativas a las necesidades individuales de los estudiantes.

Marco Teórico:

1. Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el ámbito escolar

1.1. Definición y características del TEA

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición del neurodesarrollo caracterizada por alteraciones en la comunicación social y la presencia de patrones de comportamiento restringidos, repetitivos o inusuales. Se manifiesta desde edades tempranas y acompaña a la persona durante toda su vida, aunque sus manifestaciones pueden variar considerablemente entre individuos (American Psychiatric Association, 2013).

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), el TEA se encuentra clasificado dentro de los trastornos del neurodesarrollo y se diagnostica cuando se presentan dificultades persistentes en la interacción social y en la comunicación verbal y no verbal, junto a la existencia de conductas repetitivas y/o intereses restringidos. Estas características deben estar presentes desde la infancia y tener un impacto significativo en el funcionamiento cotidiano de la persona (American Psychiatric Association, 2013).

A lo largo de la historia, diferentes autores han contribuido a la comprensión del autismo. Leo Kanner, en 1943, fue el primero en describir un conjunto de características comunes en niños con dificultades en la socialización y comportamientos repetitivos, denominándolo “autismo infantil temprano”. Posteriormente, Lorna Wing (1981) amplió este concepto mediante la introducción del término “espectro autista”, resaltando la variabilidad de manifestaciones clínicas dentro de un mismo diagnóstico.

La inclusión del término “espectro” refleja la amplia diversidad de presentaciones que puede tener el TEA, desde personas con un alto grado de independencia y habilidades intelectuales preservadas hasta aquellas que requieren apoyos significativos para realizar actividades de la vida diaria. Actualmente, el DSM-5 utiliza una clasificación basada en niveles de apoyo (nivel 1, 2 y 3), lo que permite describir la intensidad de los apoyos que cada persona puede necesitar en distintos contextos.

Desde un enfoque actual, el TEA no debe ser entendido únicamente desde un déficit, sino como una forma distinta de procesar la información y de relacionarse con el entorno, considerando el paradigma de la neurodiversidad (UNESCO, 2017). Esta perspectiva promueve el respeto por la singularidad de cada persona y plantea la necesidad de generar entornos accesibles, particularmente en el ámbito educativo.

Booth y Ainscow (2000) proponen en este sentido un cambio de paradigma desde el modelo médico hacia un modelo social, en el cual las dificultades no se localizan en el individuo, sino en las barreras que impone el entorno. Por lo tanto, la inclusión implica modificar las estructuras escolares, las prácticas docentes y las actitudes sociales para que todos los estudiantes puedan aprender y participar plenamente.

Desde la psicopedagogía, Fernández (1994) sostiene que el aprendizaje es una construcción singular, en la que intervienen factores cognitivos, emocionales, vinculares e institucionales. Esta autora remarca que las dificultades de aprendizaje no deben entenderse como un problema exclusivo del estudiante, sino como una expresión de las interacciones entre el sujeto y su entorno escolar. En el caso del TEA, esto implica reconocer que las características de la condición se ven profundamente atravesadas por las respuestas educativas que ofrece cada institución. Por lo tanto, resulta imprescindible construir una mirada integradora y respetuosa de la singularidad, donde las prácticas pedagógicas se adapten para garantizar la inclusión y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.

Desde la perspectiva sociocultural de Vigotsky (1979), el desarrollo y el aprendizaje se producen a través de la interacción social y la mediación de herramientas culturales. Esto implica que el entorno educativo tiene un papel determinante en la adquisición de conocimientos y habilidades, especialmente en estudiantes que presentan formas particulares de procesar la información, como sucede en el TEA. La noción de “zona de desarrollo próximo” permite entender que, con apoyos adecuados, los estudiantes pueden alcanzar niveles de desempeño que no lograrían de forma individual.

Asimismo, Bruner (1986) plantea que el aprendizaje se estructura mediante la construcción activa del conocimiento y la mediación del docente como guía. En el contexto del TEA, el docente cumple un rol esencial al ofrecer andamiajes que permitan traducir la complejidad del entorno escolar en experiencias accesibles, significativas y emocionalmente seguras.

Desde un punto de vista neuropsicológico, Riviere (2001) plantea que el TEA debe analizarse en su diversidad, evitando las categorías rígidas. Propone entender el espectro como un continuo de manifestaciones donde cada persona construye su propio perfil de desarrollo. Esta mirada invita a los profesionales de la educación y la psicopedagogía a adaptar las estrategias a las características singulares de cada estudiante, promoviendo el respeto por sus tiempos y modos de comunicación.

Desde la mirada de Ángel Rivière (2001), el Trastorno del Espectro Autista (TEA) debe comprenderse desde su diversidad y no desde la rigidez de las etiquetas. Este autor propone pensar el autismo como un continuo de manifestaciones, donde cada persona construye su propio perfil de desarrollo y de funcionamiento. En lugar de encasillar o comparar, Rivière invita a mirar al

sujeto en su singularidad, reconociendo que las formas de comunicarse, aprender o vincularse pueden ser distintas, pero no por eso menos valiosas.

Su enfoque rompe con las clasificaciones cerradas y pone el acento en la comprensión del modo particular de estar en el mundo que tiene cada persona con TEA. Rivière sostiene que el papel de los profesionales de la educación y de la psicopedagogía no es “normalizar” comportamientos, sino acompañar y generar condiciones de posibilidad para que el estudiante pueda aprender, expresarse y vincularse a su manera. Desde esta perspectiva, la función del acompañante o del docente pasa por construir puentes, no por forzar adaptaciones que desconozcan la subjetividad del alumno.

Rivière también plantea la idea de “perfil autista”, entendiendo que no existe un único modo de ser autista, sino múltiples configuraciones posibles que se expresan a lo largo de diferentes dimensiones: la comunicación, la flexibilidad cognitiva, la regulación emocional, la planificación y la intersubjetividad, entre otras. Esta mirada integral permite superar los estereotipos y centrarse en las capacidades reales, más allá de los diagnósticos.

Propone que el cambio no debe recaer únicamente en la persona con autismo, sino también en el entorno. Como él mismo afirma, “la tarea no consiste en cambiar a la persona con autismo, sino en cambiar la forma en que el mundo se relaciona con ella” (Rivière, 2001, p. 47). Esta frase resume una postura profundamente humana y coherente con el enfoque psicopedagógico: poner el acento en la mediación, en el vínculo y en las condiciones del contexto.

Desde esta mirada, el acompañamiento psicopedagógico cobra un sentido ético y relacional. No se trata solo de aplicar estrategias o técnicas, sino de reconocer los modos de aprender y de habitar la escuela de cada estudiante, ofreciendo tiempos flexibles, espacios tranquilos y apoyos significativos que favorezcan la autonomía y la confianza. Rivière, al igual que Fernández (1994), nos recuerda que detrás de cada aprendizaje hay un sujeto que desea ser comprendido y respetado

Desde la psicopedagogía, esta mediación se traduce en la capacidad de adaptar los espacios y tiempos de aprendizaje a las particularidades de los alumnos, respetando sus modos de comprender y comunicarse.

1.2. Manifestaciones del TEA en adolescentes:

Durante la adolescencia, el Trastorno del Espectro Autista (TEA) puede presentar manifestaciones específicas asociadas a los cambios propios de esta etapa evolutiva. Si bien las características nucleares del TEA se mantienen a lo largo del ciclo vital, los desafíos que enfrentan los adolescentes con esta condición suelen intensificarse debido a la complejidad de las interacciones sociales y los procesos de construcción de la identidad propios de la juventud (Ministerio de Educación de la Nación, 2018).

En esta etapa, se pueden observar dificultades marcadas en la comprensión y participación de dinámicas grupales, mayores retos en la interpretación de normas sociales implícitas y una tendencia a mantener intereses específicos o conductas repetitivas. La adolescencia implica, además, un incremento en las demandas sociales, lo cual puede generar situaciones de estrés y ansiedad en los/as estudiantes con TEA (UNESCO, 2017).

Las dificultades en la comunicación pueden mantenerse, presentándose en algunos casos como una escasa reciprocidad social, dificultades para iniciar o sostener conversaciones, o en la interpretación literal del lenguaje. También son frecuentes las alteraciones sensoriales, expresadas como hipersensibilidad o hiposensibilidad a estímulos auditivos, visuales o táctiles, lo que puede impactar en el bienestar dentro del entorno escolar.

Autores como Fernández (1994) sostienen que, durante la adolescencia, las características del TEA pueden entrelazarse con los procesos identitarios y emocionales típicos de esta etapa, lo cual complejiza el acompañamiento educativo. Desde la psicopedagogía es esencial reconocer la singularidad con la que cada estudiante atraviesa esta etapa, evitando generalizaciones y promoviendo intervenciones ajustadas a sus necesidades específicas.

Bruner (1990) complementa esta mirada al señalar que el pensamiento narrativo permite a las personas construir sentido sobre su experiencia, y en el caso de los adolescentes con TEA, el acompañamiento psicopedagógico puede facilitar la elaboración de su propia historia y la comprensión de su lugar en el grupo.

Desde este enfoque, la intervención educativa debe promover experiencias significativas que fortalezcan la autoestima, la identidad y el sentido de pertenencia escolar.

En el ámbito escolar, es importante considerar que la adolescencia trae consigo un mayor deseo de autonomía, lo que puede verse dificultado por las barreras actitudinales o institucionales presentes en muchas escuelas secundarias. Por lo tanto, resulta fundamental la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas, la sensibilización del personal docente y el fortalecimiento de los vínculos interpersonales dentro del aula para favorecer el desarrollo integral de los/as adolescentes con TEA.

Vigotsky (1979) enfatiza que el desarrollo del pensamiento abstracto y la regulación emocional se consolidan en la adolescencia a través de las interacciones sociales significativas. Desde su perspectiva sociocultural, el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino dentro de un entramado de vínculos, mediaciones y contextos culturales que dan sentido a la experiencia. Por lo tanto, la escuela secundaria constituye un espacio privilegiado para acompañar ese proceso, siempre que garantice apoyos ajustados a las necesidades individuales.

Durante la adolescencia, el pensamiento adquiere una cualidad más reflexiva y compleja: los y las jóvenes comienzan a construir hipótesis, a cuestionar las normas establecidas y a elaborar un sentido más personal de su propia identidad. En ese marco, el rol de los adultos y de las instituciones educativas se vuelve central, ya que actúan como mediadores entre el estudiante y la cultura, facilitando la apropiación de herramientas cognitivas, emocionales y sociales que fortalecen la autonomía.

