

UAI – Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

El rol del psicopedagogo en la intervención institucional para la inclusión educativa de estudiantes con TEA

Trabajo final para optar por el título de Licenciada en Psicopedagogía

Estudiante: Reyna Aldana Jacqueline

FEBRERO 2026

Agradecimientos

Hoy, al ver este sueño cumplido, no puedo más que agradecer a cada una de las personas que lo hicieron posible.

A mi marido, Diego, por apoyarme y creer en mí incluso en los días difíciles y ser mi compañero en cada paso.

A mis hijos, Lautaro, Nicolás y Thiago, porque son lo más importante que tengo en la vida. Ellos son mi motor, mi fuerza y mi mayor inspiración.

A mi hermana Juli y a mi mamá Rosi, mis pilares incondicionales.

A mis profesores, que con su pasión por enseñar lograron transformar cada clase en una experiencia de aprendizaje profundo.

A mis compañeras de estudio y risas Caro, Naty, Sofi, Lau, Aylu y Nicol por acompañarme, ayudarme y entenderme.

A las psicopedagogas Lilian, Noelia, Silvina y Agustina, por sus valiosos aportes que enriquecieron profundamente esta tesis.

A Rocío, por las charlas, el cariño y por ser parte de mí.

A Sofía y Ana, dos niñas con quienes inicié mis primeras prácticas y con quienes comencé a recorrer este camino tan maravilloso. Gracias a ellas pude empezar a transformar mis aprendizajes teóricos en experiencias reales y significativas.

Y, por último, a mi papá, que desde donde esté me empuja a seguir cumpliendo sueños. Este logro también es suyo: el sueño de tener una hija licenciada.

Índice

1. Introducción 4
2. Justificación 8
3. Estado del arte 9
4. 1 El Equipo de Orientación Escolar - EOE 13
4. 1. 1 Encuadre normativo de los EOE en el sistema educativo provincial 13
4. 1. 2 Composición y funciones del EOE 14
4. 1. 3 El rol del psicopedagogo/a en la inclusión escolar 17
4. 2. Trastorno del Espectro Autista (TEA) 18
4. 2. 1 Historia del Autismo 18
4. 2. 2 Definición, características y tipos de TEA 20
4. 2. 3 Alumnos con TEA y comorbilidad con TDAH: implicancias para la intervención psicopedagógica en el ámbito escolar 22
4. 3 La inclusión educativa y el trastorno de espectro Autista 23
4. 3. 1 La educación inclusiva: Marco normativo y desafíos actuales 23
4. 3. 2 Intervenciones pedagógicas y psicopedagógicas para la inclusión de alumnos con TEA 25
4. 4 Mediaciones pedagógicas personalizadas para la inclusión educativa: 25
4. 4.1 El Proyecto Pedagógico Individual (PPI): Planificación y rol del psicopedagogo . 25
4. 4. 2 Calidad y contenido de la “Biografía o Síntesis de la trayectoria Educativa” 26
4. 4. 3 Estrategias de apoyos para estudiantes con TEA. 28
5. Encuadre metodológico 30
Metodología 30
Muestra 31
Instrumento de recolección de datos 31
6. Desarrollo del Análisis de resultados 32
6. 1 “Análisis e interpretación de las prácticas psicopedagógicas en el Equipo de Orientación Escolar” 33
6. 2 “Voces y experiencias del acompañamiento psicopedagógico en la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista” 37
6. 3 “Tensiones, desafíos y estrategias en la intervención psicopedagógica con alumnos con TEA” 38
6. 4 “Entre el registro y la práctica: sentidos y usos de la Biografía o Síntesis de Trayectoria Educativa en la inclusión de alumnos con TEA” 42
Conclusiones finales 45
Anexos 54
Modelo de entrevista Semi Estructurada 54
Matriz de datos 57

Resumen

La presente investigación aborda el rol del psicopedagogo/a dentro del Equipo de Orientación Escolar (EOE) en el nivel primario, con especial énfasis en las intervenciones destinadas a alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Se empleó un enfoque cualitativo, de tipo exploratorio–descriptivo. Se aplicó la entrevista semiestructurada a profesionales psicopedagogos del Equipo de Orientación Escolar (EOE). La muestra fue intencional y estuvo conformada por cuatro psicopedagogas/os que integran los EOE de escuelas públicas de nivel primario ubicadas en los distritos de Moreno y General Rodríguez, durante el ciclo lectivo 2025.

La investigación destaca el aumento global de la prevalencia del Trastorno del Espectro Autista (TEA), señalado por la OMS (2022), y la necesidad urgente de que el sistema educativo argentino fortalezca sus políticas inclusivas para garantizar respuestas adecuadas en las escuelas primarias. Se enfatiza en la importancia de repensar las prácticas institucionales y promover acciones que mejoren la calidad de vida y las trayectorias escolares de los niños con TEA.

A partir del trabajo de campo, se identifican diversas propuestas innovadoras para avanzar hacia una inclusión más efectiva. Entre ellas se encuentran: incorporar preceptores de apoyo, ofrecer formación continua a docentes, crear espacios de regulación emocional, reducir el número de alumnos por aula, sumar docentes de apoyo, ampliar los equipos psicopedagógicos del EOE y desarrollar proyectos institucionales orientados a la atención de la diversidad.

Si bien no todas las acciones garantizan resultados inmediatos, la conclusión central resalta la importancia de considerar la singularidad de cada estudiante y construir prácticas inclusivas desde el compromiso, la reflexión y el trabajo colectivo.

Palabras clave: Inclusión Educativa – Psicopedagogía - Trastorno del Espectro Autista (TEA) - Equipo de Orientación Escolar (EOE) - Intervención psicopedagógica.

1. Introducción

En los últimos años, se ha evidenciado un aumento considerable en la cantidad de personas diagnosticadas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), lo que ha generado interrogantes sobre la validez de los métodos diagnósticos actuales, así como

sobre la influencia de factores tanto genéticos como ambientales en su aparición. A pesar de los esfuerzos investigativos, las diferencias metodológicas entre estudios y los distintos criterios utilizados para diagnosticar dificultan la obtención de datos precisos sobre su frecuencia. Frente a esta situación, se considera clave realizar revisiones sistemáticas acompañadas de metaanálisis que permitan unificar y examinar los hallazgos de múltiples investigaciones previas, con el fin de obtener estimaciones más certeras sobre la prevalencia del TEA (Jima Cuenca et al, 2025). Tal como lo establece el artículo 4° de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206. En este marco, el abordaje escolar del TEA representa un desafío creciente para las instituciones educativas, especialmente en el nivel primario, donde los equipos docentes y profesionales deben dar respuesta a las necesidades particulares de estos alumnos.

Ante este escenario, se vuelve imprescindible profundizar en el concepto de *inclusión educativa*, ya que constituye uno de los pilares fundamentales en las transformaciones que atraviesa el sistema escolar contemporáneo. Según Cardozo, M. y Cardozo, L. (2023), el término surgió a mediados de la década de 1990 con el propósito de combatir las prácticas de desigualdad, discriminación e injusticia social dentro de las instituciones educativas, especialmente hacia aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas necesidades hacían referencia, en particular, a niños y niñas que presentaban mayores dificultades en el proceso de aprendizaje en comparación con sus pares, de acuerdo con los estándares esperados para su edad cronológica y otros criterios pedagógicos. A lo largo del tiempo, la comprensión de la discapacidad ha sido influida por distintos enfoques, entre los que destacan el paradigma médico, el paradigma de la integración y, finalmente, el paradigma de la inclusión, que promueve una mirada más holística y contextualizada de las diferencias.

En línea con esta perspectiva la estudiante Sofía Magalí Ferrari (2023) en su tesis de grado sostiene que “la *inclusión educativa* debe entenderse como una balanza equilibrada entre un aprendizaje y rendimiento escolar de calidad y congruente con las capacidades del estudiante que asegure un aprendizaje significativo para todos” (p. 5). Esta definición pone el acento en la necesidad de ajustar las exigencias del sistema a las posibilidades reales de cada estudiante, sin perder de vista la calidad del aprendizaje.

A su vez, Plancarte Cansino (2017) amplía esta perspectiva al considerar que la *inclusión educativa* es un proceso integral en el que participan alumnos, docentes, personal administrativo, familias y la comunidad en general. Este proceso se orienta a eliminar todas las formas de exclusión y a garantizar una educación efectiva y de calidad para todos los educandos, mediante transformaciones en las políticas, actitudes, valores y prácticas de las instituciones escolares (p. 217–218).

Ambas definiciones coinciden en que la inclusión educativa no se reduce a la mera integración física de estudiantes con diferentes desafíos, sino que implica un enfoque estructural y cultural que transforme profundamente las condiciones de enseñanza y aprendizaje en pos de la equidad.

El Equipo de Orientación Escolar (EOE) cumple un rol fundamental en el proceso de *inclusión educativa*. En el contexto argentino, los EOE están conformados por profesionales de distintas disciplinas que se desempeñan dentro de las instituciones educativas, con el fin de brindar acompañamiento tanto a docentes como a estudiantes en los procesos vinculados a la inclusión. Su labor se articula con otros actores institucionales —como docentes y directivos— para dar respuesta de forma integral a las demandas y problemáticas que surgen, promoviendo una *educación inclusiva* y de calidad basada en el trabajo colaborativo, la atención a la diversidad y la comprensión del entorno escolar como un espacio complejo y dinámico. (Siano et al., 2025).

En relación con la práctica cotidiana, el rol del/de la psicopedagogo/a dentro del Equipo de Orientación Escolar (EOE) se configura como un espacio de intervención orientado al diálogo y al trabajo colaborativo. Desde esta perspectiva, la intervención psicopedagógica en el ámbito escolar no se limita a una acción individual, sino que implica la construcción conjunta de estrategias con otros actores institucionales, con el objetivo de favorecer procesos de inclusión, acompañamiento y mejora de las trayectorias escolares. Esto requiere escuchar, comprender y dar valor a las diversas voces que forman parte de la comunidad educativa, entendida como un entorno en constante transformación, donde se aprende, se crece y también surgen conflictos. Por esta razón, es esencial reconocer y analizar esos conflictos en función del momento y

las características específicas de cada institución. Esta tarea se aborda desde una mirada institucional y organizacional, que pone el foco en enfoques preventivos y grupales, en lugar de centrarse únicamente en intervenciones individuales o de tipo asistencial (Azar, 2012). En este marco, el psicopedagogo cumple un rol activo como motor de cambio dentro de la escuela, promoviendo que los docentes se perciban no solo como formadores, sino también como aprendices. Además, genera espacios de trabajo conjunto para que puedan desarrollar estrategias orientadas a enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula (Azar, 2012).

Esta investigación permitirá aportar al campo psicopedagógico propuestas que fortalezcan la intervención profesional y favorezcan la inclusión real y sostenida de los estudiantes con TEA. Para tal fin se tendrá presente lo planteado en el estudio "Estrategias de intervención escolar para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista", donde se realiza un análisis de las intervenciones empleadas por los Equipos de Orientación Escolar (EOE) para favorecer la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en escuelas primarias de Mar del Plata. En dicha investigación se identificaron apoyos personalizados basados en recursos institucionales, colaboración con profesionales externos y acuerdos con las familias. Cuyas estrategias fueron revisadas regularmente para evaluar su efectividad. Además, se destacan acciones centradas en la prevención, la adaptación de materiales, el uso de apoyos visuales y la flexibilidad del entorno escolar. Las intervenciones también incluyen técnicas para la autorregulación emocional y la expresión de emociones. Aunque estas prácticas reflejan un compromiso con la inclusión, se evidencian desafíos como la falta de recursos, la complejidad del trabajo interdisciplinario y la necesidad de mayor formación docente. (Siano et al., 2025).

En este estudio se busca comprender en profundidad el rol que desempeña el psicopedagogo/a dentro del Equipo de Orientación Escolar (EOE) en el nivel primario, especialmente en relación con la atención e intervención de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La investigación parte de la siguiente pregunta central: ¿Cuál es el rol y cuáles son las prácticas del psicopedagogo/a en el EOE respecto de la

atención e intervención de alumnos con TEA en escuelas públicas de nivel primario de los distritos de Moreno y General Rodríguez durante el ciclo lectivo 2025? Para responder este interrogante, se establece como objetivo general investigar el rol y las prácticas del psicopedagogo/a en el ámbito del EOE, con foco en la intervención dirigida a estudiantes con TEA en dichas instituciones. Asimismo, se plantean objetivos específicos orientados a profundizar diversos aspectos del fenómeno: identificar las prácticas y estrategias utilizadas por el psicopedagogo/a para acompañar y apoyar a los alumnos con TEA; analizar la calidad y el contenido de la Biografía de Trayectoria Educativa**,** especialmente en lo referente a la documentación institucional y la planificación de apoyos; y caracterizar las necesidades y demandas expresadas por los docentes respecto de la intervención psicopedagógica con estudiantes con TEA.

2. Justificación

La presente investigación podría responder a la necesidad de profundizar en el análisis del rol del psicopedagogo/a dentro del Equipo de Orientación Escolar (EOE) en el nivel primario, específicamente en relación con las intervenciones dirigidas a alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), ya que en los últimos diez años, se habría observado un creciente número de niños con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) en las escuelas. Este aumento podría estar generando nuevos desafíos para el sistema educativo, en cuanto a la necesidad de adecuar las prácticas pedagógicas, fortalecer el acompañamiento institucional y promover procesos formativos más inclusivos para el personal docente. Según informes recientes, como los del CDC (2023) y la OMS (2022), la prevalencia del TEA habría aumentado a nivel global, lo cual podría estar reflejándose también en los contextos educativos locales. Ante esta realidad, se requeriría repensar el enfoque escolar, promoviendo entornos que se adapten a la diversidad del alumnado. En esta línea, Echeita (2013) plantea que una escuela inclusiva no solo integraría a los estudiantes, sino que modificaría sus políticas, culturas y prácticas para responder efectivamente a las necesidades de todos.

En este marco, el presente estudio podría aportar elementos teóricos y prácticos que contribuyan a fortalecer las estrategias de inclusión educativa en estudiantes con TEA, atendiendo a una necesidad cada vez más evidente en el contexto escolar.

Esta investigación también tendría como propósito aportar elementos que permitan comprender cómo se construyen y llevan adelante las intervenciones psicopedagógicas dentro del EOE, en situaciones vinculadas al TEA. Asimismo, podría contribuir a identificar desafíos, necesidades formativas y buenas prácticas que permitan enriquecer el ejercicio profesional desde una mirada contextualizada.

El trabajo podría resultar útil para estudiantes avanzados/as de la carrera de Psicopedagogía, así como para profesionales recién egresados/as, que se enfrentan al desafío de intervenir en instituciones escolares sin contar, en muchos casos, con herramientas específicas para abordar las necesidades de esta población. En este sentido, el análisis de experiencias concretas podría constituir un insumo relevante para la formación continua y para la toma de decisiones fundamentadas en el ámbito escolar.

