

**“El acompañante externo en la autorregulación
emocional de niños con condición del espectro
autista dentro del ámbito escolar en los partidos de
Vicente López y San Isidro.**

Aportes de la psicopedagogía.”

Estudiante: Richetti, Lucía



Legajo: 34387

Director: Lic. María E. Fernández Fariña



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

2026

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

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

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

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha febrero 2026

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Buenos Aires, febrero de 2026

Firma y aclaración del autor:



Lucía Richetti

Índice

Índice.....	3
Agradecimientos.....	5
Título del TFI.....	6
Resumen.....	7
Introducción.....	8
Delimitación del Objeto de Estudio.....	8
Planteo de Problema.....	9
Objetivos:.....	10
Objetivo General:.....	10
Objetivos Específicos:.....	10
Supuestos básicos de investigación.....	11
Fundamentación.....	12
Estado del Arte.....	14
Marco Teórico.....	22
Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Condición del Espectro Autista (CEA).....	22
Regulación emocional.....	24
Desregulación emocional en niños con CEA.....	27
Inclusión Educativa de Niños con CEA.....	28
Marco normativo argentino sobre el derecho a la educación inclusiva.....	31
Estrategias de Autorregulación.....	34
El rol del psicopedagogo y su diferencia con otros profesionales.....	36
La intervención psicopedagógica con estudiantes con CEA.....	38
Acompañantes Externos (AEs) y su Rol en la Educación Inclusiva.....	42
La importancia del acompañamiento psicopedagógico y el rol del acompañante externo.....	44
Método.....	47
Diseño del Estudio.....	47
Participantes – Muestra.....	47
Instrumentos - Procedimiento.....	48
Análisis.....	48
Consentimiento informado.....	49
Resultados.....	50
EJE 1. Explorar las principales dificultades de autorregulación emocional que presentan los niños con CEA en el ámbito escolar.....	50
EJE 2. Identificación de las estrategias y herramientas que los AEs implementan para anticipar y abordar episodios de desregulación emocional.....	52
EJE 3. Análisis de la importancia del abordaje psicopedagógico desde la práctica de los AEs para la promoción de la autorregulación emocional.....	54
Discusión.....	56

Conclusión.....	62
Limitaciones de la Investigación.....	64
Líneas de Investigación Futuras.....	65
Propuestas de Intervención.....	67
Referencias.....	68
Anexo.....	75
Preguntas del cuestionario.....	75
Enlace de Acceso a respuestas de los participantes de la investigación.....	77
Formulario de consentimiento informado.....	78

Agradecimientos

Quiero agradecer especialmente a mi familia, por el apoyo constante, por ser mi sostén incondicional durante todo este proceso.

A mis amigas y colegas con quienes transité este camino desde el inicio, compartiendo dudas, desafíos y alegrías; gracias por los consejos y por estar presentes en cada avance.

Por último, a mi tutora de TFI, María Elena Fernández Fariña, por su guía, su paciencia y por haberme orientado con tanta dedicación para llegar a este resultado.

Título del TFI

“El acompañante externo en la autorregulación emocional de niños con condición del espectro autista dentro del ámbito escolar en los partidos de Vicente López y San Isidro. Aportes de la psicopedagogía.”

Resumen

El objetivo general del presente trabajo es indagar el rol del acompañante externo en el proceso de autorregulación emocional de los niños con CEA en el ámbito escolar. Para ello, esta investigación se llevó a cabo mediante un diseño no experimental, de carácter transversal, con un enfoque metodológico cualitativo. Se realizaron entrevistas semidirigidas a 15 Acompañantes Externos que se desempeñen o se hayan desempeñado como acompañantes externos de niños con CEA, que cursasen el primer ciclo de la escuela común en los partidos de Vicente López y San Isidro. Los resultados dieron cuenta que las dificultades de autorregulación emocional son una barrera fundamental que limita la participación y el acceso al aprendizaje en estudiantes con Condición del Espectro Autista. En relación a las estrategias, los Acompañantes Externos identificaron que las intervenciones más eficaces son de orden preventivo, destacándose la anticipación mediante el uso de apoyos visuales y pictogramas para organizar las rutinas. También, el análisis arrojó que, si bien la mirada psicopedagógica es considerada esencial para las prácticas, la articulación formal e interdisciplinaria es escasa. Se concluye que, si bien los Acompañantes Externos incorporan herramientas que reconocen como psicopedagógicas, es indispensable fortalecer y sistematizar la articulación con los Equipos de Orientación Escolar para lograr un abordaje integral y una intervención pensada en la prevención y planificación.