1.3. Necesidades educativas específicas en estudiantes con TEA

Los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) presentan un conjunto de necesidades educativas específicas que requieren la implementación de prácticas pedagógicas flexibles y recursos de apoyo adecuados. Estas necesidades no solo se relacionan con las dificultades en la comunicación o la interacción social, sino también con la necesidad de previsibilidad, rutinas claras y ambientes adaptados a sus particularidades sensoriales (Ministerio de Educación de la Nación, 2018).

Dentro del ámbito educativo, una de las necesidades más relevantes es la adaptación de los métodos de enseñanza. Esto incluye el uso de apoyos visuales, instrucciones claras, fragmentación de las tareas y adecuaciones en el ritmo de trabajo. Además, se recomienda utilizar recursos que favorezcan la motivación del estudiante, como incluir temas de interés particular o permitir cierta flexibilidad en las actividades (UNESCO, 2017).

Fernández (1994) señala que es fundamental comprender las dificultades escolares como el resultado de una interacción entre el sujeto y el entorno, por lo que las intervenciones deben contemplar no solo lo individual sino también las características institucionales que pueden estar dificultando el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el diseño de propuestas pedagógicas inclusivas debe tener en cuenta tanto las necesidades del estudiante como las posibilidades concretas de la escuela.

Asimismo, el acompañamiento emocional constituye una necesidad clave, ya que los/as adolescentes con TEA suelen presentar mayores dificultades en la autorregulación emocional y en la gestión de situaciones nuevas o imprevistas. La figura del docente como referente afectivo, la implementación de apoyos psicopedagógicos y el trabajo articulado con los equipos de orientación escolar son aspectos centrales para garantizar una experiencia educativa positiva.

Finalmente, la escuela debe garantizar entornos accesibles, no solo desde lo físico sino también desde lo comunicacional y emocional. Las necesidades educativas de los estudiantes con TEA exigen que se respeten sus tiempos, se reconozcan sus potencialidades y se favorezca su autonomía dentro de un marco institucional que promueva la inclusión de manera sostenida.

En este sentido, Ainscow (2005) enfatiza que la escuela inclusiva no se mide por la ausencia de dificultades, sino por la capacidad de ofrecer respuestas adecuadas a las necesidades que surgen en la práctica educativa.

Desde la psicopedagogía, esto implica una mirada interdisciplinaria que articule los saberes pedagógicos, emocionales y vinculares en favor de una enseñanza verdaderamente inclusiva.

1.4. Dificultades y barreras frecuentes en el nivel secundario

En el nivel secundario, los/as estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) suelen enfrentar diversas dificultades que exceden lo individual y responden a barreras institucionales, actitudinales y pedagógicas presentes en las escuelas (Ministerio de Educación de la Nación, 2018). Estas barreras afectan tanto el acceso a los aprendizajes como la participación plena en la vida escolar, generando riesgos de exclusión o trayectorias fragmentadas.

Una de las principales barreras identificadas es la falta de formación específica del cuerpo docente respecto a las características del TEA y a las estrategias de intervención adecuadas. Esto se traduce en prácticas poco flexibles, dificultades para realizar adecuaciones curriculares y desconocimiento sobre cómo facilitar la participación de estos estudiantes en la dinámica áulica (UNESCO, 2017).

Asimismo, las características estructurales del nivel secundario, con múltiples docentes, cambios constantes de materia y menor presencia de figuras de referencia estables, generan un entorno menos previsible, lo cual puede resultar especialmente desafiante para estudiantes con TEA, quienes suelen requerir rutinas claras y anticipación de cambios para poder desenvolverse adecuadamente.

Desde el enfoque psicopedagógico, Fernández (1994) destaca cómo las barreras institucionales no solo impactan en el proceso de aprendizaje, sino también en el desarrollo emocional y social de los estudiantes. Las prácticas educativas que no reconocen la singularidad del alumnado tienden a generar mayores situaciones de malestar y dificultades adaptativas.

Otras barreras frecuentes son la sobrecarga sensorial en espacios concurridos, los recreos desorganizados, la falta de espacios calmados o zonas de regulación, y la escasa articulación entre docentes y equipos de orientación escolar. Estas dificultades pueden traducirse en mayor ansiedad, episodios de crisis o incluso en la interrupción de la escolaridad.

Según Booth y Ainscow (2000), las barreras para el aprendizaje y la participación no son inherentes a los estudiantes, sino que emergen de las estructuras rígidas del sistema educativo. Por eso, la escuela secundaria debe asumir un compromiso institucional para revisar sus propias prácticas, generar espacios de reflexión y diseñar estrategias de acompañamiento continuo.

Vigotsky (1979) sostiene que las herramientas culturales, como el lenguaje, los símbolos y las normas, median la relación del individuo con el mundo. En el caso del TEA, cuando estas mediaciones no se adecuan a las particularidades del alumno, se refuerzan las dificultades. Por lo tanto, adaptar la comunicación, anticipar los cambios y sostener una organización predecible son estrategias esenciales para la inclusión.

Frente a este escenario, se vuelve imprescindible el compromiso institucional para revisar las prácticas escolares, garantizar adecuaciones pedagógicas sostenidas y fortalecer el acompañamiento docente a fin de promover una trayectoria educativa inclusiva y de calidad para los/as estudiantes con TEA en el nivel secundario.

2. La inclusión educativa en la escuela secundaria:

2.1. Enfoques y principios de la educación inclusiva

La educación inclusiva se fundamenta en el reconocimiento del derecho de todas las personas a una educación de calidad, sin discriminación y con igualdad de oportunidades. Según la UNESCO (2017), implica transformar las culturas, políticas y prácticas escolares para responder a la diversidad del alumnado, garantizando la participación plena y el aprendizaje de cada estudiante. Este enfoque parte del principio de que la diferencia no debe ser considerada un obstáculo, sino un valor que enriquece la experiencia educativa.

Los enfoques inclusivos se oponen a modelos segregacionistas o integradores tradicionales, los cuales solían ubicar a los/as estudiantes con discapacidad o necesidades educativas específicas en circuitos educativos paralelos o en aulas especiales. La perspectiva inclusiva, en cambio, promueve la escolarización conjunta de todos los/as estudiantes, con las adaptaciones y apoyos necesarios para su plena participación (UNESCO, 2017).

El paradigma de la inclusión se sustenta en principios clave como la equidad, la accesibilidad y la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. Según Florian (2008), es fundamental superar la lógica del déficit y promover una mirada centrada en las potencialidades, donde la escuela tenga la responsabilidad de ajustarse a las necesidades del alumnado, y no a la inversa.

Desde la psicopedagogía, Fernández (1994) sostiene que la inclusión educativa no se limita al ingreso a la institución escolar, sino que implica la creación de condiciones para que cada estudiante logre aprendizajes significativos en un entorno que valore su singularidad. La inclusión, entonces, no es una meta alcanzada, sino un proceso permanente de revisión y mejora de las prácticas institucionales.

Ainscow (2005) señala que una escuela inclusiva es aquella que aprende continuamente a identificar y eliminar las barreras que impiden la participación de algunos estudiantes. En este sentido, la inclusión se concibe como un proceso de mejora institucional permanente, que involucra a toda la comunidad educativa y no solo a los equipos especializados. Desde esta perspectiva, la inclusión no se logra a través de intervenciones aisladas, sino mediante una cultura escolar compartida, basada en la colaboración, la reflexión y la disposición a transformar las prácticas cotidianas.

El autor propone comprender la inclusión como un movimiento hacia la equidad y la justicia educativa. Una escuela verdaderamente inclusiva —dice Ainscow— es aquella que se autoevalúa, aprende de sus errores y ajusta sus estrategias para garantizar que todos los estudiantes puedan participar y progresar. Esto implica mirar hacia adentro de la institución y preguntarse no “qué le pasa al estudiante”, sino “qué puede hacer la escuela para incluirlo mejor

Este enfoque desafía la noción tradicional de “normalidad” e invita a pensar la enseñanza desde la heterogeneidad, asumiendo que cada alumno aprende de manera distinta y que esa diferencia enriquece la práctica docente.

Perrenoud (2004) refuerza esta idea al afirmar que las competencias docentes deben incluir la capacidad de diferenciar las estrategias pedagógicas y de reflexionar sobre la práctica para atender la diversidad. Enseñar de manera inclusiva no significa bajar las expectativas, sino encontrar caminos múltiples para que todos los estudiantes puedan alcanzar los objetivos educativos.

Así, la inclusión requiere docentes reflexivos, instituciones flexibles y políticas educativas comprometidas con la equidad.

Desde la perspectiva de Vigotsky (1979), el aprendizaje es un proceso social que se construye en interacción con otros, lo que implica que la inclusión no se limita al acceso físico a

la escuela, sino que requiere la participación activa en experiencias compartidas. La educación inclusiva, entonces, tiene como misión garantizar esas interacciones significativas que permiten a cada estudiante desplegar sus potencialidades dentro de un entorno de respeto y cooperación.

Por su parte, Bruner (1997) sostiene que la educación debe ofrecer “andamios culturales” que posibiliten la comprensión del mundo y la participación en la comunidad. Desde su perspectiva, el conocimiento no se transmite de manera pasiva, sino que se construye activamente en interacción con otros, a través del lenguaje, los símbolos y las prácticas sociales que dan sentido a la experiencia.

El concepto de andamiaje que desarrolla Bruner hace referencia a ese conjunto de apoyos cognitivos, emocionales y vinculares, que el adulto brinda para que el estudiante pueda alcanzar niveles de comprensión más complejos. Estos andamios no son estructuras rígidas, sino herramientas transitorias que acompañan el proceso hasta que el alumno logra apropiarse del saber de manera autónoma.

En el contexto de la escuela secundaria, esta idea adquiere una relevancia particular. Los adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) necesitan que el docente actúe como mediador entre los contenidos escolares y su modo singular de procesar la información. Esto supone traducir el entorno académico en experiencias accesibles, comprensibles y emocionalmente seguras, donde el aprendizaje no se limite al aspecto cognitivo, sino que también incluya el reconocimiento de las emociones, los intereses y los tiempos de cada estudiante.