Por último, esta investigación surge de interrogantes reales que se presentaron en el recorrido académico y en las prácticas preprofesionales de las y los estudiantes. La necesidad de comprender más profundamente el rol del psicopedagogo/a ante estas situaciones concretas motivaría este trabajo, con el fin de construir conocimiento útil, contextualizado y comprometido con una educación inclusiva y de calidad.

3. Estado del arte

Para abordar las principales ideas que fundamentan el presente estudio de caso, se llevó a cabo la recopilación de diversos materiales bibliográficos que permitieron investigar el rol del/la psicopedagogo/a dentro del equipo de orientación escolar en escuelas primarias, así como sus intervenciones de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). A partir de esta selección de autores e investigaciones, se realizó el siguiente recorrido bibliográfico.

El estudio realizado por Siano et al. (2025) se centra en analizar las estrategias de intervención aplicadas por los Equipos de Orientación Escolar (EOE) en escuelas primarias de la ciudad de Mar del Plata, Argentina, ante casos de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Los EOE cumplen un rol clave en el acompañamiento de procesos inclusivos, articulando acciones como la adaptación curricular, la implementación de apoyos específicos y la coordinación con profesionales

externos. Para alcanzar los objetivos propuestos, se adoptó una metodología cualitativa de carácter exploratorio y transversal. Se realizaron entrevistas grupales a una muestra compuesta por 10 Equipos de Orientación Escolar, permitiendo un acercamiento a las experiencias, prácticas y reflexiones de estos profesionales en relación con su trabajo con estudiantes con TEA. Los resultados mostraron que las estrategias de intervención se diseñan de forma caso por caso, ajustándose a las particularidades de cada estudiante. La investigación aporta evidencia empírica sobre las prácticas psicoeducativas actuales en el abordaje del TEA dentro del sistema educativo, subrayando la necesidad de avanzar hacia una mayor sistematización, evaluación y formación continua de los equipos. A su vez, destaca la importancia de desarrollar programas de capacitación específicos para fortalecer la inclusión educativa y garantizar una respuesta pedagógica adecuada y sostenida a la diversidad.

En la tesis desarrollada por María Eugenia Cardozo L. y Cardozo M. (2023) *El rol del psicopedagogo en el proceso de inclusión escolar*, explora cómo es percibido y desempeñado el rol del psicopedagogo en contextos de inclusión escolar. El foco se sitúa en las representaciones de los docentes acerca de este rol, en relación con su intervención en el acompañamiento de estudiantes con discapacidad, en escuelas públicas de nivel primario. El enfoque es cualitativo, de carácter descriptivo y no experimental, con diseño transversal. Se efectuó la recolección de datos a través de entrevistas semiestructuradas individuales aplicadas a diez docentes de una escuela pública (en Salta). Posterior análisis cualitativo basado en categorías temáticas definidas deductivamente, para organizar las subcategorías emergentes Variabilidad según contexto y experiencia docente. Las percepciones sobre las funciones del psicopedagogo dependen del entorno institucional y de la trayectoria de los docentes. En conclusión, la investigación desarrolla la definición del rol del psicopedagogo como un especialista cuya responsabilidad central reside en el seguimiento de estudiantes con dificultades de aprendizaje y de conducta. Además, participa en la planificación y coordinación de estrategias para la atención a la diversidad. Se identificaron canales de comunicación inadecuados, así como un déficit de formación docente sobre el rol del psicopedagogo y la normativa de inclusión. Las autoras proponen consolidar canales para favorecer la interacción colaborativa entre docentes y psicopedagogos, así como fortalecer el conocimiento institucional sobre la normativa inclusiva.

El aporte de Ferrari S. (2023) sobre a inclusión educativa de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista, manifiesta que ha sido objeto de creciente interés en el campo de la psicopedagogía, especialmente en lo que respecta a su integración en el nivel primario. En el marco del trabajo de investigación que se llevó adelante, se realizó una revisión bibliográfica orientada a comprender los principales enfoques, avances y desafíos en torno a la inclusión escolar, poniendo especial énfasis en el rol del psicopedagogo/a dentro del equipo de orientación. Entre los aportes más relevantes, se destacan investigaciones de enfoque cualitativo que, a través de entrevistas a docentes y equipos técnicos, han evidenciado la necesidad de formación específica para el abordaje del TEA, así como la importancia de la colaboración entre docentes y psicopedagogos/as para garantizar trayectorias educativas significativas.

Por otro lado, estudios de tipo cuantitativo han permitido identificar percepciones generalizadas en las instituciones respecto a las barreras existentes en el proceso inclusivo, como la escasez de recursos, la rigidez curricular o la falta de acompañamiento externo. Asimismo, algunas investigaciones de corte mixto han profundizado en experiencias concretas de inclusión en escuelas primarias, revelando que los buenos resultados suelen estar vinculados a equipos docentes comprometidos, apoyados por profesionales de orientación con formación continua y sensibilidad hacia la diversidad. En síntesis, el estado del arte evidencia que si bien se han logrado avances normativos y teóricos en materia de inclusión, aún persisten tensiones y desafíos en la práctica educativa cotidiana. En este contexto, el/la psicopedagogo/a adquiere un papel central como agente articulador entre las necesidades del estudiante con TEA, el cuerpo docente, las familias y el sistema institucional.

El trabajo de Marisa S. Kowalczuk (2021) aborda la situación actual del TEA en Argentina, centrándose en las carencias formativas, investigativas y de sensibilización social en torno a esta condición. Kowalczuk plantea que, si bien existe una mayor visibilidad del autismo en la sociedad argentina, persisten importantes brechas en la comprensión profunda del TEA y en la preparación profesional para abordarlo adecuadamente. El enfoque está puesto en la falta de conocimiento sólido, de formación académica específica y de producción de investigación contextualizada en el país. Se realiza una Revisión bibliográfica de estudios argentinos e internacionales sobre TEA, formación y prácticas. **A**nálisis cualitativo de la situación formativa en

universidades y centros especializados (posgrados, diplomaturas, cursos). Detección de vacíos en capacidades investigativas y académicas locales respecto al autismo. Concluye que existe alta visibilidad, pero una baja comprensión real, formación profesional insuficiente, déficit en investigación local, necesidad de políticas sostenidas. También enfatiza que los esfuerzos fragmentarios (campañas puntuales, diplomaturas aisladas) no bastan. Es urgente un abordaje estratégico desde el Estado, que incluya formación profesional obligatoria, financiación de estudios, protocolos actualizados.

Según el estudio realizado por Fagliani, Gomez, y Torres (2020) tuvo como objetivo analizar cómo se reformuló el encuadre psicopedagógico durante el aislamiento obligatorio, y de qué manera se sostuvieron los vínculos terapéuticos y educativos con niños/as con TEA ante la imposibilidad de la presencialidad. El trabajo se enfocó en el abordaje que realizaron profesionales de la ciudad de Villa María, Argentina, durante el año 2020. Desde una perspectiva metodológica, se llevó a cabo un estudio cualitativo, descriptivo y de carácter exploratorio, utilizando como técnica principal la entrevista en profundidad a psicopedagogos/as que trabajaban con población con TEA durante el periodo de aislamiento. El diseño permitió recuperar experiencias subjetivas, estrategias puestas en práctica y desafíos enfrentados por los profesionales en un contexto inédito para la práctica clínica y educativa. Entre las principales conclusiones, el estudio evidenció que, a pesar de las dificultades impuestas por la virtualidad y la discontinuidad de los tratamientos, los/as profesionales buscaron mantener la continuidad del vínculo terapéutico mediante el uso de herramientas digitales, la reorganización del encuadre y la participación activa de las familias como mediadoras. Este trabajo aporta antecedentes relevantes para pensar nuevas formas de intervención en contextos de crisis, así como para reflexionar sobre la importancia del encuadre en la construcción del vínculo y el acompañamiento de los procesos subjetivos de niños/as con autismo.

Los estudios revisados coinciden en destacar la importancia del/la psicopedagogo/a dentro del equipo de orientación escolar como figura clave en los procesos de inclusión de estudiantes con TEA. En todos los casos, se reconoce que su intervención resulta esencial para diseñar estrategias personalizadas, acompañar a docentes y familias, y garantizar trayectorias escolares significativas.

Una línea común entre los autores es la necesidad de formación específica y continua sobre el abordaje del TEA, así como una mayor claridad institucional sobre el rol del/la psicopedagoga/a. También se observa que las prácticas inclusivas dependen en gran medida del contexto institucional, la experiencia docente y los recursos disponibles.

Por otro lado, se evidencian vacíos importantes en la investigación local y en la formación académica sistemática, especialmente señalados por Kowalczuk (2021). Además, el estudio de Fagliani et al. (2020) revela cómo contextos de crisis, como la pandemia, obligaron a repensar los encuadres psicopedagógicos y reforzar el vínculo con las familias.

En síntesis, las investigaciones resaltan que la inclusión escolar de estudiantes con TEA requiere un enfoque integral, con profesionales capacitados, políticas sostenidas y una fuerte articulación entre los distintos actores del sistema educativo.

4. 1 El Equipo de Orientación Escolar - EOE

4. 1. 1 Encuadre normativo de los EOE en el sistema educativo provincial

La Ley Provincial de Educación N.º 13.688, en su artículo 43, establece el marco normativo para la conformación de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Estos equipos tienen como función central la intervención en problemáticas de índole social, institucional y pedagógico-didáctica que involucren a estudiantes de manera individual o grupal, con el fin de garantizar el derecho a una educación integral y acompañar las trayectorias escolares desde una perspectiva interdisciplinaria y de inclusión.

En consonancia con lo establecido en el artículo 43 de la Ley Provincial de Educación N.º 13.688, la función de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) se desarrolla y profundiza en la Disposición N.º 76/08, emitida por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, que en su artículo 7 menciona que corresponde a todos los integrantes de los Equipos:

Los Equipos de Orientación Escolar (EOE) desempeñan un rol clave en diversos aspectos de la vida institucional. Su participación en la elaboración del Proyecto Educativo

Institucional (PEI) y en los Acuerdos de Convivencia es fundamental, ya que aportan una mirada pedagógica y socioeducativa que enriquece la planificación escolar y fortalece las prácticas inclusivas (D.G.C. y E., 2008).

En relación con el acompañamiento de las trayectorias escolares, los EOE realizan un seguimiento continuo de los estudiantes, con especial atención a aquellos que presentan necesidades educativas especiales. En este sentido, diseñan y articulan estrategias que promueven la inclusión, la permanencia y el desarrollo integral de los alumnos dentro del sistema educativo (D.G.C. y E., 2008). Este trabajo se complementa con el asesoramiento a docentes y directivos, a quienes brindan orientación para fortalecer el trabajo en equipo y generar espacios de reflexión sobre las prácticas pedagógicas, promoviendo así una cultura institucional colaborativa (D.G.C. y E., 2008).

Asimismo, los EOE construyen un puente entre la escuela, las familias y la comunidad, generando espacios de encuentro y orientación con los adultos responsables, y diseñando proyectos que articulan con otras instituciones del entorno. En los casos de estudiantes con discapacidad, estos equipos acompañan activamente los procesos de integración escolar, ofreciendo asesoramiento tanto pedagógico como emocional para facilitar una inclusión genuina (D.G.C. y E., 2008).

Sus intervenciones se sostienen sobre un enfoque de derechos, que promueve la convivencia democrática, el respeto por la diversidad cultural y social, y la construcción de una escuela inclusiva. Finalmente, también abordan proyectos de orientación educativa y laboral, con el objetivo de fomentar la participación juvenil, la expresión libre de ideas y la vinculación de los y las estudiantes con el mundo del trabajo (D.G.C. y E., 2008).

Esta disposición regula de manera específica la conformación, los objetivos y los ámbitos de intervención de los EOE, consolidando su rol en el acompañamiento institucional, pedagógico y subjetivo de los estudiantes en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

4. 1. 2 Composición y funciones del EOE

En el marco del trabajo interdisciplinario y territorial de los Equipos de Orientación Escolar (EOE), la Disposición N.º 76/08 de la Dirección General de Cultura y Educación de la

Provincia de Buenos Aires establece con claridad la conformación actual de estos equipos, detallando los perfiles profesionales que los integran:

"Que los Equipos de Orientación Escolar están conformados actualmente por Orientador Educacional, Orientador Social, Maestro/a Recuperador/a u Orientador de Aprendizaje, Fonoaudiólogo/a u Orientador Fonoaudiológico y Médico/a u Orientador Médico." (p. 1).

El EOE es un equipo interdisciplinario que tiene como finalidad acompañar las trayectorias escolares de los/as estudiantes, con foco en la inclusión y la equidad. En el nivel primario, suele estar integrado por profesionales de la psicopedagogía, psicología, trabajo social y otras disciplinas. Su intervención se orienta a la prevención, asistencia y orientación ante situaciones que puedan afectar el proceso educativo.

En cuanto a las funciones del/la Psicopedagogo/a como Orientador Educacional (OE) resulta fundamental tener presente lo establecido en el Artículo 8 de la Disposición N.º 76/08 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Este artículo define con claridad las responsabilidades específicas asignadas a dicho rol dentro del EOE, participando en la formulación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en la elaboración de los Acuerdos de Convivencia Escolar, a los cuales contribuye desde su formación psicopedagógica. Su intervención se nutre de marcos teóricos provenientes de disciplinas como la Pedagogía Social, la Psicología Comunitaria y otras ramas de las Ciencias de la Educación, en concordancia con las orientaciones de la política educativa vigente.

Su tarea incluye acompañar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva pedagógica que promueva el respeto por las particularidades de los sujetos en situación de aprendizaje —ya sean niños, adolescentes o adultos— considerando sus modos de ser, sentir y pensar.

Además, se encarga de brindar una orientación continua y articulada al cuerpo docente, trabajando en conjunto con los demás miembros del EOE para ofrecer herramientas pedagógicas, didácticas y bibliográficas que fortalezcan las prácticas educativas.

Dentro de sus responsabilidades también se encuentra la colaboración con equipos directivos y docentes en la puesta en marcha de los diseños curriculares correspondientes a cada nivel y modalidad educativa, desde una mirada especializada.

Por último, acompaña al docente en la elaboración de estrategias de enseñanza que enriquezcan las experiencias escolares de los estudiantes, favoreciendo su desarrollo subjetivo, su integración activa en la comunidad educativa y la construcción de ciudadanía. del Equipo de Orientación Escolar. (DGCyE, 2008).

Continuando con los marcos normativos que regulan la tarea de los integrantes del Equipo de Orientación Escolar (EOE), en lo que respecta al rol del Maestro/a Recuperador/a u Orientador/a del Aprendizaje (OA), es necesario considerar una serie de aspectos fundamentales de su función.