Palabras clave: *Acompañantes Externos (AE), Condición del Espectro Autista (CEA), Autorregulación Emocional, Psicopedagogía, Inclusión Escolar, Estrategias.*

Introducción

Delimitación del Objeto de Estudio

En el contexto actual de la educación inclusiva, la escolarización de niños con Condición del Espectro Autista (CEA) en instituciones educativas de nivel primario representa un desafío creciente, tanto para los equipos docentes como para los profesionales que intervienen en el acompañamiento externo (AE). Uno de los principales obstáculos detectados en estos procesos de inclusión es la dificultad que presentan muchos niños con CEA en el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional, lo cual impacta directamente en su participación, aprendizaje y vínculos dentro del ámbito escolar (Espíndola & González Serrano, 2007).

Frente a esta problemática, ha cobrado relevancia la figura del AE, quien interviene de manera situada y personalizada, brindando apoyo emocional, anticipación, contención ante crisis, y estrategias para facilitar la adaptación al entorno educativo. Sin embargo, su intervención no siempre se halla articulada con fundamentos psicopedagógicos, lo que limita la posibilidad de promover aprendizajes significativos desde una mirada integral del sujeto.

Desde la psicopedagogía, el desarrollo de la autorregulación emocional se entiende como un proceso complejo que involucra aspectos cognitivos, afectivos y vinculares. En este sentido, el abordaje psicopedagógico puede aportar herramientas conceptuales y metodológicas para enriquecer la tarea del AE, diseñando estrategias que favorezcan la autonomía emocional del niño, su inserción en el espacio escolar y su acceso real al aprendizaje (Baquerizo Quirumbay, 2024).

A pesar de los avances en normativas de inclusión educativa, existe aún una escasa sistematización sobre el vínculo entre el acompañamiento externo y el enfoque psicopedagógico en el tratamiento de la autorregulación emocional de niños con CEA. Esto genera prácticas dispares, falta de criterios compartidos y una débil articulación entre escuela, familia y profesionales intervinientes.

Por tanto, el presente trabajo busca indagar de qué manera el acompañante externo puede favorecer la autorregulación emocional de niños con CEA en el ámbito escolar, y cuáles son los aportes específicos que la psicopedagogía puede ofrecer para fortalecer esa intervención. Se realizará para ello un estudio empírico con corte cualitativo. La investigación se llevará a cabo mediante un diseño no experimental, de carácter transversal. El tipo de metodología que será utilizada es cualitativa. Esta se basa en la medición de los fenómenos de estudio. Se buscará obtener información de distintos AE para la recolección de datos. En esta investigación se realizarán entrevistas , dirigidas a profesionales que se desempeñen o se hayan desempeñado como acompañantes externos de niños con CEA, que cursasen el primer ciclo de la escuela común en los partidos de Vicente López y San Isidro durante el segundo cuatrimestre de 2025.

Planteo de Problema

A partir de la ley de educación nacional 26.206 (2006) se considera la educación como un derecho humano personal y social que debe garantizarse en todos sus niveles y modalidades, por lo cual debe asegurarse que las personas con discapacidad tengan acceso al sistema escolar y puedan gozar de este derecho sin ser discriminados y otorgándoles los recursos necesarios para su desarrollo y formación.