Bruner plantea que enseñar es ayudar al otro a construir significado, y que toda experiencia educativa implica una negociación constante de sentidos entre quien enseña y quien aprende. Por eso, el docente se convierte en un intérprete de la realidad escolar, capaz de adaptar el lenguaje, los ejemplos y las dinámicas para que cada estudiante encuentre su propio camino de comprensión.

En este sentido, los “andamios culturales” de Bruner no se reducen a estrategias didácticas, sino que abarcan la dimensión simbólica y afectiva del vínculo pedagógico. En el trabajo con adolescentes con TEA, ese vínculo es el punto de partida para generar confianza y permitir la exploración del conocimiento sin miedo al error ni al juicio.

De este modo, el docente se posiciona como un facilitador del sentido, capaz de transformar el aula en un espacio de aprendizaje compartido, donde las diferencias no se conviertan en

obstáculos, sino en diversas formas de acceder al saber. Tal como lo plantea Bruner, educar es acompañar el proceso por el cual cada sujeto logra “hacer suyo el mundo” a través de la cultura.

2.2. Marco normativo sobre inclusión escolar en Argentina:

En Argentina, el marco normativo sobre inclusión escolar se encuentra sustentado en un conjunto de leyes y resoluciones que garantizan el derecho a la educación inclusiva de todos los/as estudiantes, reconociendo la diversidad como un principio fundamental. La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (Ministerio de Educación, 2006) establece el derecho a una educación integral, inclusiva y de calidad, promoviendo la eliminación de toda forma de discriminación y la igualdad de oportunidades dentro del sistema educativo.

La Resolución CFE N.º 311/16 del Consejo Federal de Educación refuerza este compromiso, disponiendo lineamientos para la educación inclusiva en todos los niveles, incluyendo el nivel secundario. Este documento establece que las instituciones educativas deben garantizar las adaptaciones necesarias para asegurar el acceso, la permanencia y el egreso de los/as estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas específicas.

Por otro lado, la Ley N.º 26.378 (2008) aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, incorporando principios internacionales a la legislación nacional y obligando a garantizar una educación inclusiva en entornos regulares, respetando los ajustes razonables para cada estudiante.

El Ministerio de Educación de la Nación (2018) ha elaborado materiales específicos como el documento Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), donde se enfatiza la necesidad de superar las barreras actitudinales, físicas y pedagógicas dentro de la escuela secundaria.

Desde una perspectiva psicopedagógica, Fernández (1994) sostiene que el cumplimiento de los marcos normativos requiere de transformaciones institucionales profundas, donde no se trate únicamente de un cumplimiento formal, sino de una revisión constante de las prácticas escolares para hacer efectiva la inclusión.

Ainscow y Miles (2008) destacan que las políticas educativas inclusivas deben entenderse como procesos dinámicos de desarrollo institucional y no como decretos que se agotan en su promulgación.

El verdadero cambio ocurre cuando las normas se traducen en prácticas pedagógicas cotidianas sostenidas por la reflexión, la colaboración docente y la intervención psicopedagógica.

2.3. Prácticas inclusivas en el nivel secundario:

Las prácticas inclusivas en el nivel secundario constituyen un eje fundamental para garantizar la participación plena y el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, especialmente aquellos/as que presentan condiciones como el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Estas prácticas implican la implementación de estrategias pedagógicas, organizativas y vinculares orientadas a eliminar las barreras para el aprendizaje y a promover una escuela que reconozca y valore la diversidad (Ministerio de Educación de la Nación, 2018).

Entre las principales prácticas inclusivas se destacan la utilización de adecuaciones curriculares no significativas, el empleo de apoyos visuales, la diversificación de propuestas didácticas, la flexibilización de evaluaciones y la promoción de ambientes predecibles y organizados. Estas acciones permiten atender a las necesidades individuales de cada estudiante sin desdibujar los objetivos generales de la educación secundaria (UNESCO, 2017).

Desde el enfoque psicopedagógico, Fernández (1994) sostiene que la inclusión efectiva se logra cuando la institución promueve prácticas educativas que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos, contemplando tanto los contenidos escolares como los aspectos emocionales y vinculares del estudiante. Esto implica una revisión constante de las estrategias de enseñanza, priorizando intervenciones que fortalezcan la autonomía y la participación.

Ainscow (2005) señala que las prácticas inclusivas deben desarrollarse en el marco de una cultura de colaboración entre docentes, equipos de orientación y familias, donde la diversidad sea reconocida como un valor institucional.

La inclusión no se limita a la implementación de adaptaciones individuales, sino que implica transformar las estructuras y las expectativas de la escuela para que todos los alumnos puedan participar activamente.

Ejemplos concretos de prácticas inclusivas observadas en escuelas secundarias argentinas incluyen la co-planificación de clases entre docentes y EOE, la adaptación visual de materiales, la organización de tutorías entre pares y la creación de espacios de calma sensorial. Estas acciones, respaldadas por políticas públicas, demuestran que la inclusión no depende exclusivamente de recursos materiales, sino de una voluntad pedagógica y ética que prioriza el bienestar y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Perrenoud (2004) plantea que una escuela inclusiva es también una escuela que aprende. No solo aprenden los estudiantes: también aprenden los docentes, los equipos de orientación y la institución en su conjunto. El autor sostiene que enseñar en la diversidad exige una actitud de reflexión permanente sobre la práctica, donde el error y la dificultad no se interpreten como fracasos, sino como oportunidades para revisar las estrategias y construir nuevos saberes profesionales.

Desde esta mirada, el trabajo docente en contextos inclusivos implica romper con la idea del maestro solitario para dar lugar al docente que dialoga, comparte y colabora. Perrenoud destaca que las escuelas inclusivas se sostienen en comunidades de aprendizaje donde el intercambio de experiencias, la coevaluación y la planificación conjunta se convierten en prácticas habituales. Esta dinámica promueve un aprendizaje institucional continuo, en el que todos los actores se reconocen como parte de un mismo proceso formativo.

El autor enfatiza que la inclusión no puede reducirse a un conjunto de estrategias técnicas, sino que requiere una transformación cultural profunda, donde los docentes desarrollen la capacidad de cuestionar sus propias creencias, flexibilizar sus métodos y reconocer los saberes del otro. En este sentido, una escuela que aprende es aquella que se atreve a mirarse a sí misma, a reconocer sus límites y a reinventarse cada vez que un estudiante plantea un nuevo desafío.

Desde la psicopedagogía, esta concepción dialoga con lo que Fernández (1994) denomina aprendizaje institucional: el proceso mediante el cual las escuelas, al igual que las personas, pueden construir nuevas formas de comprender y actuar frente a la diferencia. El EOE cumple un rol clave

en este proceso, promoviendo espacios de reflexión, asesoramiento y trabajo conjunto que favorecen la circulación del saber y la revisión de las prácticas.

Así, el pensamiento de Perrenoud invita a concebir la inclusión como un camino colectivo de aprendizaje, donde el cambio surge del encuentro entre los actores educativos y no de recetas preestablecidas. Sostener la diversidad en el aula requiere compromiso, diálogo y humildad profesional, pero, sobre todo, la convicción de que toda escuela puede aprender a ser más justa, más empática y más humana.

Finalmente, la UNESCO (2020) plantea que la inclusión requiere de un liderazgo pedagógico que promueva comunidades de aprendizaje, donde cada miembro —docente, estudiante o familia— sea considerado un agente activo del cambio educativo.

Esto resulta especialmente relevante en el nivel secundario, donde la estructura institucional suele fragmentar la enseñanza. La inclusión, por tanto, implica reconstruir los lazos y las experiencias compartidas para generar sentido de pertenencia y continuidad educativa.

2.4. El rol docente en la construcción de entornos inclusivos:

El rol docente resulta determinante en la construcción de entornos escolares inclusivos, especialmente en el nivel secundario, donde la multiplicidad de profesores y las características organizativas pueden dificultar la personalización de la enseñanza. Los/as docentes son quienes establecen las dinámicas de aula, median los contenidos curriculares y promueven las interacciones entre pares, por lo que su compromiso y capacitación resultan claves para garantizar procesos inclusivos sostenidos (Ministerio de Educación de la Nación, 2018).

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, los/as docentes deben adoptar prácticas pedagógicas flexibles, con adecuaciones que permitan atender las necesidades de todo el alumnado. Esto implica no solo modificaciones en la planificación de contenidos, sino también en la organización del espacio físico, la modalidad de evaluación y las dinámicas de interacción dentro del aula (UNESCO, 2017).

Florian (2008) sostiene que un/a docente inclusivo/a es aquel/a que desarrolla “pedagogías inclusivas”, entendidas como propuestas educativas que reconocen la diversidad como una

característica inherente al aula y no como una excepción. Desde esta mirada, la diferencia no se trata como un obstáculo, sino como una fuente de aprendizaje y enriquecimiento para todo el grupo.

La autora rechaza la noción tradicional de “enseñar para la mayoría” y “adaptar para algunos”, proponiendo en cambio un modelo pedagógico que parta desde el inicio de la planificación pensando en todos los estudiantes, con estrategias flexibles, materiales accesibles y modos de evaluación variados. Esta concepción coincide con el principio de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueve la creación de entornos educativos capaces de responder a las múltiples formas de aprender, comunicar y participar.

Para Florian, el compromiso del docente inclusivo radica en su capacidad de reflexionar y ajustar su práctica constantemente, evitando caer en etiquetas o suposiciones sobre lo que un estudiante “puede o no puede hacer”. La verdadera inclusión, afirma, surge de la voluntad de enseñar a cada estudiante a partir de su propio punto de partida, reconociendo las diferencias y generando apoyos adecuados para todos.

Desde esta perspectiva, el aula inclusiva es también un espacio de investigación y creatividad docente, donde se experimentan distintas formas de enseñar, se evalúan los resultados y se aprende colectivamente a mejorar las prácticas. Esta visión dialoga con lo que Perrenoud (2004) denomina “escuela que aprende”, y con lo que Fernández (1994) entiende como una pedagogía del vínculo: un modo de enseñar que parte del reconocimiento del otro como sujeto singular, con su historia, sus emociones y su forma particular de construir saber.