Según lo establecido en la Disposición N.º 76/08 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, en su artículo 8, menciona que corresponde al rol En el marco de las funciones asignadas al Orientador del Aprendizaje, la Disposición N.º 76/08 establece que este profesional debe participar activamente en la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), incorporando fundamentos y criterios pedagógico-didácticos derivados tanto de su formación específica como de enfoques interdisciplinarios como la Pedagogía Social, la Psicología Comunitaria y otras ramas de las Ciencias de la Educación, en sintonía con los principios de la política educativa vigente.

Asimismo, tiene la responsabilidad de aportar información y proponer experiencias que favorezcan el aprendizaje, estableciendo un vínculo entre las condiciones cognitivas y psicosociales del estudiante y los contenidos escolares. Esta articulación permite generar propuestas significativas, basadas en una comprensión amplia del contexto del alumno.

Otro de los aspectos destacados de su función consiste en fortalecer las prácticas docentes, promoviendo estrategias que reconozcan y valoren los saberes previos, las trayectorias familiares y la cultura comunitaria del estudiantado. En este sentido, el OA trabaja de forma conjunta con los docentes en el diseño e implementación de secuencias didácticas contextualizadas, fundamentadas en los diagnósticos institucionales y de aula, y alineadas con los lineamientos curriculares.

Finalmente, su intervención pedagógica busca favorecer la construcción de comunidades de aprendizaje, tanto dentro del aula como en el conjunto institucional, aportando una mirada especializada que enriquece los procesos educativos desde una perspectiva inclusiva y situada. (DGCyE, 2008)

4. 1. 3 El rol del psicopedagogo/a en la inclusión escolar

En el marco de una educación inclusiva, el rol del/la psicopedagogo/a adquiere una relevancia fundamental, ya que se orienta a favorecer el acceso, la permanencia y el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan barreras en sus trayectorias escolares. Desde una perspectiva integral, su intervención no se limita al ámbito individual, sino que busca incidir en las condiciones institucionales que dificultan la participación plena del alumnado. En este sentido, es clave entender la inclusión como un proceso dinámico y contextual, vinculado tanto a prácticas pedagógicas como a estructuras sociales y políticas más amplias.

Booth y Ainscow (2002) sostienen que:

> La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el sentido de que muchos estudiantes no tienen igualdad de oportunidades educativas, ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios, adolescentes embarazadas, entre otros. (p. 9).

Este enfoque refuerza la idea de que la inclusión escolar no se reduce a la presencia física del estudiante en la institución, sino que implica una transformación profunda de las prácticas escolares, las relaciones institucionales y los marcos normativos que las sostienen. En este proceso, el/la psicopedagogo/a cumple un papel mediador y articulador entre los distintos actores escolares, promoviendo entornos de aprendizaje más justos, equitativos y respetuosos de la diversidad

En referencia a los antes mencionado para María Eugenia Cardozo L. y Cardozo M. (2023), la función del psicopedagogo adquiere un papel clave, ya que su intervención puede favorecer una inclusión educativa auténtica para todos los estudiantes. Esto puede lograrse mediante el análisis de las distintas formas de exclusión que se presentan en el ámbito escolar, la detección de posibles obstáculos que dificultan el acceso equitativo al aprendizaje, y la

identificación de los estilos de enseñanza y aprendizaje vigentes. Además, su labor implica brindar un acompañamiento contextualizado tanto a docentes como a alumnos, en relación con las problemáticas observadas. Asimismo, el psicopedagogo puede participar activamente en el diseño de un plan de atención a la diversidad, orientado a promover una verdadera inclusión, con el objetivo de generar espacios donde todos los estudiantes puedan involucrarse y expresar su voz de manera genuina dentro del aula.

En cuanto a la intervención psicológica y psicopedagógica en las instituciones educativas se refiere a cualquier acción planificada y metódica destinada a abordar una situación percibida como problemática o conflictiva por la institución, estas intervenciones se centran en mejorar la calidad de vida en la escuela, antes de que un conflicto o problema se manifieste por completo (Passano, 2008).

4. 2. Trastorno del Espectro Autista (TEA)

4. 2. 1 Historia del Autismo

Para abordar los antecedentes históricos del autismo, se tomó como referencia el dossier temático "Análisis de prácticas y experiencias pedagógicas", una publicación de la Secretaría de Posgrado e Investigación. Que a continuación se detallan:

El término autismo, en su concepción moderna, fue introducido por Leo Kanner en 1943, a partir de la publicación de su artículo fundacional Autistic Disturbances of Affective Contact. Kanner, médico austríaco radicado en Estados Unidos, fue pionero en la creación del primer servicio de psiquiatría infantil en el Hospital John Hopkins. En su descripción inicial, caracterizó el autismo por un profundo aislamiento social, un deseo obsesivo por mantener la rutina, una fuerte conexión con objetos, una apariencia reflexiva y una marcada alteración en la comunicación (Artigas-Pallarés & Paula, 2012).

Casi de forma simultánea a los estudios de Kanner en Estados Unidos, Hans Asperger, también médico austríaco, desarrolló investigaciones similares en Alemania mientras trabajaba en el Hospital Infantil de la Universidad de Viena. En 1944, publicó un estudio en el que también utilizó el término autismo, al que denominó psicopatía autista. En su descripción, los niños evaluados presentaban rasgos como dificultades para empatizar, ingenuidad social,

problemas para establecer vínculos de amistad, lenguaje repetitivo, déficits en la comunicación no verbal, intereses restringidos o muy intensos y baja coordinación motora.

Durante el período en que comenzaron a estudiarse los primeros casos de autismo, el psicoanálisis —corriente dominante en aquel momento— tuvo una fuerte influencia en su interpretación. Uno de los exponentes de esta mirada fue Bruno Bettelheim, quien en 1967 propuso la teoría de la "madre nevera", la cual sugería que el autismo era consecuencia del rechazo afectivo por parte de madres frías, distantes o emocionalmente inaccesibles, acompañado por la figura de padres ausentes o débiles. Bettelheim fundó la *Orthogenic School*, donde los niños eran separados de sus familias como parte del tratamiento. Sin embargo, tras su suicidio en 1990, surgieron serias denuncias contra su figura, incluyendo acusaciones de abuso físico y la falsificación de sus credenciales académicas.

A pesar de que su teoría fue ampliamente refutada por la comunidad científica, su influencia persistió en ciertos sectores académicos, particularmente en algunas universidades de psicología, donde aún se priorizaban estos enfoques. Esta permanencia conceptual dejó huellas en la manera en que se abordó el autismo durante años. En la actualidad, gracias a los avances científicos, se ha descartado de forma contundente la idea de que el origen del autismo esté relacionado con el vínculo materno, aunque ciertos resabios de esa creencia todavía perduran en el imaginario social.

El autismo fue incorporado por primera vez al Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-III) en 1980, bajo el nombre de "autismo infantil", considerado una categoría diagnóstica única que requería el cumplimiento de seis criterios simultáneos. Posteriormente, con la publicación del DSM-IV (1994) y su revisión, el DSM-IV-TR (2000), el espectro se amplió a cinco subtipos: trastorno autista, trastorno de Asperger, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

En el año 2013, con la llegada del DSM-5, se produjo un cambio significativo: se unificaron estas categorías bajo una sola denominación, Trastorno del Espectro Autista (TEA). Esta reformulación no fue únicamente terminológica, sino que reflejó una modificación conceptual importante, ya que no se hallaron diferencias concluyentes —a nivel genético, neurológico ni cognitivo— entre los distintos subtipos previamente identificados. El nuevo enfoque se centra en la presencia de dificultades persistentes en la comunicación y la

interacción social en diversos contextos, reconociendo al autismo como una condición diversa en manifestaciones, pero unificada en su base clínica.

4. 2. 2 Definición, características y tipos de TEA

El trastorno del espectro autista según Alcaláa,G. y Ochoa Madrigal, M. "es una afección del desarrollo neurológico con implicación multidimensional, caracterizada por una interacción social disminuida con deficiencias en la comunicación a través del lenguaje verbal y no verbal e inflexibilidad en el comportamiento al presentar conductas repetitivas e intereses restringidos. Su etiopatogenia y factores de riesgo relacionados cada vez están mejor estudiados."(p. 1).

Específicamente desde lo biológico Glejzer C.(2017) "El autismo implica alteraciones motoras relacionadas con el cerebelo, lo que afecta la coordinación y el desarrollo de las neuronas espejo. Esto dificulta que las personas autistas comprendan las acciones de otros, ya que no logran vincular lo que hacen con lo que observan. Como resultado, pueden percibir gestos simples como amenazantes. Estas dificultades no solo se deben a las neuronas espejo, sino también a las redes cerebrales en las que participan, fundamentales para interpretar intenciones y comportamientos" (p.249-250)

Según la Organización Mundial de la Salud (2023):

> Las características del autismo pueden detectarse en la primera infancia, pero, a menudo, el autismo no se diagnostica hasta mucho más tarde. Las personas con autismo presentan a menudo afecciones comórbidas, como epilepsia, depresión, ansiedad y trastorno de déficit de atención e hiperactividad, y comportamientos problemáticos, como dificultad para dormir y autolesiones. El nivel intelectual varía mucho de un caso a otro, y va desde un deterioro profundo hasta casos con aptitudes cognitivas altas.(p. 1)

Este trastorno se manifiesta a través de diversos déficits, entre los cuales se encuentran alteraciones en la comunicación y en la interacción social, así como la presencia de patrones de comportamiento, intereses y actividades que tienden a ser repetitivos y restringidos. Es común observar dificultades en la reciprocidad socioemocional, evidenciadas en una limitada expresión emocional, escaso interés por los demás, dificultades para iniciar o responder a interacciones sociales y formas inusuales de acercamiento hacia otras personas. Asimismo,

pueden existir complicaciones en el uso del lenguaje verbal y no verbal, tales como la escasa o nula utilización del contacto visual, problemas para interpretar o emplear gestos, falta de expresividad facial y limitaciones en la comunicación no verbal en general. También se presentan obstáculos en el desarrollo y mantenimiento de vínculos sociales, en la adaptación del comportamiento a diferentes entornos sociales, la participación en juegos simbólicos o de imaginación y un notorio desinterés hacia las relaciones con otras personas (American Psychiatric Association, 2014)

Respecto de los tipos o la clasificación del Trastorno del Espectro Autista, Escobar-Villacrés, L. et al. (2023) a través de su investigación sostienen ha experimentado importantes modificaciones a lo largo del tiempo, generando debates entre especialistas de diferentes disciplinas, como la psicología, la psiquiatría y las neurociencias. En la cuarta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV), el TEA se incluía dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), junto con otras condiciones como el síndrome de Rett, el síndrome de Asperger, el trastorno desintegrativo infantil y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado. No obstante, con la publicación del DSM-5, esta clasificación fue revisada y simplificada. El TEA pasó a englobar lo que antes se consideraban diagnósticos independientes, como el síndrome de Asperger y el TGD no especificado. Asimismo, el síndrome de Rett fue excluido del espectro por tener un origen genético definido y, por tanto, no ser considerado un trastorno del neurodesarrollo de base psiquiátrica. De igual manera, el trastorno desintegrativo infantil fue retirado por la falta de evidencia suficiente que justifique su inclusión dentro del espectro autista (García et al., 2019).

Actualmente, el TEA se clasifica según niveles de gravedad, que varían en función del nivel de apoyo que necesita la persona. Según Zuñiga y colaboradores (2017), se reconocen tres niveles principales:

Nivel 1 (Requiere apoyo): Las personas presentan dificultades en la interacción social y la comunicación. Les cuesta iniciar conversaciones y sus respuestas pueden ser inusuales o poco adecuadas. También muestran rigidez en sus intereses y comportamientos, lo cual interfiere en contextos sociales, educativos o familiares.

Nivel 2 (Requiere apoyo sustancial): Este nivel se caracteriza por déficits más marcados en la comunicación verbal y no verbal. Las personas tienen una iniciativa social reducida y sus

respuestas suelen ser anómalas. Las conductas repetitivas y los intereses restringidos interfieren de forma significativa en su funcionamiento diario.

Nivel 3 (Requiere apoyo muy sustancial): En este caso, los individuos tienen una afectación severa en la comunicación y rara vez interactúan de forma verbal. Su respuesta social es muy limitada y sus conductas repetitivas son intensas y disruptivas, dificultando notablemente su adaptación a diferentes entornos. Además, presentan una alta rigidez y dificultad para enfrentar cambios.

4. 2. 3 Alumnos con TEA y comorbilidad con TDAH: implicancias para la intervención psicopedagógica en el ámbito escolar

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracteriza por una amplia variabilidad en su presentación clínica, lo que ha llevado a reconocerlo como una condición del neurodesarrollo altamente heterogénea.

Según Zúñiga et al. (2020), la presencia de comorbilidades en personas con Trastorno del Espectro Autista representa un factor clave que intensifica los síntomas característicos del TEA, dificulta la adaptación funcional y empeora el pronóstico general. Por definición, la comorbilidad implica la coexistencia de dos o más trastornos del neurodesarrollo, condiciones médicas o psiquiátricas que no necesariamente están relacionadas entre sí. En el caso del autismo, muchas de estas comorbilidades pueden no ser independientes, sino consecuencia directa de convivir con la condición. En las primeras etapas del desarrollo, es común observar múltiples alteraciones simultáneas debido a factores etiológicos compartidos. En cambio, durante la adolescencia y la adultez, las comorbilidades suelen volverse más visibles, mientras que los síntomas propios del TEA tienden a atenuarse, haciendo que estas otras condiciones se conviertan en el modo predominante de manifestación del trastorno.

Para Gallardo Herrerías y Luque de la Rosa “Una de las comorbilidades más frecuentes es el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). El TEA comórbido con TDAH influye negativamente en la sintomatología asociada a la impulsividad, hiperactividad y regulación conductual…” (p 9).

Según Rico y Tárraga (2016), cuando el TDAH se presenta junto con el Trastorno del Espectro Autista, la sintomatología se vuelve más compleja. A las dificultades propias del TDAH —como los problemas de control inhibitorio y la reducida memoria de trabajo— se

suman alteraciones en la comunicación social, tanto verbal como no verbal, dificultades en la comprensión del lenguaje, comportamientos repetitivos, intereses restringidos, alteraciones sensoriales y rigidez cognitiva. Esta combinación de síntomas afecta especialmente la planificación y organización de las actividades cotidianas, generando mayores desafíos en el entorno escolar.

La presencia de comorbilidades en alumnos con TEA exige que los Equipos de Orientación Escolar, y en particular el psicopedagogo o la psicopedagoga, adopten una mirada integral del sujeto. Como señala Diani (2016), este abordaje debe contemplar tanto los aspectos personales como los contextuales del estudiante. Para ello, es fundamental recopilar antecedentes familiares, informes previos y observaciones del entorno escolar, así como establecer un vínculo de confianza con el niño, identificar sus potencialidades y dificultades, y analizar su desempeño en los distintos espacios en los que interactúa.