En concordancia con la definición de discapacidad expresada en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) (2001), se dirá que ésta es el resultado de la interacción entre factores personales y factores contextuales o ambientales. Por lo tanto es fundamental analizar cómo estos últimos factores (como las demandas sensoriales, las barreras comunicativas o expectativas sociales) pueden convertirse en limitaciones dentro de las oportunidades de aprendizaje y participación de las personas con discapacidad.

Esta mirada obliga a las instituciones educativas a generar entornos inclusivos mediante configuraciones de apoyo razonables, ajustes pedagógicos pertinentes y estrategias de intervención interdisciplinaria que contemplen la singularidad del estudiante y no lo reduzca a un diagnóstico.

En este sentido, los Acompañantes Externos (AEs) y el abordaje psicopedagógico no deben entenderse como intervenciones compensatorias que asisten a niños con CEA sino como dispositivos de mediación pedagógica que contribuyen a garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación desde una lógica de equidad, reconocimiento y participación.

Partimos de la siguiente pregunta que orientará el trabajo: ¿De qué manera interviene el AE en el proceso de autorregulación emocional de niños con CEA en el ámbito escolar, y cuáles son los aportes específicos que la psicopedagogía puede brindar para favorecer dicha intervención desde una perspectiva integral e inclusiva?

Otras preguntas son: ¿Cuáles son las principales dificultades de autorregulación emocional que manifiestan los niños con CEA en el ámbito escolar, y cómo afectan su proceso de aprendizaje?, ¿Qué estrategias utilizan los AEs para intervenir en situaciones de desregulación emocional en el aula común?, y, ¿De qué manera los aportes metodológicos de la psicopedagogía pueden fortalecer y enriquecer el rol del AE en la construcción de entornos emocionalmente reguladores e inclusivos?

Objetivos:

Objetivo General:

Indagar el rol del acompañante externo en el proceso de autorregulación emocional de los niños con CEA en el ámbito escolar.

Objetivos Específicos:

- Explorar las principales dificultades de autorregulación emocional que presentan los niños con CEA en el ámbito escolar.

- Identificar estrategias de intervención utilizadas por acompañantes externos para favorecer la autorregulación emocional dentro del entorno educativo.
- Analizar los aportes metodológicos de la psicopedagogía aplicables a la intervención con niños con CEA que requieren apoyo en su regulación emocional.

Supuestos básicos de investigación

Se parte de la premisa de que la autorregulación emocional constituye una capacidad fundamental para que los niños con CEA puedan participar activamente en el entorno escolar, establecer vínculos significativos y acceder al aprendizaje de manera sostenida. La dificultad o carencia en el desarrollo de esta habilidad compromete no solo el bienestar emocional del niño, sino también su experiencia educativa, generando situaciones de aislamiento, frustración o desorganización conductual que afectan tanto su desarrollo personal como la dinámica del grupo al que pertenece.

En este contexto, se sostiene que el AE desempeña un papel central en el proceso de inclusión de los niños con CEA, al constituirse como una figura de sostén emocional y mediación contextual. Su presencia en el aula permite intervenciones situadas frente a episodios de desregulación emocional, facilita la anticipación de rutinas y contribuye a crear condiciones que posibiliten una interacción más ajustada del niño con el entorno escolar, en función de sus necesidades particulares.

Otro supuesto relevante es que la intervención del AE puede verse enriquecida cuando se articula con los marcos teóricos y metodológicos de la psicopedagogía. Esta disciplina, al integrar dimensiones cognitivas, vinculares y contextuales del aprendizaje, brinda herramientas para una comprensión más amplia del niño y orienta la elaboración de estrategias que consideren tanto sus procesos internos como las demandas del entorno educativo.

Finalmente, se considera que los aportes de la psicopedagogía son fundamentales para fomentar prácticas inclusivas genuinas, superando enfoques centrados exclusivamente en el déficit o la contención. La incorporación de esta perspectiva puede contribuir a redefinir el rol del AE como una figura pedagógica activa, capacitada para colaborar con el equipo docente en la construcción de ambientes escolares emocionalmente reguladores, accesibles y enriquecedores para todos los estudiantes.