En el nivel secundario, esta postura implica un desafío aún mayor, dado que los docentes suelen tener numerosos grupos y currículas extensas. Sin embargo, Florian enfatiza que la inclusión no depende de grandes recursos materiales, sino de una disposición ética y profesional para mirar, escuchar y ajustar. Pequeñas modificaciones en la forma de presentar los contenidos, organizar las actividades o brindar retroalimentación pueden marcar una gran diferencia en la participación de los/as estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Florian invita a repensar el rol docente desde un lugar más humano y comprometido. Ser un/a docente inclusivo/a no significa tener todas las respuestas, sino estar dispuesto/a a aprender

junto a los estudiantes, a ensayar nuevas formas de enseñar y a construir, día a día, una escuela donde todos/as tengan un lugar real.

Desde la psicopedagogía, Fernández (1994) enfatiza que el rol docente no se limita a la transmisión de saberes, sino que incluye la creación de vínculos pedagógicos positivos, la generación de climas afectivos favorables y la capacidad de detectar señales de malestar o dificultades en el proceso de aprendizaje. La mirada atenta y empática del docente es esencial para prevenir situaciones de exclusión.

Bruner (1997) plantea que enseñar no es solo transmitir información, sino construir sentido junto al otro.

El docente, entonces, se convierte en un mediador cultural que ayuda a los estudiantes a interpretar la realidad, a comprender sus propias emociones y a reconocer el valor de la diversidad en la comunidad educativa.

Este rol requiere formación continua, acompañamiento institucional y apertura para transformar las prácticas en función de las necesidades reales del grupo.

Por su parte David Ausubel (1963), desde la teoría del aprendizaje significativo, plantea que el conocimiento nuevo se construye a partir de los saberes previos del estudiante. El aprendizaje ocurre cuando la información se relaciona de manera sustancial y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, logrando una comprensión profunda y duradera.

Esta mirada ubica al docente como un mediador cognitivo, responsable de tender puentes entre los conocimientos nuevos y los esquemas previos del alumno, ayudándolo a establecer conexiones que le otorguen sentido a lo que aprende.

En el contexto de la educación inclusiva, las ideas de Ausubel resultan especialmente relevantes. Los/as estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), por ejemplo, pueden presentar formas particulares de procesar y organizar la información. Por eso, el docente debe diseñar experiencias de aprendizaje que partan de sus intereses, de sus modos de comprensión y de su ritmo individual, facilitando así la construcción de significados propios.

Ausubel subraya la importancia de la organización del material de enseñanza, recomendando el uso de estrategias como los organizadores previos, esquemas visuales y

explicaciones anticipatorias. Estos recursos permiten que el estudiante disponga de una estructura cognitiva clara donde integrar la nueva información, lo cual es esencial para reducir la ansiedad ante lo desconocido y favorecer la comprensión.

Desde esta perspectiva, el rol docente exige planificación consciente y flexibilidad, ya que no se trata de “simplificar” los contenidos, sino de hacerlos accesibles y comprensibles para cada sujeto. En el marco de la escuela secundaria, esto implica reconocer la diversidad de estilos de aprendizaje y proponer metodologías que favorezcan la participación activa de todos los estudiantes.

Como señala Ausubel, “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe: averígüese esto y enséñese en consecuencia”. Esta afirmación se enlaza con la mirada psicopedagógica, que concibe el aprendizaje como un proceso situado, singular y relacional.

Por lo tanto, el docente inclusivo, inspirado en Ausubel, no solo transmite conocimiento: explora, escucha, adapta y reconstruye el camino del aprendizaje junto al estudiante, garantizando que cada experiencia educativa tenga sentido personal y emocional.

El compromiso docente, la formación continua y la articulación con equipos interdisciplinarios son condiciones esenciales para construir entornos educativos secundarios donde cada estudiante pueda participar plenamente, aprender y sentirse parte de la comunidad escolar.

3. El equipo de orientación escolar y la intervención psicopedagógica:

3.1. Funciones del equipo de orientación escolar en el nivel secundario

El equipo de orientación escolar (EOE) cumple un rol clave dentro del sistema educativo, especialmente en el nivel secundario, donde se enfrenta a una gran diversidad de situaciones escolares que requieren de intervenciones interdisciplinarias. Su función principal es acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una mirada integral, contribuyendo a la inclusión educativa y al desarrollo integral de los/as estudiantes (Ministerio de Educación de la Nación, 2018).

Entre sus funciones se destacan la realización de diagnósticos institucionales, el acompañamiento a docentes en la elaboración de estrategias pedagógicas inclusivas, la orientación a las familias, la intervención ante problemáticas individuales o grupales y la promoción de la convivencia escolar (Consejo Federal de Educación, Resolución N.º 311/16).

Desde la perspectiva psicopedagógica, Fernández (1994) sostiene que el trabajo de orientación no debe centrarse únicamente en el diagnóstico individual, sino en la construcción de propuestas colectivas que favorezcan los procesos de aprendizaje y la inclusión. El equipo de orientación interviene no solo para resolver situaciones problemáticas, sino para prevenir la exclusión y promover climas escolares positivos.

El EOE articula con directivos, docentes, estudiantes y familias para garantizar la permanencia y el egreso de los/as estudiantes, especialmente aquellos/as que presentan mayores desafíos dentro de la escolaridad secundaria, como es el caso de los/as estudiantes con TEA. Su presencia en la institución es esencial para detectar barreras institucionales, proponer adecuaciones y generar estrategias de acompañamiento que favorezcan la equidad dentro del aula.

En definitiva, el equipo de orientación escolar cumple un rol transversal en la vida institucional, siendo un pilar fundamental para la construcción de escuelas secundarias inclusivas, democráticas y respetuosas de la diversidad estudiantil.

3.2. La intervención psicopedagógica con docentes

La intervención psicopedagógica con docentes constituye una herramienta clave para el desarrollo de prácticas inclusivas en el ámbito escolar, especialmente en el nivel secundario donde la complejidad organizativa puede dificultar la atención personalizada de los/as estudiantes. Desde la perspectiva de la psicopedagogía, esta intervención no solo busca resolver problemáticas de aprendizaje, sino también promover la reflexión docente sobre sus propias prácticas y la transformación de las dinámicas institucionales (Fernández, 1994).

Una de las funciones esenciales de la intervención psicopedagógica es brindar acompañamiento a los/as docentes en el diseño de adecuaciones pedagógicas, proponiendo estrategias metodológicas que favorezcan la participación de estudiantes con diversas necesidades,

como es el caso de los/as alumnos/as con TEA. Además, permite identificar posibles barreras en la planificación, en la organización de las clases o en los dispositivos de evaluación (Ministerio de Educación de la Nación, 2018).

La intervención psicopedagógica se orienta a construir espacios de diálogo y reflexión conjunta, donde los/as docentes puedan compartir sus inquietudes, revisar sus prácticas y elaborar propuestas pedagógicas más flexibles. Estas instancias contribuyen a reducir la sensación de soledad que a menudo manifiestan los/as docentes frente a situaciones complejas.

La UNESCO (2017) sostiene que la educación inclusiva requiere un compromiso institucional que trascienda las acciones individuales y promueva un trabajo verdaderamente interdisciplinario y colaborativo. Desde esta visión, el rol del psicopedagogo dentro del equipo escolar se vuelve esencial, no solo como especialista que orienta, sino como agente de cambio que impulsa la reflexión, el diálogo y la construcción colectiva de prácticas inclusivas.

El organismo subraya que la inclusión no se alcanza únicamente mediante adecuaciones curriculares o apoyos específicos, sino a través de la transformación de la cultura escolar, entendida como el conjunto de valores, creencias y modos de relacionarse que definen la vida institucional. En ese marco, el trabajo interdisciplinario —entre docentes, orientadores, directivos y familias— se convierte en la base sobre la cual se sostienen las respuestas educativas a la diversidad.

La UNESCO destaca que la formación docente continua y el acompañamiento profesional son pilares fundamentales para fortalecer la capacidad de las escuelas de responder a las diferencias individuales sin generar exclusiones. El aporte psicopedagógico, entonces, no se limita al asesoramiento técnico, sino que promueve procesos de sensibilización, análisis de prácticas y construcción de estrategias compartidas que integren lo pedagógico con lo emocional y lo institucional.

Desde esta perspectiva, la inclusión es entendida como un proceso permanente de aprendizaje institucional: una escuela inclusiva es aquella que revisa sus prácticas, reconoce sus barreras y aprende a transformarse para garantizar el derecho a aprender de todos/as.

La intervención psicopedagógica, por lo tanto, no es solo una práctica orientada al alumno/a, sino una estrategia institucional que aporta a la construcción de una escuela más inclusiva, democrática y sensible a las particularidades de cada grupo escolar.

3.3. Estrategias de acompañamiento a docentes frente a situaciones complejas

Las estrategias de acompañamiento a docentes frente a situaciones complejas son fundamentales para garantizar prácticas inclusivas en la escuela secundaria. Estas situaciones pueden incluir la presencia de estudiantes con discapacidad, diagnósticos como el TEA, problemáticas socioemocionales o contextos de vulnerabilidad social. El equipo de orientación escolar, junto con los/as psicopedagogos/as, cumple un rol central en la elaboración y sostenimiento de dichas estrategias (Ministerio de Educación de la Nación, 2018).

Entre las principales estrategias se encuentra la conformación de espacios de asesoramiento y consulta para docentes, donde puedan compartir sus inquietudes, recibir orientaciones metodológicas y construir propuestas pedagógicas inclusivas. Estas instancias, conocidas como reuniones de equipo o “espacios de orientación”, permiten detectar dificultades de manera temprana y evitar la cronificación de situaciones problemáticas (UNESCO, 2017).

La intervención psicopedagógica también propone la observación áulica como herramienta para acompañar a los/as docentes. A través de la observación, se pueden identificar dinámicas grupales, evaluar la eficacia de las estrategias pedagógicas implementadas y ofrecer sugerencias de mejora desde una mirada externa y colaborativa (Fernández, 1994).

Además, es relevante la elaboración conjunta de adecuaciones curriculares, la planificación de estrategias de comunicación con las familias, y la promoción de actividades escolares que favorezcan la integración y el respeto por la diversidad.

Florian (2008) sostiene que el acompañamiento efectivo no debe situarse únicamente en la resolución puntual de casos, sino en la construcción de una cultura institucional inclusiva, donde los/as docentes se conviertan en agentes activos de transformación educativa. Esta postura invita a dejar atrás una mirada asistencialista o centrada en la intervención individual, para avanzar hacia un enfoque de trabajo compartido, en el que las decisiones pedagógicas se piensen de manera colectiva y con una intención formativa.