En conclusión, comprender las comorbilidades del TEA es fundamental para lograr una inclusión educativa efectiva. La intervención psicopedagógica, al reconocer estas condiciones asociadas, puede actuar como un puente entre la diversidad del alumno y las exigencias institucionales, favoreciendo trayectorias escolares más justas, accesibles y significativas.

4. 3 La inclusión educativa y el trastorno de espectro Autista

4. 3. 1 La educación inclusiva: Marco normativo y desafíos actuales

La educación inclusiva ocupa un lugar prioritario en las políticas públicas como respuesta a la demanda de mayor equidad y diversidad. En este marco, incluir a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) representa un gran desafío para las escuelas, ya que implica transformar no solo la enseñanza, sino también las estructuras y vínculos institucionales.

Por ello Estado argentino adopta como marco central el modelo de derechos humanos de la discapacidad, sustentado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de la ONU, incorporada al orden jurídico nacional mediante la Ley N.º 26.378 en 2008 y elevada a jerarquía constitucional a través de la Ley N.º 27.044 en 2014. Este modelo entiende la discapacidad como un concepto dinámico y relacional, que surge de la interacción entre las condiciones personales de una persona con alguna deficiencia y las

barreras sociales, culturales y ambientales que obstaculizan su participación plena en igualdad de condiciones (Finocchiaro, A., et al, 2019).

En esta perspectiva, las personas con discapacidad son consideradas sujetos de derecho, y el Estado tiene la responsabilidad de eliminar las barreras existentes y generar apoyos adecuados que garanticen su inclusión. De acuerdo con la CDPD, el foco debe situarse en la participación y la igualdad de oportunidades, más que en las limitaciones individuales.

Asimismo, el artículo 3 de la Convención, que enuncia sus principios generales, establece las bases para transformar cualquier práctica, norma o estructura que limite los derechos de las personas con discapacidad, promoviendo así un cambio profundo hacia una sociedad verdaderamente inclusiva y accesible.

Booth y Ainscow (2002) sostienen que la inclusión es un proceso orientado a identificar y minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. Desde esta perspectiva, la inclusión no es una característica estática de la institución, sino una construcción permanente que implica revisar críticamente los modos en que se organiza la enseñanza, se evalúa el aprendizaje y se concibe la diversidad. Las barreras, según estos autores, no solo se encuentran en los estudiantes, sino también en el entorno escolar, las prácticas docentes, los discursos institucionales y las políticas educativas.

En el caso de estudiantes con TEA, las barreras suelen estar asociadas a las dificultades en la comunicación social, la flexibilidad cognitiva y las conductas repetitivas o restrictivas (American Psychiatric Association, 2014). Estas características requieren del sistema educativo una respuesta pedagógica situada, flexible y sostenida, que contemple no solo adaptaciones curriculares, sino también apoyos afectivos, vinculares y sociales.

Desde una perspectiva psicopedagógica, la inclusión de alumnos con TEA exige comprender la complejidad de sus trayectorias, identificar sus potencialidades, y construir estrategias pedagógicas contextualizadas. Tal como afirman Cardozo L. y Cardozo M. (2023), “la función del psicopedagogo/a adquiere un papel clave en la inclusión educativa, ya que su intervención puede favorecer una inclusión auténtica para todos los estudiantes”, mediante el acompañamiento tanto a docentes como a familias, la elaboración de planes de atención a la diversidad y la identificación de obstáculos que limitan el aprendizaje.

4. 3. 2 Intervenciones pedagógicas y psicopedagógicas para la inclusión de alumnos con TEA

De acuerdo a las orientaciones pedagógicas centradas en el derecho a la educación y en la atención a la diversidad, la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista se presenta con muchas dificultades ya que los docentes manifiestan dificultades al momento de incluir a estos alumnos, señalando temores e inseguridades que derivan principalmente del desconocimiento sobre cómo acompañarlos adecuadamente y de la falta de formación específica para atender sus necesidades particulares.(Ragonesi et al., 2021)

La intervención del psicopedagogo/a como integrante del Equipo de Orientación Escolar (EOE) resulta esencial en este proceso. Desde su rol, puede articular saberes interdisciplinarios, orientar la planificación de apoyos, acompañar el diseño de Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI), generar espacios de formación docente y colaborar con las familias (DGCyE, 2008; Cardozo & Cardozo, 2023).

La inclusión educativa requiere más que buena voluntad: implica decisiones pedagógicas sólidas, compromiso institucional y una perspectiva basada en los derechos humanos. No se trata de adaptar al estudiante, sino de transformar la escuela para que todos puedan aprender y participar.

4. 4 Mediaciones pedagógicas personalizadas para la inclusión educativa:

4. 4.1 El Proyecto Pedagógico Individual (PPI): Planificación y rol del psicopedagogo

La mediación pedagógica puede comprenderse como un proceso que posibilita y orienta el aprendizaje, favoreciendo la construcción personal y la apropiación del conocimiento y de la propia identidad, en una relación con el otro que respeta su autonomía, sin imponer ni abandonar su proceso (Alzate-Ortiz F. y Castañeda-Patiño J., 2020).

En consonancia con lo abordado en el párrafo anterior el Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) constituye una herramienta clave orientada a promover el aprendizaje y la participación efectiva de los estudiantes. A través de este dispositivo se identifican y abordan distintas barreras que pueden obstaculizar la inclusión educativa, entre ellas las barreras de acceso físico, vinculadas a las condiciones edilicias y de movilidad; las barreras comunicacionales, que afectan los procesos de interacción y comprensión; las barreras

didácticas, relacionadas con las estrategias de enseñanza y aprendizaje; y las barreras sociales o actitudinales, que comprenden las representaciones y actitudes de docentes, compañeros y familias, así como la falta de información o de formación específica en prácticas inclusivas. En este sentido, el PPI permite diseñar acciones pedagógicas que garanticen entornos accesibles y equitativos para todos los estudiantes (Finocchiaro, A., et al, 2019).

La planificación y puesta en marcha del Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) constituye una tarea compartida entre los equipos educativos, quienes pueden apoyarse en otros profesionales, colegas, el propio estudiante y su familia para elaborar una propuesta pedagógica que responda de manera integral a las necesidades del alumno. En este proceso se establecen y registran los objetivos de aprendizaje, las estrategias metodológicas, los criterios de evaluación y las responsabilidades de cada actor involucrado, de modo que el acompañamiento sea coherente y sostenido (Finocchiaro, A., et al, 2019).

En circunstancias que lo requieran, y de acuerdo con la Resolución N.o 1664/17 del Consejo Federal de Educación, el psicopedagogo como integrante del EOE tiene la facultad de coordinar, en conjunto con el equipo de docentes, la creación de una Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI) teniendo en cuenta que “su actuación no solo es educativa, sino también vinculante y política, pues promueve el diálogo, la formación de consensos y la identificación del otro como un legítimo agente del proceso de enseñanza.” (Treber, M.2025, p 31) Una de las funciones más relevantes del psicopedagogo en el ámbito escolar consiste en el diseño e implementación de estrategias de carácter preventivo. En lugar de centrarse únicamente en la resolución de problemáticas ya manifestadas, la psicopedagogía actual promueve una intervención anticipatoria, orientada a favorecer contextos educativos que reduzcan la aparición de dificultades en los procesos de aprendizaje y potencien las condiciones necesarias para el desarrollo integral de los estudiantes (Treber, M.2025).

4. 4. 2 Calidad y contenido de la “Biografía o Síntesis de la trayectoria Educativa”

Respecto de la calidad y el contenido de los legajos de inclusión —denominados “Biografía o Síntesis de la Trayectoria Educativa”, según lo establece la Comunicación N.º 6/24—, es fundamental considerar los siguientes apartados:

Carátula o portada:

Debe incluir la solicitud correspondiente (inicio de la Propuesta Pedagógica de Inclusión, continuidad de la trayectoria educativa en una Escuela de Educación Especial o valoración contextual). Además, se consignan el número, nombre y domicilio tanto de la escuela de nivel como de la institución de educación especial con la cual se articula o se prevé articular. Para preservar la privacidad del estudiante, no se recomienda mencionar su nombre en la portada.

Datos del estudiante y documentación:

Se incorporan los datos personales y académicos relevantes: nombre completo, DNI, fecha de nacimiento, curso y turno actual, domicilio, nombre del referente familiar, teléfono de contacto (indicando de quién es), obra social si la tuviera, copia del DNI, autorización familiar y certificado único de discapacidad (cuando corresponda).

Datos institucionales:

Deben detallarse los contactos de las instituciones involucradas (teléfono, correo electrónico), los equipos directivos, el Equipo de Orientación Escolar o Interdisciplinario Distrital y el referente educativo.

Emisión de criterio:

Consiste en una síntesis que reúne la evaluación conjunta y provisoria de todos los equipos que intervienen en el proceso educativo del estudiante.

Participación de las familias:

Se busca reducir las desigualdades y promover una colaboración horizontal, donde los saberes de todos los actores contribuyan al acompañamiento de la trayectoria educativa y al fortalecimiento del vínculo escuela–familia.

Voz del estudiante:

Se propicia la participación activa del alumno, reconociéndolo como sujeto de derechos y protagonista de su propio aprendizaje desde una perspectiva constructivista.

Síntesis de la trayectoria escolar:

En este apartado se documentan los recorridos del estudiante: continuidad en los niveles, ciclos o turnos, cambios institucionales o docentes, asistencia irregular, programas de apoyo, inicio del Dispositivo Educativo de Inclusión o de la Propuesta Pedagógica de Inclusión, así como intervenciones ante situaciones de vulneración de derechos, resguardando siempre la confidencialidad.

Dispositivo Educativo de Inclusión (DEI):

De acuerdo con la Resolución 1664/17, los DEI constituyen la primera instancia de intervención educativa, orientada a elaborar propuestas de enseñanza adaptadas a las trayectorias singulares de los estudiantes. Si bien deben contemplar la individualidad de cada caso, es esencial que mantengan coherencia con los proyectos institucionales y las planificaciones áulicas. Los lineamientos establecidos en el Anexo I de dicha resolución ofrecen orientaciones específicas para su elaboración.

4. 4. 3 Estrategias de apoyos para estudiantes con TEA.

El contexto escolar constituye un factor determinante para el aprendizaje de estudiantes con TEA, requiriendo espacios organizados, estructurados y con apoyos visuales que faciliten la comprensión y la anticipación de las actividades (Finocchiaro, A., et al, 2019).

Estrategias de Comunicación y Compresión

Como lo expresa Ferrari, S. (2023) con el objetivo de potenciar las habilidades sociales y comunicativas de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), se recomienda la implementación de apoyos visuales que faciliten la orientación en el espacio y la comprensión del entorno. Estos recursos constituyen un medio de comunicación visual que puede incluir símbolos, imágenes, fotografías, palabras escritas o listas, permitiendo establecer interacción con otras personas. La información obtenida a través de estos apoyos favorece la atención, la interpretación rápida de mensajes, la comprensión de instrucciones verbales, el entendimiento de conceptos y la adaptación a cambios en las actividades o rutinas. Es fundamental que la selección y el diseño de los apoyos visuales considere las características individuales del alumno, prestando atención a aspectos como la durabilidad, portabilidad, claridad, tamaño, adecuación a la edad y el nivel de esfuerzo requerido para utilizarlos eficazmente.

Estrategias de Estructura y Ambiente

Para favorecer el aprendizaje de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), el entorno escolar debe cumplir con determinadas características. Debe ser organizado, garantizando un lugar y momento específico para cada actividad y evitando situaciones caóticas que dificulten la comprensión del alumno. Asimismo, debe ser estructurado, de manera que el estudiante conozca las pautas básicas de conducta y tenga claridad sobre lo que se espera de él, con la guía y supervisión activa del adulto. También es importante que el entorno sea predecible, de modo que el niño o joven anticipe cómo se desarrollarán las actividades y cómo responderán los adultos frente a sus acciones, ya que la ausencia de estructura y previsibilidad genera dificultades significativas para organizar su experiencia. Finalmente, el entorno debe funcionar como facilitador de aprendizajes, aprovechando momentos cotidianos y naturales para enseñar contenidos no planificados, otorgando sentido a palabras, acciones o situaciones dentro de la vida escolar (Finocchiaro, A., et al, 2019).

Estrategias en cuanto a las intervenciones educativas

Según González Manjón y Ripalda Gil (1993), al realizar adaptaciones inespecíficas en el ámbito educativo, es necesario considerar la modificación del nivel de complejidad de las actividades, lo cual puede abordarse de tres maneras principales. En primer lugar, se puede simplificar la tarea eliminando algunos de sus componentes, por ejemplo, cuando un ejercicio requiere varias operaciones sucesivas y se decide omitir algunas de ellas para facilitar su resolución. En segundo lugar, la complejidad puede reducirse al presentar la información ya estructurada en pasos concretos, lo que supone un cambio relevante, ya que disminuye la exigencia cognitiva de planificación que originalmente debía realizar el estudiante. Por último, existe una tercera modalidad que busca que el propio alumno aprenda a planificar su accionar, promoviendo el desarrollo de habilidades metacognitivas y de autorregulación en el proceso de aprendizaje (Ferrari, S. 2023).

También sería importante considerar lo que plantea Daniel Valdez (2009) respecto de las nuevas formas de intervención educativa a través de diversos instrumentos semióticos que han dado lugar a la creación de nuevos programas comunicativos y sistemas de signos con diferentes soportes, desde gestos naturales y señas hasta objetos en miniatura, fotos, dibujos y pictogramas. En la actualidad, en referencia a dichos sistemas comunicativos se utiliza la denominación "Sistemas Alternativos/Aumentativos de Comunicación" (SAAC).

En todos los aspectos el rol del psicopedagogo es clave en este proceso, ya que actúa como mediador entre el estudiante, los docentes y la familia, coordinando la planificación de los apoyos, evaluando su efectividad y ajustándolos según los avances y necesidades del alumno (Fernández, 2018). En este sentido, la planificación de apoyos no debe entenderse como un documento estático, sino como un proceso dinámico y flexible, alineado con los proyectos institucionales y el diseño curricular, que se revisa periódicamente para garantizar la inclusión efectiva del estudiante.

Para concluir, resulta relevante tener en cuenta lo señalado por el psicólogo Ángel Rivière (1997), quien destaca la importancia de reconocer la singularidad de las personas con Trastorno del Espectro Autista al sostener que estas podrían expresar: "No me plantees siempre las mismas tareas, ni me obligues a hacer las mismas actividades. El autista soy yo. No tú"(p.23). Esta reflexión subraya la necesidad de respetar la individualidad de cada estudiante y de diseñar intervenciones psicopedagógicas que se ajusten a sus características, intereses y necesidades específicas, evitando enfoques rígidos o uniformizantes.

5. Encuadre metodológico

La presente investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, dado que se propone comprender e interpretar el rol y las prácticas del psicopedagogo/a en el equipo de orientación escolar frente a la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en escuelas públicas de nivel primario ubicadas en los distritos de Moreno y General Rodríguez durante el ciclo lectivo 2025.