Fundamentación

El presente estudio surge como respuesta a una creciente necesidad social de fortalecer la calidad de las prácticas pedagógicas y de acompañamiento en el marco de la educación inclusiva, especialmente en lo que respecta a niños con CEA (Bressan, 2023; Messina y Otero, 2020). La escolarización de estos estudiantes representa un desafío considerable tanto para las instituciones educativas como para los profesionales que participan en sus procesos de aprendizaje, particularmente los AEs.

Uno de los aspectos más complejos en la experiencia escolar de los niños con CEA es la dificultad para desarrollar habilidades de autorregulación emocional, entendida como la capacidad de identificar, modular y expresar emociones de manera socialmente adaptativa. Estudios recientes (Corredor, 2022) han demostrado que los episodios de desregulación emocional no solo afectan el bienestar subjetivo del niño, sino que también interfieren en sus posibilidades de aprendizaje, en la construcción de vínculos con sus pares y en su adaptación al entorno escolar.

Se ha observado que la falta de regulación emocional es una característica central del CEA, y esta puede influir significativamente en el comportamiento y la adaptación escolar de los niños (Biblioteca Brincar, 2023). Los AEs desempeñan un papel crucial en la implementación de estrategias que puedan ayudar a estos niños a gestionar sus emociones y comportamientos. Sin embargo, Ayres (2008) destaca que muchos profesionales no cuentan con una formación adecuada en integración

sensorial y regulación emocional, elementos fundamentales para intervenir de manera eficaz frente a las necesidades que plantea el espectro autista.

Frente a este escenario, la psicopedagogía aporta fundamentos conceptuales y metodológicos sustanciales, al comprender la autorregulación no como una habilidad exclusivamente individual, sino como una construcción subjetiva mediada por los vínculos, el contexto y las experiencias escolares. Desde su enfoque integral, esta disciplina puede enriquecer el trabajo del AE mediante estrategias ajustadas al modo particular de aprender y expresarse de cada niño, promoviendo prácticas inclusivas que trasciendan los enfoques asistencialistas o meramente conductuales.

Asimismo, desde una perspectiva académica, este estudio busca cubrir un vacío en la literatura al explorar específicamente la articulación entre el rol del AE y los fundamentos psicopedagógicos en el abordaje de la autorregulación emocional en niños con CEA. Con ello, se propone contribuir al fortalecimiento de prácticas interdisciplinarias, ofrecer orientaciones para la formación profesional, y brindar herramientas que permitan a las escuelas avanzar hacia una inclusión genuina, en la que se respete la singularidad de cada sujeto y se garantice su derecho a aprender en un entorno emocionalmente seguro y cognitivamente accesible.

Estado del Arte

En los últimos años, varios estudios han abordado diversos aspectos en relación al Trastorno del Espectro Autista (TEA), en los mismos se han tratado temas como la desregulación emocional, la inclusión escolar, los desafíos en el entorno educativo y las intervenciones llevadas a cabo en los mismos.

Primero, Messina y Otero (2020), en su trabajo *“Desde la integración escolar hacia la inclusión: el acompañante externo y sus prácticas con niños y niñas con TEA”*, profundizan en las prácticas de acompañantes externos en escuelas comunes del Partido de General San Martín, Buenos Aires. A partir de encuestas realizadas a 13 acompañantes, se analizan las estrategias implementadas, las relaciones establecidas con docentes y familias, y el posicionamiento profesional frente a las demandas del entorno escolar. Los resultados evidenciaron una gran heterogeneidad en las prácticas y en el posicionamiento profesional de los AEs. Por un lado, algunos acompañantes describieron intervenciones centradas en el vínculo afectivo con el niño, con estrategias orientadas a la contención emocional y a la mediación de situaciones escolares. Por otro lado, surgieron experiencias donde los acompañantes pudieron insertarse en dinámicas institucionales más amplias, participando en reuniones, construyendo acuerdos con docentes y siendo parte de la planificación pedagógica. Sin embargo, también se reportaron limitaciones significativas, como la escasa coordinación con el equipo docente, la falta de espacios institucionales formales para intercambiar criterios de trabajo y la inexistencia de lineamientos claros que definan el rol y sus funciones dentro del aula. En muchos casos, los AEs señalaron sentirse aislados o no reconocidos por el sistema escolar, lo que debilita su potencial como agentes de inclusión. Las autoras concluyen que el acompañante externo se encuentra en una posición ambigua dentro del sistema educativo: su presencia es muchas veces indispensable para garantizar la escolarización de niños con TEA, pero su inserción institucional carece de una estructura formal que respalde su trabajo pedagógico. En este