Desde esta perspectiva, el acompañamiento psicopedagógico no se limita a orientar o asesorar ante una dificultad concreta, sino que busca instalar una lógica de reflexión continua

dentro de la institución. El objetivo es generar una cultura escolar que se pregunte permanentemente cómo enseña, cómo evalúa y cómo garantiza que todos los estudiantes — incluidos aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA)— puedan participar y aprender en igualdad de condiciones.

Florian plantea que los procesos inclusivos requieren de docentes empoderados, capaces de reconocer su propio potencial para transformar las prácticas. Por eso, el acompañamiento debe centrarse en fortalecer sus competencias, brindar espacios de formación situada y promover el intercambio entre pares. De esta manera, el docente deja de ser un mero ejecutor de indicaciones para convertirse en un protagonista del cambio educativo, capaz de construir respuestas contextualizadas y sensibles a la diversidad del aula.

3.4. Articulación entre el equipo de orientación, el docente y la institución para la inclusión

La articulación entre el equipo de orientación escolar (EOE), los/as docentes y la institución en su conjunto constituye un pilar esencial para consolidar procesos de inclusión educativa sostenidos. La inclusión no depende únicamente de acciones individuales, sino de un entramado institucional que promueva prácticas colaborativas y respuestas coordinadas frente a la diversidad del alumnado (Ministerio de Educación de la Nación, 2018).

En este sentido, una escuela verdaderamente inclusiva no se limita a integrar estudiantes con diversas condiciones o diagnósticos, sino que reorganiza sus modos de trabajo y de relación para garantizar que todos/as puedan aprender, participar y sentirse parte. Este cambio requiere de una articulación institucional real, donde los distintos actores —docentes, equipos técnicos, directivos y familias— compartan objetivos, lenguajes y criterios comunes en torno a la enseñanza y el acompañamiento.

Una articulación efectiva implica establecer canales de comunicación fluidos y horizontales entre el EOE y el cuerpo docente, que permitan intercambiar información, reflexionar sobre las prácticas y planificar estrategias conjuntas. Según la UNESCO (2017), los procesos inclusivos se fortalecen cuando los equipos trabajan de manera interdisciplinaria y participativa, evitando la fragmentación y promoviendo una mirada integral del estudiante.

El intercambio permanente entre docentes y profesionales del EOE posibilita la detección temprana de dificultades, la revisión de prácticas de aula y la construcción de adecuaciones curriculares que respondan a las necesidades de cada alumno/a. Este trabajo colaborativo también permite abordar las situaciones complejas desde una perspectiva múltiple: pedagógica, emocional, vincular e institucional.

Desde el enfoque psicopedagógico, Fernández (1994) resalta que la articulación entre los distintos actores escolares favorece la creación de entornos pedagógicos más democráticos, donde el aprendizaje se entiende como un proceso relacional y situado. La función del psicopedagogo/a dentro del EOE no se reduce a brindar asesoramiento técnico, sino que se centra en tejer vínculos, sostener la comunicación y promover espacios de reflexión que permitan pensar las prácticas sin juicio, habilitando el diálogo y la transformación.

La psicopedagogía, en este contexto, cumple un rol mediador: traduce las necesidades de los estudiantes en propuestas educativas posibles, y al mismo tiempo acompaña a los docentes en la construcción de recursos internos para afrontar los desafíos que la diversidad plantea. Este rol implica una presencia activa, cercana y empática, que ayude a los equipos docentes a resignificar las dificultades no como fallas individuales, sino como oportunidades para revisar y mejorar las prácticas institucionales.

Booth y Ainscow (2000) sostienen que para que la inclusión sea real, las instituciones escolares deben revisar de manera permanente sus culturas, políticas y prácticas. Esto significa repensar cómo se concibe al estudiante, qué valores sostienen las decisiones pedagógicas y qué tipo de vínculos se promueven dentro de la comunidad educativa.

La articulación horizontal entre docentes, EOE y equipos directivos se convierte, entonces, en el eje central de un modelo institucional que aprende de sí mismo, que revisa sus modos de enseñar, sus normas y su organización interna para asegurar que nadie quede excluido.

En esta línea, Ainscow (2005) plantea que las escuelas inclusivas son aquellas que aprenden continuamente a eliminar las barreras que impiden la participación. Esto implica construir espacios de confianza y trabajo conjunto, donde los profesionales puedan reconocer sus límites y compartir responsabilidades. La inclusión deja de ser tarea de unos pocos para convertirse en una práctica compartida, transversal y cotidiana.

El Equipo de Orientación Escolar actúa como un puente entre los distintos niveles del sistema educativo, articulando con los docentes, los equipos directivos, las familias y, en muchos casos, con instituciones externas de salud o apoyo. Su función es generar coherencia y continuidad en las intervenciones, garantizando que cada acción responda a un propósito común: el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes.

Este trabajo implica sostener reuniones de acompañamiento docente, participar en proyectos institucionales, intervenir en la elaboración de adecuaciones curriculares y diseñar estrategias que favorezcan la convivencia y la participación. El EOE no “resuelve casos”, sino que construye procesos, generando las condiciones institucionales necesarias para que las trayectorias escolares sean posibles y significativas.

Como señala Vigotsky (1979), el desarrollo humano se da en interacción con los otros. En la escuela, esta idea se traduce en la importancia del trabajo colectivo: nadie aprende solo, nadie enseña solo, y nadie incluye solo. La inclusión requiere del encuentro entre los distintos actores que conforman la vida institucional, del diálogo entre saberes y de la comprensión compartida de los desafíos que plantea cada estudiante.

Bruner (1997) aporta que enseñar es también construir significados compartidos. En la articulación entre docentes y EOE, el sentido de las intervenciones se resignifica constantemente. El psicopedagogo/a, al intervenir, no solo ofrece recursos teóricos, sino que ayuda a poner en palabras lo que muchas veces queda implícito en la práctica docente: las emociones, las frustraciones, las dudas y los logros. Esa función simbólica del acompañamiento es lo que permite transformar las prácticas desde un lugar más humano y consciente.

En este marco, la confianza y el respeto mutuo se vuelven condiciones indispensables para que la articulación sea efectiva. Las instituciones que logran sostener vínculos de colaboración y comunicación abierta desarrollan una capacidad reflexiva institucional, que les permite responder de manera más sensible y coherente a las necesidades del alumnado.

Finalmente, la construcción colectiva de entornos escolares inclusivos requiere del compromiso de toda la comunidad educativa. Las decisiones no deben recaer únicamente en el EOE o en un grupo reducido de docentes, sino formar parte de un proyecto político-pedagógico que coloque a la inclusión como eje transversal.

Esto implica que los equipos directivos fomenten espacios de intercambio, formación y participación, donde las voces de los distintos actores sean escuchadas y valoradas.

La articulación entre el EOE, los docentes y la institución no es solo un requisito organizativo, sino el corazón de la inclusión educativa. Es en ese diálogo permanente, en ese trabajo compartido, donde la escuela se vuelve verdaderamente transformadora: un espacio que aprende de su diversidad, que se revisa, que escucha y que acompaña con sentido y humanidad.

La construcción colectiva de entornos escolares inclusivos requiere del compromiso institucional y de la colaboración activa entre los/as docentes, el EOE y los equipos directivos, garantizando así un derecho fundamental: el acceso, la participación y el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes.

4. Encuadre metodológico:

La investigación se desarrolla dentro de un enfoque cualitativo, ya que busca comprender en profundidad las prácticas, percepciones y significados que elaboran los docentes y el equipo de orientación escolar en torno a la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el nivel secundario de Ituzaingó. Este tipo de estudios, según Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2014), permiten aproximarse a los fenómenos sociales a partir de la mirada de los actores involucrados, atendiendo a sus interpretaciones y construcciones de sentido.

El alcance del estudio es exploratorio y descriptivo. Se considera exploratorio porque aborda un fenómeno poco indagado en el contexto de las escuelas secundarias estatales del partido de Ituzaingó, y descriptivo porque busca caracterizar las intervenciones psicopedagógicas y las estrategias de acompañamiento hacia los docentes. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), las investigaciones exploratorias facilitan el acercamiento a problemáticas poco estudiadas, mientras que las descriptivas permiten especificar sus características y propiedades.

En cuanto al corte temporal, se adopta un diseño transversal, dado que la recolección de datos se realizará en un momento específico y no implica seguimiento longitudinal.

La unidad de análisis estará conformada por cuatro docentes de nivel secundario de Ituzaingó y por la psicopedagoga integrante del equipo de orientación escolar.

La muestra será de tipo intencional y no probabilística. Estará integrada por docentes con experiencia en inclusión de estudiantes con TEA que acepten participar voluntariamente, junto con la psicopedagoga de la institución.

Instrumento de recolección de datos:

Para la presente investigación se utilizó como instrumento principal una entrevista semiestructurada, elaborada a partir de los ejes teóricos desarrollados en el marco conceptual, vinculados a la inclusión educativa, el trabajo del equipo de orientación escolar y la intervención psicopedagógica con docentes. Las preguntas fueron diseñadas con el objetivo de explorar las percepciones, experiencias y prácticas de los/as docentes respecto de la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el nivel secundario, así como el acompañamiento recibido por parte del EOE. La entrevista fue aplicada a docentes de la institución seleccionada y, posteriormente, a la psicopedagoga del establecimiento, con el fin de contrastar las perspectivas y profundizar la comprensión de las dinámicas institucionales.

Como técnica de recolección de datos se utilizará la entrevista semiestructurada.

Este instrumento, de acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), se caracteriza por seguir una guía de temas definidos previamente, pero con la flexibilidad necesaria para que el entrevistado amplíe sus respuestas y el investigador pueda profundizar en aspectos emergentes

5. Análisis e interpretación de los datos:

5.1. Análisis de las entrevistas a docentes:

Las entrevistas realizadas a cuatro docentes de nivel secundario del partido de Ituzaingó permitieron construir una mirada amplia y concreta sobre cómo se vive la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) dentro del aula. También posibilitaron comprender cuál es el rol que actualmente ocupa la psicopedagoga del Equipo de Orientación Escolar (EOE) y cuál es el rol que los docentes esperan que cumpla.

A partir de sus relatos, fue posible reconocer puntos en común, diferencias y ciertas tensiones que ayudan a interpretar la inclusión desde una perspectiva real y situada en la práctica cotidiana.