Tal como señala Forni (2020), en el marco de las investigaciones en Ciencias Sociales, la elección de una estrategia metodológica debe estar en estrecha relación con el problema de investigación, los objetivos y el tipo de conocimiento que se busca construir. En este caso, el interés está puesto en reconstruir sentidos, identificar prácticas institucionales y conocer experiencias específicas, lo cual justifica la elección de una metodología cualitativa con diseño de estudio de caso.

Metodología

El diseño metodológico de esta investigación se basa en una estrategia cualitativa, ya que se pretende comprender en profundidad el rol y las prácticas del psicopedagogo/a en el marco del equipo de orientación escolar, en relación con la atención e intervención de alumnos

con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en escuelas públicas de nivel primario ubicadas en los distritos de Moreno y General Rodríguez durante el ciclo lectivo 2025.

Siguiendo a Forni (2020), se entiende que el diseño metodológico debe articular los elementos centrales del proyecto: el problema de investigación, los objetivos, el enfoque epistemológico y las decisiones técnicas para la producción y el análisis de datos. En este sentido, se opta por un diseño de estudio de caso instrumental, que permite indagar un fenómeno particular en un contexto específico, sin aspirar a la generalización, pero sí a la profundización del análisis y la producción de conocimiento contextualizado.

La elección del estudio de caso responde al interés por observar cómo se configura el rol del psicopedagogo/a en el espacio escolar concreto, y cómo este rol se expresa en las prácticas cotidianas, los dispositivos institucionales y los vínculos con otros actores escolares, en situaciones donde se acompaña a alumnos con TEA. Este diseño permite observar en detalle las tensiones, desafíos y estrategias puestas en juego en procesos reales de intervención psicopedagógica.

Muestra

Se trabajará con una muestra intencional de una o dos escuelas del nivel primario estatales que cuenten con equipo de orientación escolar y con estudiantes diagnosticados con TEA. La elección de estas instituciones responderá a criterios de accesibilidad, relevancia del caso y disposición a colaborar en la investigación.

Instrumento de recolección de datos

Para la producción de datos, se utilizarán las siguientes técnicas:

Para la recolección de datos se emplearán distintos instrumentos cualitativos que permitan abordar el fenómeno desde una perspectiva amplia y contextualizada. Se realizarán entrevistas semiestructuradas a cuatro psicopedagogos/as integrantes del EOE con el propósito de recuperar sus voces, experiencias, percepciones y estrategias vinculadas a la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este instrumento posibilita explorar en profundidad las prácticas cotidianas y los sentidos que los actores escolares atribuyen a sus intervenciones.

Complementariamente, se llevará a cabo un análisis documental de legajos de inclusión, planificaciones institucionales y otros documentos relevantes, con el fin de observar cómo se formalizan las intervenciones psicopedagógicas y los dispositivos de apoyo en cada institución.

La información producida será analizada mediante una estrategia inductiva, utilizando técnicas de análisis de contenido temático, lo cual permitirá identificar regularidades, sentidos compartidos, tensiones y categorías emergentes que contribuyan a la comprensión profunda de las dimensiones principales del fenómeno investigado.

Se respetarán los principios éticos de la investigación cualitativa, asegurando el consentimiento informado, la confidencialidad y el anonimato de los/as participantes y las instituciones involucradas. Los datos se utilizarán únicamente con fines académicos y se resguardará toda la información sensible.

A continuación se presentara la guía con los ítems utilizados para la entrevista semiestructurada a profesionales de los equipos de orientación escolar. La misma contendrá los siguientes ejes: “Contextualización del rol”, “ Intervención de alumnos con TEA” , “Trabajo en equipo e institucional” y “Recursos y formación”.

En relación con la calidad y el contenido de los legajos de inclusión, se incorporará un apartado específico en la entrevista “Legajos de inclusión: registro y planificación de intervenciones” destinado a indagar acerca de esta forma de documentación institucional referida a estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este análisis tendrá como propósito examinar las planificaciones de apoyo, los registros de intervención psicopedagógica y los dispositivos de acompañamiento formalizados en dichos legajos, con el fin de comprender de qué manera se documenta, organiza y sostiene la respuesta institucional frente a las necesidades educativas de estos alumnos.

6. Desarrollo del Análisis de resultados

Con el fin de abordar el análisis de las entrevistas realizadas, se tendrán en cuenta los siguientes enfoques: “Análisis e interpretación de las prácticas psicopedagógicas en el Equipo de Orientación Escolar”, “Voces y experiencias del acompañamiento psicopedagógico en la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista” y “Tensiones, desafíos y estrategias en la intervención psicopedagógica con alumnos con TEA” y “Entre el registro y la práctica:

sentidos y usos de la Biografía o Síntesis de Trayectoria Educativa en la inclusión de alumnos con TEA".

Estos enfoques permitirán organizar la información obtenida, identificar patrones comunes y contrastar experiencias, tensiones y estrategias implementadas por los psicopedagogos en el marco de la inclusión escolar.

6. 1 "Análisis e interpretación de las prácticas psicopedagógicas en el Equipo de Orientación Escolar"

Para comenzar el análisis de las entrevistas realizadas a las orientadoras de los diferentes Equipos de Orientación Escolar (EOE), se observa que todas poseen trayectorias diversas y heterogéneas dentro de sus instituciones. Sin embargo, coinciden en destacar que su función es amplia y abarca múltiples dimensiones, aunque el eje central de su tarea es el acompañamiento integral y mediador entre los distintos actores educativos y sociales.

En relación con el rol específico de las psicopedagogas dentro de los equipos, las entrevistadas expresaron que *"la mirada psicopedagógica es lo que aporta la especificidad al rol, como cientistas de la educación"*, enfatizando la importancia de *"una mirada integral y holística de los sujetos, que permita pensar el aprendizaje de manera compleja y en relación con otros"*. También resaltaron la necesidad de *"trabajar y reflexionar junto con otros"*, participando en la elaboración del PEI, PII, y en diversas acciones institucionales: acompañar ante dificultades de aprendizaje, intervenir con las familias, trabajar de manera intersectorial, elaborar la síntesis de trayectoria escolar, articular con los distintos niveles educativos y atender situaciones de padecimiento subjetivo. Estas funciones se corresponden con lo establecido por la normativa vigente (DGCyE, 2008).

De acuerdo con las entrevistas, el rol del EOE trasciende el acompañamiento del aprendizaje individual para involucrarse en una mirada institucional amplia, que contempla la convivencia, la inclusión, la salud mental y la articulación intersectorial, de esta manera queda en claro lo planteado por Azar (2012), quien sostiene que la intervención psicopedagógica no se limita a una acción individual, sino que se construye de manera conjunta con otros actores para fortalecer las trayectorias escolares.

En referencia a las funciones establecidas en el Artículo 8 de la Disposición N.º 76/08 las participantes cuentan que el equipo participa activamente en la elaboración de proyectos

institucionales. Por un lado, colabora en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que orienta la planificación global de la escuela y los acuerdos de convivencia. Por otro, diseña el Proyecto Integrado de Intervención (PII), específico del EOE, del cual se desprenden subproyectos anuales que se ajustan al diagnóstico institucional y a las necesidades emergentes. Por ejemplo, en determinados años puede ser necesario reforzar la alfabetización en tercer grado o promover talleres de convivencia en sexto, según las problemáticas detectadas. De este modo, el EOE adapta constantemente su intervención a las demandas de la escuela, garantizando acciones contextualizadas y pertinentes. Todas estas acciones se ajustan a lo mencionado en la disposición.

Respecto a las dificultades de aprendizaje, mencionan que *"las intervenciones varían considerando la singularidad de cada uno".* Éstas incluyen evaluaciones pedagógicas —individuales o grupales— y, en algunos casos, evaluaciones psicopedagógicas específicas. A nivel docente, las orientadoras asesoran y acompañan en el diseño de propuestas pedagógicas personalizadas, orientadas a las necesidades individuales y grupales, promoviendo la diversificación de estrategias y niveles de resolución. De esta manera, cada estudiante puede acceder al aprendizaje desde sus propias posibilidades, fomentando la inclusión y la atención a la diversidad en el aula.

En cuanto al trabajo con las familias se refiere que *"es un trabajo arduo, requiere escucha activa, proponer estrategias, revisarlas y ajustarlas"*, dicho esto; las orientadoras implementan diversas estrategias de intervención. Cuando las dificultades se presentan a nivel grupal, organizan reuniones o talleres de padres para orientar sobre modos simples y posibles de acompañar el proceso de aprendizaje en el hogar. Cuando las problemáticas son individuales, se realizan entrevistas personalizadas en las que se brindan pautas específicas y se orienta a las familias hacia servicios profesionales o comunitarios, como espacios de apoyo pedagógico, talleres artísticos o actividades deportivas.

El trabajo intersectorial constituye otro eje central. Implica la articulación con organizaciones comunitarias, tales como unidades sanitarias, sociedades de fomento o merenderos, que ofrecen espacios de apoyo pedagógico, artístico o deportivo. Las orientadoras gestionan turnos, elaboran informes y consensuan acciones con los profesionales externos para garantizar una atención integral y coordinada de cada caso.

Dentro del campo de la inclusión educativa, expresan que *"se acompaña en el aula para observar conductas y orientar a los docentes"*, tarea que se complementa con el asesoramiento a docentes y directivos, a quienes se brinda orientación para fortalecer el trabajo en equipo y generar espacios de reflexión sobre las prácticas pedagógicas, promoviendo así una cultura institucional colaborativa (D.G.C. y E., 2008). Las tareas específicas incluyen evaluaciones pedagógicas y psicopedagógicas destinadas a determinar la necesidad o no de intervención de la educación especial. Este proceso contempla las distintas modalidades (escuelas 501, 503, 504, 505, según la especificidad del caso).

En la actualidad, la documentación de estos procesos se formaliza en la Síntesis de Trayectoria Escolar, según lo establece la Comunicación N.º 6/24, que reemplaza al antiguo "legajo". Este documento reúne los resultados de las evaluaciones y se eleva a la Mesa Distrital de Inclusión, donde inspectores de psicología y de nivel revisan y deciden sobre la pertinencia de la intervención. Una vez aprobado el proyecto de inclusión, la orientadora articula con la docente de inclusión y el equipo técnico de la escuela especial, elaborando en conjunto la propuesta pedagógica, acompañando el proceso de aprendizaje y evaluando la acreditación y promoción escolar.

Otro campo de intervención relevante se vincula con las situaciones sociocomunitarias complejas que se llevan a cabo a través de *"entrevistas, orientación familiar; coordinación con la escuela especial, servicios locales y unidades sanitarias*", donde se identifican problemáticas familiares o sociales que inciden en la escolaridad. En estos casos, las orientadoras realizan un diagnóstico integral, orientan a las familias, articulan con instituciones comunitarias y, cuando es necesario, con el Servicio Local de Protección y Promoción de Derechos. En situaciones de vulneración grave (salud, escolaridad, violencia), acompañan a las familias en los distintos circuitos institucionales (hospital, comisaría, juzgado), asegurando un abordaje ético y comprometido.

Asimismo, el EOE desarrolla proyectos de articulación entre niveles educativos. Con nivel inicial y con secundaria se organizan encuentros y actividades que facilitan la familiarización de los estudiantes con las nuevas etapas escolares. En el caso de sexto año, se implementa el programa de Orientación para el Estudio y el Trabajo, que sustituye a la antigua "orientación vocacional". Este programa aborda el proyecto de vida de los adolescentes, considerando los cambios físicos, emocionales, sociales y educativos propios de la etapa. Se trabaja mediante talleres expresivos y participativos, donde se combinan recursos audiovisuales

e informativos sobre la organización y orientaciones de las escuelas secundarias, promoviendo la autonomía y la toma de decisiones informadas.

Otra línea de acción son los talleres de convivencia, destinados a abordar conflictos vinculares entre alumnos. Estas intervenciones pueden ser grupales o individuales, y en algunos casos incluyen entrevistas con las familias. Cuando los conflictos son generalizados, se trabaja con el grupo completo de padres, favoreciendo el diálogo y la reflexión. Este enfoque busca prevenir situaciones de violencia y promover la convivencia saludable.

La participación en la Educación Sexual Integral (ESI) también forma parte del trabajo del EOE. Puede darse mediante la colaboración en proyectos de los docentes o la propuesta de talleres específicos diseñados por el equipo, de acuerdo con las necesidades detectadas o expresadas por los estudiantes. En algunos casos, se articulan acciones con instituciones externas *"articulación comunitaria con profesionales externos"*, como la unidad sanitaria, que promueve espacios de consulta y reflexión a partir de las inquietudes de los alumnos.

Finalmente, un eje incorporado recientemente es la atención del padecimiento subjetivo, que abarca aquellas situaciones en las que los alumnos atraviesan malestar emocional, conflictos o crisis significativas, expresadas en conductas de retraimiento, autolesiones o ideación suicida. Este abordaje se inscribe dentro de lo que Passano (2008) define como intervenciones psicológicas y psicopedagógicas en las instituciones educativas, entendidas como acciones planificadas y metódicas destinadas a abordar situaciones percibidas como problemáticas, orientadas a mejorar la calidad de vida escolar antes de que el conflicto se manifieste por completo. Esta línea, el trabajo se implementa desde el inicio del ciclo lectivo mediante capacitaciones al cuerpo docente sobre escucha y detección temprana. Ante cualquier indicio, se activa un protocolo de intervención institucional que incluye la comunicación con el equipo directivo, el contacto con la familia y, de ser necesario, la derivación a servicios de salud mental.

Este enfoque ha mostrado resultados positivos, ya que los propios alumnos se han convertido en agentes activos de cuidado entre pares, alertando ante situaciones de riesgo. La prevención se sostiene durante todo el año mediante talleres de expresión y espacios de escucha, articulando con profesionales de salud mental y organizaciones comunitarias, en un trabajo intersectorial y sostenido que busca promover el bienestar integral y la inclusión real de todos los estudiantes.

6. 2 “Voces y experiencias del acompañamiento psicopedagógico en la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista”

Para comenzar con esta parte del análisis aludimos al incremento de casos de autismo en las escuelas primarias donde las entrevistadas en consenso aseguran que *“sí, en cuanto a la matricula ingresaron más niños con diagnósticos”*, *“Sí, hay un aumento”, “sí, lo noto*”, *“hay un incremento en los diagnósticos de TEA”,* por lo tanto se confirma lo expuesto en este estudio con anterioridad, respecto de que se ha evidenciado un aumento considerable en la cantidad de personas diagnosticadas con Trastorno del Espectro Autista (Jima Cuenca et al, 2025) lo cual se refleja en las escuelas primarias. Por otra parte las orientadoras colocan el foco en que las causas podrían ser *“que hay un poco de sobrediagnósticos y también el uso de pantallas que se habilitan en los primeros años de crianza lo cual afecta su constitución subjetiva y el desarrollo neurológico”, “hoy las familias tienen mayor información sobre el tema y suelen estar más atentas a ciertas conductas”, “hay una tendencia a patologizar más lo diverso en la infancia”, “hay mayor detección y consciencia social”*. Profundizando el análisis se puede observar que las profesionales interpretan el aumento de diagnósticos de TEA como el resultado de una combinación de factores: mayor conocimiento social y médico, cambios en los patrones de crianza, y una tendencia cultural hacia la patologización de la diversidad infantil. Este análisis permite reflexionar sobre la necesidad de sostener una mirada psicopedagógica crítica que reconozca la complejidad del desarrollo humano y evite reduccionismos diagnósticos, promoviendo prácticas inclusivas que valoren la singularidad de cada niño y niña.

En un segundo aspecto, es importante considerar que el Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracteriza por su gran heterogeneidad, tanto en la intensidad como en la forma en que se manifiestan las dificultades vinculadas a la comunicación, la interacción social y los patrones de comportamiento por ello una de las entrevistadas nos comenta que “existen *casos leves y otros con comportamientos disruptivos”*. El término “espectro” alude precisamente a este abanico de posibilidades, que incluye desde manifestaciones leves —donde las personas logran un alto grado de autonomía y comunicación— hasta casos más complejos que requieren apoyos permanentes e intensivos. Por lo antes descripto es importante tener presente lo que señalan Zuñiga y colaboradores (2017), que clasifican al TEA según niveles de gravedad en funcion del apoyo requerido: Nivel 1 (Requiere apoyo), Nivel 2 (Requiere apoyo sustancial) y Nivel 3 (Requiere apoyo muy sustancial).

Esta amplitud implica reconocer que no existe un único modo de "ser o estar" dentro del espectro, sino múltiples formas de habitarlo. Como señalan Alcalá y Ochoa Madrigal (2022), el TEA "es una afección del desarrollo neurológico con implicación multidimensional", lo que significa que involucra dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y sensoriales que interactúan de manera singular en cada sujeto, en este sentido el aporte de una de las integrantes del EOE da cuenta que *"se considera la singularidad de cada uno/a, sus herramientas comunicativas, su nivel de autonomía, estilos de aprendizajes, conocimientos consolidados, características vinculares, el vínculo con su propio cuerpo y los estímulos del entorno, etc".*

Desde esta perspectiva, Siano (2025) manifiesta que el Equipo de Orientación Escolar (EOE) cumple un rol fundamental en el proceso de inclusión educativa. Por lo tanto, analizaremos las intervenciones que posibilitan dicha inclusión a través de las propias voces relevadas: *"Algunas de sus trayectorias requieren generar acuerdos con sus docentes respecto a la forma de presentar los contenidos y las actividades, así como la evaluación de las mismas, por ejemplo, con apoyos visuales y evitación de metáforas. O mediante métodos alternativos de comunicación con estudiantes que no presentan lenguaje oral",* por otra parte agregan que *"se suele mantener entrevistas con las familias, profesionales de la salud tratantes para sostener modalidades de trabajo e intercambiar información u observaciones",* también *"si el chico ya está con un proyecto de inclusión con escuela especial entonces lo que tenemos que hacer es orientar a los docentes para que puedan llevar adelante la propuesta personalizada que se llama PPI propuesta pedagógica de inclusión"* y finalmente, una de las entrevistadas aclara *"mi intervención se delimita desde mi puesto de trabajo como OE, con la centralidad en el cuidado y la enseñanza"*. En este último testimonio se reconoce que el rol del psicopedagogo, como integrante del EOE, presenta ciertos límites y no debe confundirse con las intervenciones propias del ámbito clínico psicopedagógico.

6. 3 "Tensiones, desafíos y estrategias en la intervención psicopedagógica con alumnos con TEA"

De acuerdo con las entrevistas, las orientadoras coinciden en que las intervenciones psicopedagógicas con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista se estructuran a partir de un trabajo interdisciplinario y colaborativo dentro del ámbito escolar. En este sentido, destacan la realización de Reuniones de Equipo Escolar Básico (REEB) como espacio central para el análisis conjunto de las trayectorias, la construcción de acuerdos pedagógicos y la coordinación con docentes, directivos y profesionales externos, en torno a este punto una de ellas menciona

que *"Las estrategias las vamos definiendo en REEB de manera situacional. Es singular, a veces es necesario redefinir tiempos y espacios escolares, diversificar modalidades de comunicación, recurrir a otros soportes, etc... depende la necesidad del estudiante".* Estas prácticas reflejan la importancia de la planificación institucional compartida, orientada a sostener procesos de inclusión reales y no meramente formales.

Asimismo, las estrategias mencionadas evidencian una mirada situada y flexible sobre cada caso. Las profesionales subrayan que *"cada niño o niña es distinto y tiene distintas necesidades",* enfatizando la singularidad de las trayectorias y la necesidad de adaptar los recursos según el momento evolutivo y el recorrido familiar respecto del diagnóstico. Las observaciones en aula, recreos y clases especiales se constituyen en herramientas fundamentales para comprender las dinámicas vinculares, comunicacionales y conductuales del estudiante dentro del contexto escolar.

Es posible destacar que en cuanto a las estrategias concretas manifiestan que "*mayormente ese acompañamiento tiene que ver con acompañar desde lo conductual (organizar la rutina diaria, utilizar otras formas de comunicación no verbal, establecer pautas de trabajo áulico, entre otras) y adaptarse a esta nueva cotidianeidad, muy distinta a la del jardín"*, se mencionan dispositivos como agendas visuales, pictogramas, pizarras individuales y silenciadores, los cuales facilitan la organización de la rutina diaria y promueven la comunicación alternativa y aumentativa, lo antes expuesto se relaciona a lo planteado por Daniel Valdez (2009) respecto de las nuevas formas de intervención educativa a través de diversos instrumentos semióticos que han dado lugar a la creación de nuevos programas comunicativos y sistemas de signos con diferentes soportes, desde gestos naturales y señas hasta objetos en miniatura, fotos, dibujos y pictogramas.

A su vez, se señala la flexibilización de tiempos y espacios (por ejemplo, permitir salidas del aula o el uso de espacios alternativos) como parte de un enfoque pedagógico que prioriza la autorregulación emocional y la autonomía progresiva del alumno.

Las orientadoras también resaltan la orientación docente continua y el monitoreo permanente del Documento de Estrategias Inclusivas (DEI), tal como se desarrolló en el marco teórico a partir de la Resolución 1664/17, como acciones indispensables para ajustar las intervenciones en función de la evolución del estudiante. Este enfoque dinámico y reflexivo pone en evidencia una concepción de la inclusión entendida no como una meta estática, sino

como un proceso en constante revisión que requiere apertura, creatividad y trabajo cooperativo entre todos los actores escolares.

En relación con la frecuencia de las intervenciones directas del Equipo de Orientación Escolar (EOE) con los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), las orientadoras destacan que no existe una periodicidad fija, sino que la intervención se ajusta de manera situacional y flexible a las necesidades que emergen en cada caso. En algunos contextos según lo explica una de las profesionales *"Las intervenciones varían según el grado de autismo y la presencia de acompañante externo"*, el EOE no realiza intervenciones sistemáticas activas cuando ya existen otras figuras de acompañamiento —como los/as Acompañantes Externos (AE) o los/as Docentes de Educación Especial (DEE)—, priorizando entonces un rol de orientación, seguimiento y asesoramiento docente. Una de las orientadoras expresa que *"en mi agenda de trabajo no suelo pautar intervenciones directas con estos estudiantes de manera sistemática, especialmente si ya hay interviniendo otras figuras como AE o DEE. Sí, obviamente intervengo frente a alguna situación que lo amerite"*. Esta afirmación refleja una planificación flexible del acompañamiento psicopedagógico, basada en el reconocimiento de que las intervenciones deben coordinarse con otros profesionales que ya están implicados en el proceso educativo del estudiante.

Sin embargo, las profesionales señalan que, en determinadas circunstancias, especialmente frente a conductas disruptivas, crisis emocionales o dificultades de adaptación escolar, el equipo asume un rol más activo e inmediato, articulando intervenciones que pueden incluir salidas del aula, reconfiguración de la jornada escolar o mediaciones específicas.

Asimismo, se enfatiza que la frecuencia y modalidad de intervención dependen del grado de autismo, del nivel de autonomía del estudiante y de la presencia o no de apoyos externos, lo cual da cuenta de una mirada que reconoce la heterogeneidad dentro del espectro y la necesidad de respuestas contextualizadas.

Es importante resaltar que se visibiliza cierta tensión en las expectativas institucionales hacia el EOE: las entrevistadas mencionan que *"aún persiste la idea de que el EOE es especialista",* como si tuviera respuestas inmediatas o soluciones "mágicas" ante las dificultades. Este señalamiento permite comprender los desafíos que enfrentan las orientadoras en su rol, al tener que equilibrar la demanda de respuestas rápidas con la construcción de

intervenciones sostenidas y colectivas, basadas en la reflexión y el trabajo conjunto con el resto del equipo docente.

Los aportes realizados permiten identificar que las principales tensiones en la intervención psicopedagógica con alumnos con Trastorno del Espectro Autista se relacionan, por un lado, con las demandas que implican los comportamientos altamente disruptivos y, por otro, con las limitaciones institucionales y estructurales que atraviesan las escuelas.

Una de las profesionales sostiene que *"fundamentalmente en aquellos casos en que los niños o niñas tienen comportamiento altamente disruptivo es difícil sostenerlos dentro del aula",* señalando que los docentes suelen manifestar sentirse sobrecargados o sin herramientas para abordar simultáneamente la enseñanza y la contención emocional. Respecto de lo antes mencionado Ragonesi et al. (2021) indica que la inclusión de estudiantes con TEA se presenta con muchas dificultades ya que los docentes manifiestan dificultades al momento de incluir a estos alumnos, señalando temores e inseguridades que derivan principalmente del desconocimiento sobre cómo acompañarlos adecuadamente y de la falta de formación específica para atender sus necesidades particulares En estos casos, la ausencia de un acompañante externo o de un proyecto pedagógico de inclusión agrava las tensiones, al requerir intervenciones urgentes que exceden la planificación habitual del EOE.

A su vez, otras entrevistadas destacan que *"mucho de lo que beneficiaría estas trayectorias no puede implementarse por falta de recursos, espacios o personal",* lo cual da cuenta de condiciones materiales insuficientes para sostener las prácticas inclusivas. También se alude al desconocimiento o falta de formación docente, así como a la desigualdad en el acceso a recursos de salud y apoyo especializado, especialmente en contextos vulnerables donde las familias no cuentan con cobertura médica o servicios privados.

En un plano más reflexivo, una integrante del equipo plantea que *"las tensiones tienen que ver con hacer lugar a lo singular en lo colectivo, para promover una verdadera inclusión".* Esta mirada introduce una dimensión ética y pedagógica central: la inclusión no solo exige recursos o normativas, sino también una transformación cultural e institucional que permita valorar la diversidad y construir estrategias acordes a cada subjetividad.

En conjunto, los testimonios permiten comprender que las tensiones no se reducen a dificultades operativas, sino que expresan la complejidad del entramado inclusivo, donde se

entrecruzan lo institucional, lo pedagógico y lo vincular. La intervención del EOE se configura entonces como un proceso de mediación constante, que busca equilibrar los derechos del estudiante, las posibilidades de la escuela y el acompañamiento a las familias y docentes.

6. 4 “Entre el registro y la práctica: sentidos y usos de la Biografía o Síntesis de Trayectoria Educativa en la inclusión de alumnos con TEA”

Las entrevistas dan cuenta de que la elaboración de los legajos, Biografías o Sintesis de Trayectoria Educativa (Comunicación N.º 6/24) constituye una de las principales funciones del Equipo de Orientación Escolar (EOE) dentro del nivel primario y mencionan lo siguiente al respecto *“El equipo de orientación escolar elabora los legajos y te diría que es su principal Rol dentro de la escuela primaria”*. Este dispositivo no solo permite documentar la trayectoria educativa de cada estudiante, sino también fundamentar las intervenciones y decisiones pedagógicas que orientan los procesos de inclusión.

En los relatos de las profesionales una de ellas explica: *“Como Orientadora Educacional realizo registros de observación o intervención, informes, emisiones de criterio respecto a la continuidad de las trayectorias escolares, actas acuerdo con las familias y otros equipos intervinientes, etc*”. En lo que respecta a la *emisión de criterio* la Comunicación N.º 6/24 indica que es una síntesis que reúne la evaluación conjunta y provisoria de todos los equipos que intervienen en el proceso educativo del estudiante.

Por lo tanto, se observa que los legajos incluyen informes docentes, registros de observación, emisiones de criterio, actas acuerdo con las familias y articulaciones con otros equipos o instituciones. Su elaboración implica un trabajo sostenido y colaborativo entre el EOE, los docentes de grado, los equipos directivos y, en muchos casos, las escuelas de modalidad especial (como las Escuelas N° 501 que atienden a niños, niñas y adolescentes con Discapacidad Intelectual).

Asimismo, una entrevistada destaca que *“El EOE realiza los legajos de inclusión según las observaciones y las trayectorias escolares, para luego, decidir si el estudiante puede continuar en el nivel con una propuesta pedagógica individual (PPI) la cual es acompañada por una docente de inclusión de la escuela especial o realizar un cambio de trayectoria a la escuela especial*”, a partir del análisis de las trayectorias escolares, el EOE determina si el estudiante puede continuar en el nivel con un Proyecto Pedagógico Individual (PPI)

acompañado por una docente de inclusión, o si corresponde un cambio de trayectoria. En ambos casos, el legajo cumple la función de vehiculizar la información relevante y garantizar la continuidad pedagógica, asegurando que las decisiones se tomen con fundamento y en coherencia con la normativa vigente. Según Finocchiaro, A., et al, (2019) la puesta en marcha del PPI constituye una tarea compartida entre los equipos educativos, quienes pueden apoyarse en otros profesionales, colegas, el propio estudiante y su familia para elaborar una propuesta pedagógica que responda de manera integral a las necesidades del alumno.

Desde esta perspectiva, la Biografía de Trayectoria Educativa se consolida como una herramienta de planificación, seguimiento y articulación interinstitucional, que permite dar cuenta del recorrido singular de cada alumno y sostener prácticas inclusivas desde un enfoque integral.

En relación con el tipo de información que se registra habitualmente en los legajos y su organización, las respuestas obtenidas se corresponden con lo establecido en la Comunicación 6/24 de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DGCyE, 2024). Un reflejo de ello se evidencia en el siguiente testimonio de una de las entrevistadas: *"Se registran datos personales y familiares, detalle de la trayectoria escolar, análisis de la asistencia, intervenciones realizadas por el EOE, informes escolares, DEI o propuesta de trabajo entre escuelas, producciones del/la estudiante, actas con las familias, informe socioeducativo, emisiones de criterio del EOE y del equipo de conducción."* Este tipo de registros da cuenta de la sistematización y el carácter integral que asume la documentación institucional, orientada a construir una mirada compleja de la trayectoria escolar de cada estudiante y a garantizar la continuidad de sus procesos educativos en clave de inclusión.