Trayectorias docentes y modos de posicionarse frente a la inclusión:

Un primer descubrimiento tiene que ver con la diversidad de trayectorias profesionales que existe entre los docentes. Quienes llevan muchos años en la docencia suelen apoyarse en los saberes construidos a través de la experiencia, en su intuición pedagógica y en el conocimiento que fueron acumulando con el tiempo. En cambio, los docentes más jóvenes muestran mayor interés en capacitarse y en incorporar herramientas actualizadas.

Esta convivencia de generaciones enriquece el trabajo colectivo, pero también deja en evidencia que no todos cuentan con los mismos apoyos para sostener sus prácticas.

Este punto es significativo, ya que coincide con lo planteado por Perrenoud (2010), quien sostiene que las formas de intervenir están atravesadas por los recorridos previos de cada docente y por el acompañamiento institucional disponible. Los resultados de esta investigación muestran que, cuando no hay una formación sistemática, estas diferencias tienden a profundizarse.

Formación sobre TEA: entre la intuición y la necesidad de orientación:

Otro aspecto central es la limitada formación específica sobre TEA que reportan los docentes. Ninguno recibió preparación formal durante su carrera en los institutos de formación terciaria donde estudiaron; la mayoría aprendió “sobre la marcha”, a partir de la experiencia, el intercambio con colegas o la búsqueda personal. Esta falta de preparación genera sentimientos de inseguridad, miedo a intervenir inadecuadamente y dudas permanentes, sobre todo en situaciones de crisis o desregulación emocional de los estudiantes.

Este hallazgo coincide con las advertencias de UNESCO (2017), que señalan que las prácticas inclusivas solo pueden consolidarse cuando existe formación situada, continua y contextualizada. La investigación confirma que la escuela requiere un programa institucional de capacitaciones, y no únicamente intervenciones aisladas como se lleva haciendo.

Experiencias cotidianas:

Las experiencias compartidas por los docentes reflejan un fuerte compromiso con la inclusión. En sus relatos aparecen prácticas como la paciencia, la adaptación de consignas, la anticipación, el uso de apoyos visuales, la contención emocional y la construcción de vínculos significativos con los estudiantes.

Aun así, también reconocen dificultades concretas: cursos numerosos, falta de recursos, tiempos limitados y la necesidad de sostener al mismo tiempo la dinámica del grupo y las necesidades individuales.

Los docentes destacan que el acompañamiento psicopedagógico es clave, sobre todo para pensar estrategias diferenciadas que no recarguen su tarea ni desorganicen el trabajo en el aula. Sin embargo, admiten que ese acompañamiento no siempre está disponible o llega de forma parcial, debido a las propias limitaciones del EOE, que como se mencionó con anterioridad tiene horarios alternados y debe responder a la demanda de una escuela con más de 900 alumnos.

El acompañamiento del EOE: percepciones, tensiones y expectativas:

Las opiniones sobre el trabajo del EOE son variadas. Algunos docentes relatan sentirse acompañados, pero la mayoría expresa que el apoyo es insuficiente o poco articulado con la realidad del aula. Esta percepción se relaciona directamente con la organización institucional turnos alternados, alta matrícula, múltiples demandas simultáneas y escasez de tiempos institucionales para el trabajo conjunto.

Desde la perspectiva de los docentes, la psicopedagoga debería tener una presencia más frecuente, estable y cercana. Sin embargo, también reconocen que las limitaciones no son responsabilidad individual de la profesional, sino de las condiciones estructurales que atraviesan al sistema educativo.

Estrategias pedagógicas implementadas:

Las estrategias que mencionan los docentes, como el uso de apoyos visuales, ajustes en las consignas, anticipación, diálogos individuales o incluso reguladores sensoriales improvisados,

muestran una gran predisposición y mucha creatividad. Sin embargo, estas prácticas aparecen de manera aislada, dependiendo de la iniciativa personal de cada docente, y no de un marco institucional que las organice o sostenga.

Este punto es clave: cuando la inclusión queda supeditada a decisiones individuales, se vuelve inestable y desigual, no todos los docentes tienen el mismo compromiso. Tal como señala Ainscow (2005), la inclusión se consolida únicamente cuando la escuela construye estructuras institucionales claras que garanticen continuidad, articulación y coherencia en las prácticas.

Transformaciones personales: Aprendizajes desde la práctica inclusiva:

Las entrevistas evidencian que el trabajo cotidiano con estudiantes con TEA no solo implica desafíos, sino que también habilita aprendizajes profesionales de gran valor. Los docentes relatan que, a partir de estas experiencias, desarrollan una sensibilidad más fina para leer las necesidades del grupo, una mayor capacidad de observación, flexibilidad para adaptar sus prácticas, empatía en el vínculo y una creatividad pedagógica que se potencia ante la necesidad de buscar nuevas estrategias.

Estos aprendizajes no son menores, muestran cómo la inclusión opera como un proceso transformador que atraviesa a toda la comunidad educativa. No transforma únicamente al estudiante que recibe los apoyos, sino también a los docentes, que revisan sus modos de enseñar, sus tiempos, sus expectativas y sus intervenciones. Incluso impacta en la institución, que se ve interpelada a repensar sus dinámicas, sus estructuras y sus formas de acompañar.

De este modo, las entrevistas confirman una idea central: la inclusión, cuando se sostiene en prácticas reflexivas, genera cambios profundos y positivos en todos los actores que participan del proceso

5.2 Análisis de la entrevista a la psicopedagoga:

La entrevista a la psicopedagoga del EOE aporta una mirada integral sobre los desafíos y posibilidades de la inclusión de estudiantes con TEA en una escuela que cuenta con 33 secciones, matrícula elevada con más de 900 estudiantes y múltiples problemáticas simultáneas. Teniendo en cuenta que el EOE no solo trabaja con lo pedagógico, sino también con lo social.

Un rol amplio, dinámico y profundamente contextual:

La psicopedagoga describe su rol como un trabajo que solo puede entenderse en clave interdisciplinaria y situado. Su intervención no se limita a resolver una situación puntual en el aula o a atender únicamente al estudiante, sino que abarca procesos más amplios que incluyen las dinámicas institucionales, los vínculos entre los distintos actores y las dimensiones emocionales que atraviesan la vida escolar.

Desde su mirada, acompañar no es “ir y resolver”, sino leer la complejidad del contexto, comprender cómo se organiza la escuela, qué posibilidades reales tienen los docentes, qué tensiones aparecen y cómo esas condiciones influyen en las trayectorias de los estudiantes con TEA.

Esta concepción del rol está en línea con la perspectiva de la psicopedagogía institucional desarrollada por Fernández (2001), quien plantea que intervenir implica mucho más que mirar al estudiante en singular. Supone analizar el entramado institucional, sus hábitos, sus modos de comunicación, sus tiempos, sus reglas explícitas e implícitas, y las emociones que circulan entre docentes, directivos y estudiantes.

En este sentido, la psicopedagoga se posiciona como una figura que acompaña, orienta y abre preguntas, más que como alguien que aplica soluciones estandarizadas. Su aporte se vuelve clave para ayudar a la escuela a pensar cómo sostiene la inclusión y qué transformaciones necesita para hacerlo de manera continua y coherente

El trabajo conjunto como eje central:

La psicopedagoga señala que las intervenciones que realmente producen cambios sostenibles son aquellas que se construyen en conjunto con los docentes. Desde su mirada, el acompañamiento no se trata de “bajar indicaciones”, sino de generar un diálogo permanente donde pueda traducir ciertos conceptos, anticipar posibles situaciones, orientar decisiones pedagógicas y abrir espacios para pensar colectivamente qué necesita cada estudiante y qué puede ofrecer la escuela en ese momento.

Ella entiende su rol como un puente entre la teoría y la práctica cotidiana: alguien que ayuda a ordenar, a priorizar, a leer señales que quizás pasan desapercibidas, y a transformar esas lecturas en estrategias concretas. En ese sentido, destaca que el intercambio con los docentes no solo enriquece la intervención, sino que también favorece una mirada más amplia, compartida y coherente sobre la inclusión.

Sin embargo, también reconoce que esta articulación depende de condiciones institucionales que no siempre están garantizadas. Los tiempos limitados, la sobrecarga laboral y la falta de espacios específicos para el trabajo interdisciplinario dificultan sostener estos encuentros con la frecuencia y profundidad necesarias. Así, aunque el trabajo conjunto se presenta como el eje más sólido para intervenir, muchas veces queda sujeto a las posibilidades reales que ofrece la organización escolar.

Limitaciones estructurales:

La psicopedagoga remarca la falta de recursos humanos, los turnos alternados del equipo y el volumen de demandas. Estas condiciones restringen el trabajo sostenido, dificultan el seguimiento de casos y obligan a priorizar urgencias por sobre procesos.

Su testimonio evidencia una tensión permanente entre lo que la institución espera del EOE y lo que realmente es posible dentro de las condiciones estructurales existentes.

Formación docente:

La psicopedagoga señala que los docentes no cuentan con una formación específica y sostenida sobre TEA, y que esta falta se vuelve evidente en las prácticas cotidianas. Sostiene que la capacitación no puede ser meramente teórica ni general, sino que necesita ser situada, concreta y directamente vinculada con lo que ocurre dentro del aula.

Destaca que cuando la formación se vuelve práctica y articulada con la realidad de la escuela, disminuye la angustia docente, se fortalecen las decisiones pedagógicas y aumenta la seguridad para intervenir. De este modo, la capacitación continua aparece no como un complemento, sino como una condición fundamental para que la inclusión sea posible.

Acompañamiento emocional:

Uno de los hallazgos más significativos es el valor del acompañamiento emocional tanto para los estudiantes como para los docentes. La psicopedagoga explica que muchos docentes transitan sentimientos de angustia, soledad y agotamiento frente a situaciones complejas, especialmente cuando se sienten sin herramientas o sin respaldo institucional.

En este sentido, su rol no se reduce a ofrecer orientaciones técnicas; también implica sostener, contener y habilitar espacios donde el docente pueda conversar, revisar sus prácticas y poner en palabras aquello que le preocupa. Esta dimensión vincular, muchas veces invisible, aparece como un componente central para que las intervenciones realmente puedan sostenerse en el tiempo.