En relación con la utilidad de los legajos de inclusión, la entrevistada sostiene que constituyen una herramienta fundamental para orientar las estrategias de apoyo y acompañamiento. Desde su experiencia, destaca que estos documentos *"no solo contienen la descripción del chico en todos los aspectos, su historia, su situación socio ambiental, pedagógica, conductual y comunicacional, sino que reúnen toda la información necesaria para comprender su recorrido escolar".* La entrevistada enfatiza además la importancia de la incorporación del Dispositivo Educativo de Inclusión (DEI) dentro de los legajos, al señalar que *"esto antes no estaba, y ahora sí tiene que estar, porque se elabora para todo niño o niña que requiera una propuesta personalizada de intervención pedagógica".* En el caso de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), explica que el DEI resulta esencial, ya

que *"ellos tienen que tener una propuesta absolutamente personalizada, de acuerdo con las características de cada uno, porque no todos son iguales".*

De este modo, su relato pone de relieve que el legajo de inclusión trasciende su función administrativa para convertirse en una herramienta pedagógica clave, que permite planificar intervenciones acordes a cada trayectoria y garantizar una verdadera continuidad en los procesos de escolarización inclusiva.

Por último, indagamos sobre las dificultades que surgen en la construcción y el mantenimiento de los legajos de inclusión, las entrevistadas coinciden en que el principal obstáculo radica en los tiempos institucionales y la sobrecarga de demandas propias de la dinámica escolar. *"Los tiempos institucionales, las situaciones emergentes y la cantidad de demandas hacen difícil generar y sostener los espacios necesarios para su construcción y actualización"*, señala una de ellas. Esta dificultad se intensifica, según explica, porque *"si te digo sinceramente, las evaluaciones las hago en la escuela porque necesito al niño, pero después el legajo lo tengo que escribir en mi casa. En la escuela es muy difícil tener el tiempo y la tranquilidad para redactarlo".* La entrevistada destaca además la exigencia técnica y formal que implica esta tarea, ya que los legajos son revisados por la Mesa Distrital de Inclusión, conformada por inspectores de distintos niveles. Por ello, *"tiene que estar muy bien redactado y fundamentado el pedido",* lo que requiere dedicación y concentración, condiciones difíciles de garantizar dentro de la rutina diaria institucional.

Otro aspecto señalado se vincula con la falta de recursos y articulación con la modalidad especial. En este sentido, se advierte que *"las escuelas especiales no pueden dar respuesta a la demanda que hay. Muchos niños pasan años esperando su PPI o su cambio de trayectoria, y lamentablemente es tiempo perdido. La escuela de nivel acompaña desde lo que puede, pero ellos necesitan alguien que trabaje de manera más individualizada".*

Finalmente, también se mencionan dificultades en el acceso a información diagnóstica y profesional, ya que *"en muchos casos no hay informes de profesionales externos y hay que fundamentar el legajo solo con lo que se tiene y se observa desde la escuela".* Esta situación se relaciona con condiciones socioeconómicas de las familias que, como expresa la entrevistada*, "a veces no realizan consultas o no las sostienen, entonces no logran un informe final del profesional".*

De este modo, las voces recogidas permiten visibilizar cómo la tarea de documentación y seguimiento de los legajos de inclusión enfrenta obstáculos estructurales (tiempo, recursos, coordinación interinstitucional) y contextuales (situación de las familias, ausencia de informes), que tensionan las posibilidades de construir registros completos y actualizados, indispensables para sostener prácticas inclusivas efectivas.

Conclusiones finales

Como se mencionó en las anticipaciones de este estudio, en los últimos años la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) advierte sobre el aumento de la prevalencia del Trastorno del Espectro Autista (TEA) a nivel global. Este incremento interpela directamente a los sistemas educativos, que deben garantizar una respuesta integral y sostenida frente a una realidad cada vez más visible en las escuelas primarias de la Argentina.

Desde mi postura como futura psicopedagoga, y a partir del trabajo de campo realizado, considero que resulta imperioso y urgente fortalecer las políticas educativas inclusivas y repensar las prácticas institucionales, con el propósito de mejorar la calidad de vida de los niños que transitan esta condición, y, por qué no, elevar la calidad educativa de toda la comunidad escolar.

A partir de esta investigación se podría seguir explorando el papel del psicopedagogo en la escuela primaria, particularmente en el acompañamiento de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), atendiendo a las nuevas demandas que la inclusión plantea en los contextos educativos actuales. En este sentido, se proponen las siguientes líneas de acción de carácter innovador, tales como:

Incorporar la figura del preceptor de apoyo en las escuelas primarias, quien podría colaborar en la contención y acompañamiento cotidiano de los estudiantes con TEA, contribuyendo a un clima institucional más favorable y seguro.

Promover instancias de formación continua para docentes y personal escolar respecto de las características del TEA y de las estrategias de intervención adecuadas. La capacitación permanente facilitaría la comprensión integral del niño y permitiría desplegar prácticas más inclusivas no solo hacia los alumnos, sino también hacia las familias.

Crear espacios específicos de regulación emocional, tales como “Refugios Emocionales”, donde los estudiantes con TEA —y, en general, todos aquellos que lo necesiten— puedan expresar, descargar o procesar sus emociones en un entorno seguro, guiado y respetuoso.

Reformular las políticas de organización escolar para garantizar aulas más reducidas, de no más de 12 a 15 alumnos por grupo. Ello posibilitaría atender la diversidad y ofrecer una enseñanza más personalizada, especialmente en escuelas que hoy presentan aulas superpobladas con más de 40 o 50 estudiantes.

Incorporar un docente de apoyo cada dos grados, capacitado en atención a la diversidad y estrategias inclusivas, que pueda orientar a los docentes, acompañar a las familias y asistir directamente a los estudiantes que lo requieran.

Ampliar la cantidad de psicopedagogos en los Equipos de Orientación Escolar (EOE). Actualmente, en muchas instituciones, tres profesionales deben atender a una población de entre 500 y 700 alumnos, lo cual resulta insuficiente para brindar acompañamiento sostenido y de calidad. Reforzar los equipos no solo aliviaría las tareas, sino que potenciaría la prevención, la intervención y la articulación interdisciplinaria.

Implementar proyectos institucionales sobre atención a la diversidad, donde toda la comunidad educativa participe en acciones de sensibilización, como talleres o carteles informativos elaborados por los propios alumnos. Estos materiales podrían incluir recursos accesibles, como agendas anticipatorias o textos en braille, promoviendo así una cultura escolar verdaderamente inclusiva.

Finalmente, es importante reconocer que no todas las propuestas garantizarán resultados inmediatos o universales. Sin embargo, lo esencial radica en detenerse a pensar en la singularidad de cada niño, en su modo particular de aprender, de vincularse y de habitar la escuela. La inclusión no se logra con recetas, sino con compromiso, reflexión y acciones concretas que hagan posible el derecho de todos a aprender.

Como bien expresa Liliana González (2006):

“Habrá que ser soporte de alguna ilusión.

Habrá que prender luces en las sombras.

Habrá que poner amor, pero también distancia.

Habrá que acompañar el amor con la formación permanente.

Habrá que saber de las razones por la que se elige una praxis tan ligada a la angustia.

Habrá que aceptar que a todos algo nos falta alguna discapacidad tenemos y que de eso se trata la vida.

Porque algo nos falta...deseamos…buscamos…encontramos y aprendemos" (p.133-134).

Esta reflexión sintetiza el sentido profundo de la práctica psicopedagógica: acompañar, sostener y transformar. Porque solo cuando la escuela se reconoce como espacio de encuentro con la diversidad, puede convertirse verdaderamente en un lugar donde todos aprendemos y enseñamos a ser con otros.

Normativa

-DGC y E Comunicación Conjunta N°5/17 "El rol del Orientador de los Aprendizajes (OA)1 en el marco de la modalidad de Psicología comunitaria y la Pedagogía Social"

-DGCyE de la provincia de Buenos Aires, Disposición N° 1(2008).

-DGCyE de la provincia de Buenos Aires, Disposición N°7 6 (2008).

-Dirección General de Cultura y Educación. (2014) Los equipos de orientación en el

sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención - 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

-Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).

-Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires Nº 13.688. (2007).

COMUNICACIÓN 6/24 : BIOGRAFÍAS EDUCATIVAS. Documento elaborado por la comisión de biografías educativas del distrito de Berazategui

https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-08/COMUNICACI%C3%93N%206-24%20-%20BIOGRAF%C3%8DAS%20EDUCATIVAS%20%20-%20Documento%20elaborado%20por%20la%20comisi%C3%B3n%20de%20biograf%C3%ADas%20educativas%20del%20distrito%20de%20Berazategui.pdf

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2008). Disposición N.º 76/08. Lineamientos para el trabajo de los Equipos de Orientación Escolar. La Plata: DGCyE.https://normas.gba.gob.ar/documentos/xqzeW4Hj.pdf

Resolución N.o 1664/17 del Consejo Federal de Educación

Referencias Bibliográficas

Acosta M. y Fernández, R. (2022) Repensar las intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar en el ámbito educativo de la Provincia de Buenos Aires.https://www.margen.org/suscri/margen107/Acosta-107.pdf

Alcalá, G., Ochoa Madrigal, M. (2022) - Revista de la Facultad de Medicina …, 2022 - scielo.org.mx.https://www.scielo.org.mx/pdf/facmed/v65n1/2448-4865-facmed-65-01-7.pdf

Alzate-Ortiz, F. A. y Castañeda-Patiño, J. C. (2020).Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación.https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v24n1/1409-4258-ree-24-01-411.pdf

Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5º Ed). Barcelona, Panamericana: Asociación Americana de Psiquiatría. https://www.federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnsticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf

Azar, E. (2024) Prácticas profesionalizantes: conocer y saber psicopedagógico Aprendiendo desde la bidimensionalidad del campo psicopedagógico y la responsabilidad social.https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/5691/7657

Cardozo, L. y Cardozo, M. (2023) El rol del psicopedagogo en el proceso de inclusión escolar.https://rid.ugr.edu.ar/bitstream/handle/20.500.14125/1061/Inv.%20D-833%20tesina.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Castillo-Bustos, M. (2023)…La psicopedagogía y los ámbitos de acción de los psicopedagogos - Revista Científica Retos - retosdelacienciaec.com.https://www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/473/574

De los Santos, V. (2024) La importancia del rol del psicopedagogo en atención primaria de la salud: estudio de caso de CAPS en el municipio de Tres de Febrero.https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/2900/1/TFE%20ESHUM%202024%20DLSV.pdf

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo," Voz y quebranto". REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 11(2). https://revistas.uam.es/reice/article/view/2899/3115

Escobar-Villacrés, L., Sánchez-López, C., Andrade-Albán, J., & Saltos-Salazar, L., (2023). El trastorno del espectro autista (tea) y los métodos de enseñanza para niños en el aula de clases. 593 Digital Publisher CEIT, 9(1-1), 82 - 98, https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2263

file:///C:/Users/Educacion/Downloads/Dialnet-ElTrastornoDelEspectroAutistaTeaYLosMetodosDeEnsen-9314978.pdf

Ferrari, S. (2023). Inclusión escolar de niños y niñas con tea en nivel primario.https://dspaceapi.uai.edu.ar/server/api/core/bitstreams/eadf23db-ee77-4da6-aed3-cd8f78cebbc6/content

Forni, P. (2020) Recomendaciones para elaborar la estrategia metodológica del proyecto de tesis. En C. Wainerman (coord.) En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en Ciencias Sociales (227-256) Ed. Manantial.file:///C:/Users/Educacion/Downloads/Forni%20(2020)%20Recomendaciones%20para%20elaborar%20la%20estrategia%20metodologica.pdf

Gómez,C., Fagliani, R., Torres, J., Talei, F. (2020) Encuadre psicopedagógico con niños/as con autismo en tiempos de aislamiento social ante el covid-19 en Villa María en el año 2020. - biblio.unvm.edu.ar.http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/45015/3509/TFG-2023-GOMEZ-FAGLIANI-TORRES.pdf

González L., (2006) ¿Discapacidad? Una mirada psicopedagógica «a lo especial» en la escena familiar y educativa. -1 ª ed.-Córdoba: Ediciones del Boulevard. https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-catolica-de-santiago-del-estero/psicopedagogia-clinica/liliana-gonzalez-discapacidad/116925195

Jima Cuenca, J. T., Castro Villalobos, S., Ramírez, A. (2025) Prevalencia del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en infantes: revisión sistemática y metaanálisis. Universidad Politécnica Salesiana Cuenca – Ecuador.file:///C:/Users/Educacion/Downloads/Dialnet-PrevalenciaDelTrastornoDelEspectroAutistaTEAEnInfa-10118352.pdf

Kowalczuk, M. (2023) Publicación de la Secretaría de Posgrado e Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba DOSSIER Análisis de prácticas y experiencias pedagógicas.https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/server/api/core/bitstreams/cf443162-7233-4210-8ccf-b40625f58720/content#page=75

Lazarte, G. (2024) El Rol del Psicopedagogo: Formas de Intervención dentro del Trabajo Interdisciplinario en el Equipo de Orientación Escolar del Colegio Provincial Ramón Alberto Trejo Noel de la Localidad de Tolhuin, Tierra del Fuego.https://repositorio.uflo.edu.ar/server/api/core/bitstreams/e226891c-df40-479d-9de5-26ffad2634eb/content

Lisnevsky, A. (2016) Nuevos dispositivos de intervención de los equipos de orientación escolar: memorias de trayectorias grupales UBACyT, Universidad de Buenos Aires. Argentina

https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/9.pdf#page=195

Mazzaroni, L. V. (2016) El proceso de integración y escolarización de un niño de ocho años de edad con trastorno del espectro autista - dspace.palermo.edu

https://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/handle/10226/1753/Mazzaroni%2C%20Luciana%20Victoria.pdf?sequence=1

Organización Mundial de la Salud. (2022). Trastorno del espectro autista. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders

Organización Mundial de la Salud. Autismo (2023).https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders

Plancart, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva.https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6545223

Rengifo Lombana, D. (2019) El Rol del psicopedagogo en la actualidad: una perspectiva desde el quehacer.https://dau.url.edu/bitstream/handle/20.500.14342/309/TFM%20Daniela%20Rengifo%20M%c3%a1ster%20en%20psicopedagogia.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Rivero, V., Santana Vega, L., Gonzalez, A. (2007) El asesoramiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP) en el contexto de los centros educativos: un estudio cualitativo.https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45490/1/El%20asesoramiento%20de%20los%20equipos%20de%20orientacion%20educativa%20y%20psicopedagogica%20%28EOEP%29%20en%20el%20contexto%20de%20los%20centros%20educativos%20un%20estudio%20cualit....pdf

Rossin, M. y Serrao, J. (2016) El psicopedagogo como Orientador Educacional en la institución

educativa.file:///C:/Users/Educacion/Downloads/PERSONA,+El+psicopedagogo+como+Orientador+Educacional+en+la+Instituci%C3%B3n+Educativa%20(3).pdf

Siano, V., Trejos Barris, N., Rubiales, J., Bakker, L. (2025). Investigación: Estrategias de intervención escolar para estudiantes con trastorno de espectro autista.https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/7085/5081

American Psychiatric Association. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed., DSM-5). Editorial Médica Panamericana.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (CSIE). [Traducido por Consorcio para la Educación Inclusiva, Argentina.] p22.https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cardozo, L. y Cardozo, M. (2023) El rol del psicopedagogo en el proceso de inclusión escolar. [Tesis de grado, Universidad Abierta Interamericana, Argentina].https://rid.ugr.edu.ar/bitstream/handle/20.500.14125/1061/Inv.%20D-833%20tesina.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Diani, Estefanía (2016). Intervención psicopedagógica en inclusión de niños con trastorno del espectro autista estudio de caso (Doctoral dissertation, Tesis de Licenciatura). Universidad Abierta Interamericana, Argentina.https://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC125146.pdf

Finocchiaro, A., Avelluto, P., Barañao, L., Vidal, M., Mentaberry, A., Ghillione, O., ... & Satragno, J. Cristina Lovari y equipo (2019). Educacion Inclusiva: Fundamentos y prácticas para la inclusión. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf

Forni, P. (2020) Recomendaciones para elaborar la estrategia metodológica del proyecto de tesis. En C. Wainerman (coord.) En estado de tesis. Cómo elaborar el

proyecto de tesis en Ciencias Sociales (227-256) Ed. Manantial. https://www.aacademica.org/pforni/107

Gallardo Herrerias, C., & Luque de la Rosa, A. (2025). Investigación sobre la Atención Eucativa y Comorbilidad en el Trastorno del Espectro Autista.https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/19695/Libro%20Investigaci%c3%b3n%20sobre%20la%20atenci%c3%b3n%20educativa%20%28Luque%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Glejzer, Claudio ; Ciccarelli, Alejandra ; Maldonado, Adriana ; et al. (2017). Las bases biológicas del aprendizaje. . Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. [consultado: 22/9/2025] Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires.http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Las%20bases%20biol%C3%B3gicas%20del%20aprendizaje_interactivo.pdf

González Manjón, D., Asegurado Garrido, A., Ripalda Gil, J. (1993). Adaptaciones curriculares: guía para su elaboración. Aljibe.

López Marí, M., Vidal Esteve, M. I. &López Gómez, S. (2022). Tendencias actuales sobre estrategias para la inclusión educativa de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). MLS Inclusion and Society Journal,2(1), 91-106.https://www.mlsjournals.com/MLS-Inclusion-Society/article/view/1318/83

Ragonesi, L. P., Bruno, D. S., & Pérez Lugones, F. (2021). Inclusión educativa, aprendizaje y deseabilidad social en docentes de niños con trastorno del espectro autista de la CABA. {PSOCIAL}, 7(1). Universidad de Buenos Aires. https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/6727/5800

Rico-Moreno, Jennifer; Tárraga-Mínguez, Raúl (2016). Comorbilidad de TEA y TDAH: revisión sistemática de los avances en investigación. Anales de Psicología, vol. 32, núm. 3, octubre, 2016, pp. 810-819. Universidad de Murciahttps://www.redalyc.org/pdf/167/16746507022.pdf

Rivière, A. (1997). Desarrollo normal y Autismo (1/2). Universidad autónoma de Madrid.https://www.autismoandalucia.org/wp-content/uploads/2018/02/Riviere-_Desarrollo_normal_y_Autismo.pdf

Treber, M. (2025). Estrategias de enseñanza inclusivas en una escuela primaria de gestión privada en Villa Ballester: Garantizando trayectorias educativas en 2025. Tesina. Facultad de Ciencias de la Educación y Licenciatura en Psicopedagogía (EAD). Universidad FASTAhttps://dspace.ufasta.edu.ar/server/api/core/bitstreams/b4c52a6a-5e11-4b3e-8623-f1fe00925f4b/content

Valdez, D. (2009). Ayudas para aprender trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas (1.a ed.).Paidós.https://www.cfp5.edu.ar/aula/bibliografia/eldocente/U4%20Ayudas%20para%20aprender.%20Capitulo%20de%20conclusiones.pdf

Zúñiga, A. H., García, N. M., Peña, M. S., & Santos, L. S. (2020). Los trastornos del espectro autista. Pediatría, 325, e1.https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2020/xxiv06/03/n6-325e1-21_AmaiaHervas.pdf

Anexos

Modelo de entrevista Semi Estructurada

La entrevista fue destinada a Orientadoras Educacionales y Orientadoras del Aprendizaje integrantes del EOE de Escuelas Públicas de nivel Primario ubicadas en los distritos de General Rodríguez y Moreno que poseen Título de Licenciadas en Psicopedagogía.

Datos generales del entrevistado/a:

• Nombre

• Edad

• Formación profesional y especialización

• Rol en la institución

• Años de experiencia en el trabajo con niños/as con TEA

1. Contextualización del rol

1. ¿Podés contarme brevemente cuál es tu trayectoria profesional y tu rol actual en la institución?

2. ¿Desde hace cuánto tiempo formás parte del equipo de orientación escolar en esta escuela?

3. ¿Qué funciones específicas desarrollás como psicopedagogo/a dentro del equipo?

2. Intervención de alumnos con TEA

4. ¿Actualmente estás interviniendo con alumnos diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista? ¿Cuántos aproximadamente?

5. ¿Cómo se define o delimita tu intervención psicopedagógica en estos casos?

6. ¿Qué estrategias o herramientas utilizás para acompañar a estos alumnos en su proceso escolar?

7. ¿Con qué frecuencia se realizan intervenciones directas con los alumnos con TEA?

8. ¿Observaste en los últimos 5 años un aumento en la cantidad de alumnos con diagnóstico de TEA en la escuela? ¿A qué creés que se debe ese incremento?

3. Trabajo en equipo e institucional

9. ¿Cómo es el trabajo conjunto con los docentes de grado en relación con los estudiantes con TEA durante el presente año 2025?

10. ¿Se llevan a cabo reuniones institucionales o espacios de planificación específicos para estos casos?

11. ¿Qué rol tiene el equipo de orientación en la elaboración o seguimiento de los legajos de inclusión?

12. ¿Qué dificultades o tensiones suelen presentarse al trabajar en la inclusión de estudiantes con TEA desde tu rol?

4. Recursos y formación

13. ¿Considerás que contás con los recursos necesarios (materiales, humanos, institucionales) para llevar a cabo tu tarea con alumnos con TEA?

14. ¿Recibiste formación específica en intervención con TEA? ¿Considerás necesaria una mayor capacitación en esta área?

5. Legajos de inclusión: registro y planificación de intervenciones

15. ¿Cuál es tu participación en la elaboración y actualización de los legajos de inclusión de estudiantes con TEA?

16. ¿Qué tipo de información se registra habitualmente en los legajos y cómo se organiza?

17. ¿De qué manera se documentan las intervenciones psicopedagógicas dentro del legajo?

18. ¿Considerás que los legajos de inclusión son herramientas útiles para orientar las estrategias de apoyo y acompañamiento? ¿Por qué?

19. ¿Qué dificultades encontrás en la construcción o mantenimiento de los legajos de inclusión?

5. Cierre

20. Desde tu experiencia, ¿qué aspectos facilitarían una inclusión más efectiva de los alumnos con TEA en el contexto escolar?

21. ¿Podés recordar y compartir alguna propuesta innovadora o estrategia significativa que hayas implementado en tu rol como psicopedagoga para acompañar a alumnos con TEA? ¿Qué impacto tuvo en el alumno/a, los docentes o la institución?

22.¿Querés agregar algo más que consideres importante y no se haya mencionado?

Matriz de datos

Categoría / Eje de análisis	**Referencia textual (voz de las entrevistadas)**	**Interpretación / Análisis**
Rol del EOE y mirada psicopedagógica	"La mirada psicopedagógica es lo que aporta la especificidad al rol, como cientistas de la educación… una mirada integral y holística de los sujetos, que permita pensar el aprendizaje de manera compleja y en relación con otros."	Se reconoce una concepción del rol del EOE desde una perspectiva amplia, interdisciplinaria y reflexiva. La mirada psicopedagógica aporta complejidad a las intervenciones, trascendiendo el enfoque clínico para situarse en un plano institucional y educativo.
Intervención integral e intersectorial	"Trabajamos con las familias, con los docentes, articulamos con la escuela especial, con unidades sanitarias y servicios locales."	Las orientadoras destacan la dimensión intersectorial del trabajo del EOE, entendiendo que la inclusión requiere la articulación entre salud, educación y comunidad. Esto refleja una práctica situada y contextualizada en las realidades sociales de los estudiantes.
Acompañamiento docente e institucional	"Se acompaña en el aula para observar conductas y orientar a los docentes."	La intervención se centra en el asesoramiento y acompañamiento a los equipos docentes, posicionando al EOE como mediador entre el saber pedagógico y la singularidad de cada alumno.

Aumento de diagnósticos de TEA	“Sí, hay un aumento”, “hoy las familias tienen mayor información sobre el tema”, “hay una tendencia a patologizar más lo diverso en la infancia.”	Las entrevistadas coinciden en el incremento de diagnósticos de TEA, pero advierten sobre el riesgo de sobrediagnóstico y la patologización de la diversidad. Se promueve una mirada crítica que equilibre el reconocimiento de las necesidades con la valoración de la singularidad.
Singularidad del estudiante con TEA	“Se considera la singularidad de cada uno/a, sus herramientas comunicativas, su nivel de autonomía, estilos de aprendizaje…”	Se reafirma una perspectiva psicopedagógica centrada en la singularidad, que busca comprender el modo en que cada estudiante aprende y se comunica, evitando generalizaciones o estigmatizaciones.
Intervención inclusiva y estrategias pedagógicas	“Algunas de sus trayectorias requieren generar acuerdos con los docentes respecto a la forma de presentar los contenidos… con apoyos visuales y métodos alternativos de comunicación.”	Las prácticas inclusivas se basan en la personalización de las estrategias de enseñanza, el uso de apoyos visuales y la adecuación de la comunicación, en coherencia con el enfoque del Dispositivo Educativo de Inclusión (DEI).
Trabajo colaborativo y reuniones REEB	“Las estrategias las vamos definiendo en REEB de manera situacional… depende la necesidad del estudiante.”	El trabajo colaborativo aparece como eje central del acompañamiento psicopedagógico, destacando la importancia de la planificación conjunta y la flexibilidad institucional.

Tensiones del rol y demandas institucionales	“Aún persiste la idea de que el EOE es especialista, como si tuviera respuestas mágicas.”	Las entrevistadas expresan tensiones vinculadas a las expectativas institucionales. El EOE debe mediar entre la demanda de soluciones inmediatas y la necesidad de sostener procesos reflexivos y compartidos.
Limitaciones estructurales y falta de recursos	“Mucho de lo que beneficiaría estas trayectorias no puede implementarse por falta de recursos, espacios o personal.”	Las limitaciones materiales y estructurales condicionan la posibilidad de implementar prácticas inclusivas efectivas. La falta de recursos humanos y materiales se erige como una barrera recurrente.
Construcción del legajo de inclusión / Biografía de Trayectoria Educativa	“El equipo de orientación escolar elabora los legajos y te diría que es su principal rol dentro de la escuela primaria.”	El legajo o Biografía de Trayectoria Educativa se presenta como una herramienta clave de registro y planificación, que integra información pedagógica, social y comunicacional del alumno.
Contenido y valor pedagógico del legajo	“No solo contiene la descripción del chico en todos los aspectos… sino que además incluye el DEI.”	El legajo trasciende la función administrativa y se convierte en una herramienta pedagógica que orienta decisiones, estrategias de acompañamiento y continuidad educativa.

Dificultades en la elaboración de legajos	“Las evaluaciones las hago en la escuela, pero el legajo lo tengo que escribir en mi casa… no hay tiempo ni tranquilidad para redactarlo.”	Se evidencian dificultades estructurales vinculadas a la falta de tiempo institucional para la redacción de legajos, lo que refleja la sobrecarga laboral del EOE.
Ausencia de informes profesionales	“En muchos casos no hay informes de profesionales externos y hay que fundamentar el legajo solo con lo que se observa desde la escuela.”	La falta de articulación con el sistema de salud y la ausencia de informes diagnósticos complejizan la tarea del EOE, obligándolo a construir registros con base en la observación pedagógica.
Falta de respuesta de las escuelas especiales	“Las escuelas especiales no pueden dar respuesta a la demanda que hay… muchos niños pasan años esperando su PPI.”	Se evidencia una tensión estructural en el sistema educativo: la demanda creciente de inclusión no se corresponde con la capacidad de respuesta de la modalidad especial. Esto genera tiempos de espera prolongados y discontinuidad en las trayectorias escolares.
Intervención integral e intersectorial	“Trabajamos con las familias, con los docentes, articulamos con la escuela especial, con unidades sanitarias y servicios locales.”	Las orientadoras destacan la dimensión intersectorial del trabajo del EOE, entendiendo que la inclusión requiere la articulación entre salud, educación y comunidad. Esto refleja una práctica situada y contextualizada en las realidades sociales de los estudiantes.

Acompañamiento docente e institucional	“Se acompaña en el aula para observar conductas y orientar a los docentes.”	La intervención se centra en el asesoramiento y acompañamiento a los equipos docentes, posicionando al EOE como mediador entre el saber pedagógico y la singularidad de cada alumno.
Aumento de diagnósticos de TEA	“Sí, hay un aumento”, “hoy las familias tienen mayor información sobre el tema”, “hay una tendencia a patologizar más lo diverso en la infancia.”	Las entrevistadas coinciden en el incremento de diagnósticos de TEA, pero advierten sobre el riesgo de sobrediagnóstico y la patologización de la diversidad. Se promueve una mirada crítica que equilibre el reconocimiento de las necesidades con la valoración de la singularidad.
Singularidad del estudiante con TEA	“Se considera la singularidad de cada uno/a, sus herramientas comunicativas, su nivel de autonomía, estilos de aprendizaje…”	Se reafirma una perspectiva psicopedagógica centrada en la singularidad, que busca comprender el modo en que cada estudiante aprende y se comunica, evitando generalizaciones o estigmatizaciones.
Intervención inclusiva y estrategias pedagógicas	“Algunas de sus trayectorias requieren generar acuerdos con los docentes respecto a la forma de presentar los contenidos… con apoyos visuales y métodos alternativos de comunicación.”	Las prácticas inclusivas se basan en la personalización de las estrategias de enseñanza, el uso de apoyos visuales y la adecuación de la comunicación, en coherencia con el enfoque del Dispositivo Educativo de Inclusión (DEI).