La inclusión como construcción colectiva:

A pesar de las dificultades y los límites institucionales, la psicopedagoga reconoce la fuerte predisposición docente y afirma que, cuando existe trabajo en equipo, voluntad de reflexión y cierta continuidad en los procesos, la inclusión es posible y puede generar transformaciones profundas.

Su mirada refuerza la idea de que la inclusión no depende de una sola persona, sino del entramado completo de la institución: las decisiones directivas, la disponibilidad del EOE, el compromiso docente y la articulación entre todos los actores. De esta manera, la inclusión se entiende como una construcción colectiva que requiere corresponsabilidad, tiempo y una escuela que acompañe de manera coherente.

Conclusiones:

El recorrido realizado a lo largo de esta tesis permitió mirar la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) desde un lugar que trasciende la teoría y se inscribe directamente en la vida cotidiana de la escuela secundaria. Este trabajo no solo permitió describir una problemática, sino comprenderla en profundidad, atravesada por historias, experiencias, emociones y decisiones que construyen, o limitan las posibilidades reales de inclusión. A medida que avanzó la investigación, se volvió evidente que la inclusión no es un procedimiento técnico ni un conjunto de adaptaciones aisladas: es, ante todo, una posición ética, una forma de pensar la escuela y un modo de estar con otros.

El contacto con los docentes de la institución y de la psicopedagoga permitió ver aspectos que no siempre quedan visibles para las personas del exterior. Los docentes expresaron un compromiso genuino con sus estudiantes, un deseo profundo de acompañarlos, de entenderlos y de encontrarse con ellos desde un lugar sensible y humano. Esta voluntad se repite en todas las entrevistas: nadie negó la importancia de la inclusión, nadie minimizó la diversidad, nadie cuestionó la necesidad de acompañar a los estudiantes con TEA. Sin embargo, la buena voluntad choca con los límites concretos que impone la estructura escolar: tiempos insuficientes, pensando que muchas veces la carga horaria de la materia lleva a tener contacto con el grupo solo dos horas por semana, también los grupos numerosos, en algunos casos más de 30 alumnos por curso. Las exigencias institucionales que no contemplan la singularidad, la falta de formación específica, escasos recursos materiales y una creciente demanda emocional que recae sobre los docentes sin espacios reales para procesarla.

Esta tensión entre deseo y posibilidad fue uno de los hallazgos más significativos del trabajo. La inclusión se sostiene en un equilibrio frágil donde la responsabilidad termina recayendo, muchas veces, en la capacidad individual del docente para “hacer lugar” pese a las dificultades. Esta realidad vuelve imprescindible repensar el rol de la institución: la inclusión no puede depender de la intuición, de la buena voluntad o del sacrificio permanente de los equipos docentes, si bien esto es fundamental, se necesitan políticas claras, tiempo institucional garantizado, estrategias comunes, formación situada y acompañamiento técnico constante. La escuela que busca incluir no puede ser la misma de siempre; tiene que transformarse.

La mirada de la psicopedagoga aportó una dimensión clave: la inclusión no solo requiere intervenciones pedagógicas, sino también sostén emocional, contención, escucha y trabajo articulado. Su relato mostró lo profunda es la tarea de acompañar a un estudiante con TEA: implica comprender sus modos de procesar el mundo, interpretar sus silencios, cuidar su bienestar emocional, anticipar situaciones que pueden desbordarlo y construir puentes con la familia, los docentes y el grupo de pares. La psicopedagoga aparece como una figura esencial que articula estas dimensiones, pero también enfrenta límites concretos, como la enorme cantidad de estudiantes que debe acompañar, y la insuficiencia de recursos institucionales para sostener una intervención sólida y continua.

Un aspecto que se volvió evidente a lo largo del análisis es que la inclusión se construye en los vínculos. No desde la teoría, no desde los papeles, sino en la relación cotidiana: en la paciencia de un docente, en la capacidad de observar sin apuro, en el tiempo dedicado a escuchar, en la flexibilidad para adaptar una consigna, en la sensibilidad para entender cuándo un estudiante necesita un respiro o una pausa. La inclusión se juega en lo humano: en ese encuentro entre un docente que intenta comprender y un estudiante que intenta sentirse parte. Esta dimensión que se refiere a lo vincular, atraviesa todo este trabajo y constituye uno de los pilares esenciales para pensar la práctica psicopedagógica dentro de la escuela secundaria.

Al mismo tiempo, el estudio permitió ver que la inclusión es una construcción colectiva. No puede recaer en una sola persona ni en un solo rol. Implica que la institución en su conjunto se comprometa con una mirada inclusiva. Que los equipos directivos habiliten espacios de trabajo colaborativo, que incluyan a todos los agentes que trabajan en la institución, desde sus distintos roles, que los docentes puedan compartir dudas y estrategias sin sentirse juzgados. Que las familias reciban acompañamiento y orientación. Que el EOE cuente con condiciones reales para intervenir. Que la escuela deje de pedirle al estudiante que se adapte a sus tiempos y empiece a adaptarse ella a las necesidades de todos.

Este trabajo también evidenció el valor de los “pequeños logros”. La inclusión no siempre se refleja en grandes transformaciones inmediatas. A veces se construye en los gestos más simples: un estudiante que participa por primera vez de una actividad grupal, un docente que descubre una nueva forma de explicar un contenido, un grupo que empieza a comprender las particularidades de un compañero. Estos avances, aunque parezcan mínimos, tienen un enorme impacto en la vida escolar y permiten sostener una mirada positiva y esperanzada sobre el futuro de la inclusión educativa.

Además, la investigación permitió reafirmar que la inclusión es un proceso que transforma no solo al estudiante con TEA, sino también a los docentes, a los compañeros/as y a la institución en su conjunto. Una escuela que trabaja en conjunto con todos sus integrantes, es la clave de inclusión, para que se vuelva más reflexiva, más sensible, y más crítica. Aprender a mirar sus prácticas con otros ojos, revisar sus supuestos, si se cuestiona, si se reconstruye, se humaniza. La inclusión, entonces, no solo favorece a quienes presentan necesidades específicas: mejora la calidad educativa para todos/as quienes la integran.

Finalmente, este trabajo deja una certeza profunda: la inclusión no es un destino al que se llega, sino un camino que se recorre. No es algo que se obtiene por cumplir un protocolo, sino algo que se construye desde el encuentro, desde la empatía, desde la convicción de que cada estudiante merece aprender con dignidad y sentirse parte de su escuela. La inclusión requiere esfuerzo, pero

también sensibilidad. Requiere estrategias, pero también humanidad. Requiere recursos, pero también compromiso. Y, sobre todo, requiere una mirada que reconozca que la diversidad no es un problema, sino una condición natural de la vida escolar.

La escuela secundaria puede ser verdaderamente inclusiva cuando se anima a mirarse, a transformarse y a acompañar a cada estudiante desde sus singularidades. Este trabajo demuestra que, incluso en contextos con limitaciones, como el que atraviesa hoy la educación pública en escuelas secundarias, la inclusión es posible cuando existe un trabajo articulado, una comunidad educativa que se sostiene mutuamente y una convicción ética que coloca a los estudiantes en el centro.

Finalmente, este trabajo demuestra que la inclusión se construye en actos cotidianos que, aunque parezcan mínimos, tienen la potencia de abrir caminos enteros. Cuando la escuela acompaña, escucha y se adapta, cada estudiante encuentra un lugar posible para crecer. Y esa posibilidad, en educación, es el logro más valioso.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? **Journal of Educational Change**, 6(2), 109–124.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? **Prospects**, 38(1), 15–34.

American Psychiatric Association. (2013). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** (5th ed.). Washington, DC: Author.

Ausubel, D. P. (1963). **The psychology of meaningful verbal learning.** New York: Grune & Stratton.

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). **Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Index for Inclusion.** CSIE.

Bruner, J. (1986). **Actual minds, possible worlds.** Harvard University Press.

Bruner, J. (1990). **Acts of meaning.** Harvard University Press.

Bruner, J. (1997). **La educación, puerta de la cultura.** Madrid: Visor.

Fernández, A. (1994). **La inteligencia atrapada. Psicopedagogía del aprender inhibido.** Buenos Aires: Paidós.

Florian, L. (2008). Inclusion: Special or inclusive education: Future trends. **British Journal of Special Education**, 35(4), 202–208.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, 2, 217–250.

Ley N.º 26.206. (2006). **Ley de Educación Nacional.** Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Ley N.º 26.378. (2008). **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.** Congreso de la Nación Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación. (2018). *Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). * Buenos Aires: Autor.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. * Barcelona: Graó.

Resolución CFE N.º 311/16. (2016). *Lineamientos nacionales para la educación inclusiva. * Consejo Federal de Educación, Buenos Aires.

Rivière, A. (2001). *El autismo y los trastornos del desarrollo. * Madrid: Editorial Trotta.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. * París: UNESCO.

UNESCO. (2020). *Re imaginando juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. * París: UNESCO.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. * Barcelona: Crítica.

Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, 11(1), 115–129.

Anexos

Guía de entrevista para docentes:

- 1- ¿Hace cuánto tiempo trabajas en la docencia?
- 2- ¿Hace cuánto tiempo trabajas en el nivel secundario? ¿Y en esta institución?
- 3- ¿Qué cursos/años Tenes?
- 4- ¿Que sabes sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA)?
- 5- ¿Cómo fueron tus experiencias a lo largo de tu trayectoria docente con estudiantes con TEA?
- 6- Tuviste algún caso puntual donde la intervención del EOE haya hecho una diferencia en la inclusión?
- 7- Si trabajaste con alumnos con TEA ¿Qué desafíos sentiste en el día a día dentro del aula? ¿Qué apoyos institucionales sentís que te permiten sostener mejor la inclusión? ¿Cuáles faltan?
- 8- Desde tu mirada, ¿qué lugar ocupa la psicopedagoga dentro de este camino de inclusión?
- 9- ¿Qué apoyos recibiste por parte del equipo de orientación escolar?
- 10- De qué manera esas intervenciones influyeron en tu práctica docente?
- 11- ¿Qué estrategias pedagógicas pusiste en juego para favorecer la inclusión de tus estudiantes?
- 12- A partir de esas estrategias, ¿qué cambios notaste en la dinámica del aula?
- 13- ¿Qué recursos de la institución facilitaron la inclusión y cuáles la dificultaron?
- 14- ¿Con qué formación previa contabas sobre inclusión y TEA?
- 15- ¿Qué instancias de capacitación pensas que serían necesarias hoy en día?
- 16- ¿Cómo percibís que la escuela, como institución, acompaña a los procesos de inclusión?

17-Desde tu experiencia, ¿qué recomendaciones harías para mejorar la inclusión en la escuela secundaria?

18- ¿Como se da el trabajo en conjunto con la psicopedagoga?

19- ¿Qué aprendizajes, personales y profesionales, destacarías de tu recorrido con la inclusión?

20-Si pudieras dejar un mensaje a otros docentes sobre la inclusión de estudiantes con TEA, ¿qué les dirías?

Guía de entrevista para la psicopedagoga:

1-Hace cuanto tiempo trabajas en la institución y cuál es tu formación específica vinculada con la inclusión y TEA?

2- ¿Qué experiencias tuviste en tu trayectoria profesional con estudiantes con TEA en secundaria?

3- Que principales necesidades detectas en los estudiantes con TEA al ingresar a la escuela secundaria?

4- Que criterios utilizas para decidir que estrategias recomendar a los docentes?

5- ¿Qué principales desafíos identificaste en el acompañamiento a docentes?

6- ¿Cómo describís el rol de la psicopedagoga en el proceso de inclusión?

7. ¿Qué estrategias utilizas para acompañar a los docentes en sus prácticas?

8- ¿Qué recursos empleas para favorecer el trabajo con docentes y familias?

9- ¿Qué intervenciones consideras más efectivas para apoyar a los docentes?

10- ¿Qué dificultades suelen aparecer en la implementación de estrategias inclusivas?

11- ¿Qué tipo de capacitación consideras que necesitan los docentes?

12- ¿Qué apoyos institucionales resultan claves para la inclusión?

13- ¿Qué cambios institucionales pensas que serían necesarios para favorecer aún más la inclusión?

14- ¿Cómo describís la cultura escolar respecto a la inclusión de estudiantes con TEA?

15- ¿Podrías relatar una experiencia de acompañamiento a docentes que consideres significativa por sus resultados?

Matriz De Datos

Sistematización de las entrevistas a docentes del nivel secundario del partido de Ituzaingó sobre la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Categoría de análisis	Respuestas de los docentes (D.1 – D.4)	Interpretación
Trayectoria docente y contexto institucional	D.1: 25 años de antigüedad, 20 en la institución, con experiencia en 1° a 4° año. D.2: 4-5 años en docencia, 1 año en la institución. D.3: 5 años en docencia, 1 año en la institución. D.4: 15 años de experiencia, 13 en la institución.	Las trayectorias de los docentes reflejan distintas experiencias y tiempos de permanencia en la institución. La antigüedad influye en cómo llevan adelante la inclusión: quienes tienen más años muestran mayor confianza y saberes contruidos desde la práctica, mientras que los más nuevos se destacan por su interés en seguir formándose y aprender sobre inclusión. Esta diversidad enriquece la mirada del equipo docente y reafirma el valor del acompañamiento psicopedagógico en el proceso educativo.

Conocimientos y formación sobre el TEA	D.1: Describe el TEA como un trastorno con dificultades de habla y socialización, aprendido por experiencia. D.2: Reconoce conocer poco y haber leído por su cuenta. D.3: Manifiesta escasa formación formal y conocimientos generales. D.4: Explica el TEA como un trastorno neurológico que afecta la comunicación y el comportamiento.	Se evidencia una falta de formación específica sobre el TEA. En general, los conocimientos surgen de la práctica cotidiana o de lecturas personales realizadas por iniciativa propia. Esto pone en evidencia la necesidad de ofrecer espacios institucionales de capacitación docente continua en temas de inclusión y neurodiversidad
Experiencias con estudiantes con TEA	D.1: Experiencias positivas, aunque con dificultades pedagógicas. D.2: Una experiencia sin complicaciones. D.3: Dificultad para mantener la participación de los alumnos. D.4: Experiencias desafiantes que implicaron aprendizaje profesional.	Las experiencias de los docentes son distintas, pero todas coinciden en que trabajar con estudiantes con TEA implica un desafío-Predomina una actitud de compromiso, aunque aparecen dificultades para adaptar los contenidos y acompañar dentro del aula. Esto resalta la importancia del rol psicopedagógico como apoyo para orientar, contener y acompañar a los docentes en el proceso de inclusión.
Intervención del EOE y rol de la psicopedagoga	D.1: Considera que el EOE no aportó significativamente. D.2: Reconoce intervenciones positivas. D.3: Menciona apoyo indirecto a través de la preceptora.	Las percepciones sobre el EOE y la psicopedagoga son dispares. Algunos mencionan un acompañamiento, mientras otros lo consideran insuficiente. Se evidencia la necesidad de fortalecer el trabajo

	D.4: Afirma que la psicopedagoga es una pieza clave, aunque la comunicación es escasa.	interdisciplinario y visibilizar la función psicopedagógica.
Estrategias pedagógicas e impacto en el aula	D.1: Ubica al estudiante cerca del docente y promueve vínculos positivos. D.2: Usa recursos variados (dibujos, juegos, oralidad). D.3: Adapta actividades y fomenta la participación. D.4: Implementa ajustes metodológicos y busca información.	Los docentes aplican estrategias flexibles que priorizan la comodidad y participación del estudiante con TEA. Predominan adaptaciones informales basadas en la observación y el vínculo. Esto demuestra compromiso docente pero también la necesidad de acompañamiento por parte del equipo de orientación escolar.
Percepción institucional y propuestas de mejora	D.1: Percibe escaso acompañamiento institucional. D.2: Considera que la escuela debe comprometerse más. D.3: Menciona falta de recursos y un solo equipo para muchos estudiantes. D.4: Señala sobrepoblación y carencia de estrategias institucionales.	Las percepciones de los docentes coinciden en señalar ciertas limitaciones estructurales dentro del sistema educativo. La sobrepoblación en las aulas y la falta de recursos disponibles dificultan la puesta en práctica de políticas inclusivas reales. Frente a esto, los docentes plantean la necesidad de contar con más instancias de formación, una mejor articulación institucional y espacios de trabajo

		compartido donde se puedan reflexionar y construir estrategias inclusivas en conjunto.
Reflexiones y aprendizajes personales	D.1: Destaca la paciencia y el valor del vínculo afectivo. D.2: Subraya la importancia de la capacitación constante. D.3: Menciona la empatía y la comprensión. D.4: Resalta la flexibilidad, empatía y trabajo en equipo.	Las reflexiones finales muestran un proceso de cambio y crecimiento personal en cada docente. La inclusión se vive como un aprendizaje constante que requiere empatía, flexibilidad y compromiso tanto humano como profesional. El acompañamiento psicopedagógico aparece como un apoyo fundamental para sostener a los docentes en su tarea cotidiana y promover, desde allí, una cultura escolar más inclusiva y comprometida con la diversidad.

Matriz de datos: Entrevista a la psicopedagoga

Análisis cualitativo de la entrevista a la psicopedagoga del EOE, sobre la inclusión de estudiantes con TEA.

Categoría de análisis	Respuesta de la psicopedagoga	Interpretación
Trayectoria profesional y formación	Trabajo en la institución hace un año. Soy licenciada en Psicopedagogía y realicé cursos y capacitaciones sobre inclusión y TEA. Mi experiencia previa en otras instituciones me permitió adquirir herramientas para intervenir desde una mirada integral.	La profesional posee formación específica y compromiso con la inclusión. Aunque su permanencia institucional es reciente, su trayectoria en escuelas especiales evidencia interés en la formación continua y en el trabajo interdisciplinario.
Experiencia con estudiantes con TEA	He acompañado a varios estudiantes diagnosticados con TEA, trabajando en la adaptación de estrategias pedagógicas, la mediación con docentes y familias y el seguimiento de trayectorias escolares.	Su trabajo se apoya en la articulación constante con los docentes y las familias, promoviendo un acompañamiento integral. Se evidencia una mirada flexible y colaborativa, orientada a construir estrategias conjuntas que respondan a las necesidades reales del aula.
Necesidades detectadas en el nivel secundario	Los estudiantes con TEA suelen necesitar apoyo en la organización, comprensión de consignas, regulación emocional y	Se reconoce la complejidad del pasaje al nivel secundario, (pasan a tener más de 10 docentes) lo que requiere la necesidad de sostener la continuidad

	socialización. La transición al nivel secundario requiere acompañamiento constante.	educativa con estrategias personalizadas y contención emocional.
Desafíos en el acompañamiento docente	El principal desafío es la falta de tiempo y recursos. Mi tarea consiste en traducir la teoría en acciones concretas que puedan aplicarse en el aula.	Menciona que la cantidad de tareas y la falta de recursos son obstáculos que se repiten en la práctica diaria. En ese contexto, resalta que el rol de la psicopedagoga es clave para transformar la teoría en herramientas simples y útiles que los docentes puedan aplicar en el aula.
Rol de la psicopedagoga en la inclusión	Concibo mi rol como un puente entre docentes, familias y estudiantes, integrando lo pedagógico y lo emocional.	La psicopedagoga se posiciona como articuladora del proceso inclusivo.
Estrategias de acompañamiento a docentes	Realizo observaciones, devoluciones personalizadas y propongo materiales o adaptaciones según cada caso.	El acompañamiento a los docentes parte de la observación del aula y del intercambio constante. Este proceso favorece que los profesores reflexionen sobre sus prácticas y encuentren formas más simples y reales de hacer que la inclusión esté presente en lo cotidiano
Dificultades en estrategias inclusivas	Suelen aparecer resistencias, falta de recursos y escasa capacitación. Todo eso limita las acciones inclusivas.	Existen muchas dificultades en las estrategias de inclusión. Se refuerza la necesidad de formación docente y apoyo institucional sostenido.

Cultura escolar sobre inclusión	La escuela muestra compromiso y predisposición, aunque aún faltan formación y recursos.	Se identifica una cultura escolar en proceso de transformación. Hay buena voluntad y compromiso, pero se requieren más recursos, tiempo y capacitación.
Experiencia significativa de acompañamiento	Un estudiante con TEA logró integrarse al grupo gracias a un plan flexible y reuniones periódicas con docentes.	La experiencia evidencia que la inclusión se consolida a través del trabajo interdisciplinario, la planificación colaborativa y la evaluación constante.