sentido, sostienen que avanzar de un modelo de integración hacia una inclusión real implica repensar el rol del AE desde una perspectiva pedagógica y colaborativa, integrándolo como parte del equipo educativo, dotándolo de formación continua y articulando con familias y docentes en pos de una propuesta educativa centrada en las necesidades del estudiante.

En Lima, Perú, investigación titulada: "*Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo*", de Valdez-Maguiña, G., & Cartolin-Príncipe, R. (2020), analiza los principales obstáculos que enfrentan los niños con CEA en el proceso de inclusión educativa. Las autoras destacan que las barreras actitudinales, comunicacionales y metodológicas dentro del aula pueden afectar significativamente tanto la adaptación del niño como su posibilidad de acceder a aprendizajes significativos. El objetivo central del trabajo es concientizar acerca de las problemáticas específicas que atraviesan los niños con CEA, con el fin de visibilizar sus necesidades y promover prácticas escolares que favorezcan su inclusión real y no meramente nominal. En este sentido, se sostiene que la inclusión educativa no debe limitarse al ingreso físico al aula, sino que implica la construcción activa de condiciones pedagógicas, vinculares y emocionales que permitan el desarrollo pleno del estudiante. Las autoras concluyen que para evitar obstaculizar la trayectoria educativa de estos niños, es necesario que el abordaje de la inclusión sea colectivo y articulado, involucrando a docentes, familias, equipos de apoyo y profesionales externos. En ese marco, se subraya la importancia de contar con intervenciones específicas orientadas a garantizar la participación, la comprensión emocional y la regulación conductual, ejes que son clave para el acceso equitativo al aprendizaje.

Otro estudio presentado por Camaro et al. (2020) en Brasil, titulado "*Desafíos en el proceso educativo de niños con autismo en un entorno inclusivo*", los autores investigan sobre los desafíos que enfrentan los docentes que tienen alumnado con TEA. En este trabajo se tomó una muestra de 19 maestros de entre 30 y 60 años, que tuvieran como alumno al menos un niño con diagnóstico TEA, recopilando datos a través de una entrevista semiestructurada. Los mismos se analizaron en

función del análisis de contenido. Los hallazgos más relevantes de este trabajo apuntan a que los docentes manifiestan una fuerte necesidad de formación continua y específica para comprender mejor los aspectos conductuales, emocionales y pedagógicos de sus alumnos con TEA. La falta de capacitación, junto con la escasa preparación institucional para responder a las necesidades particulares de estos estudiantes, se identifican como barreras que obstaculizan el desarrollo de estrategias pedagógicas efectivas y el establecimiento de ambientes de aprendizaje emocionalmente seguros. Los autores concluyen que la formación docente permanente, centrada en la inclusión y en el conocimiento del espectro autista, es una herramienta indispensable para favorecer entornos inclusivos auténticos, donde el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños con TEA puedan verse potenciados.

En Argentina, Insaurrealde (2021), de la Universidad Nacional de Quilmes, publicó un trabajo titulado *“Inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escolaridad común: el rol del acompañante externo”*, en el cual analiza las dinámicas de inclusión educativa en escuelas del conurbano bonaerense, haciendo foco en el papel del AE como figura clave en la vida escolar de estudiantes con discapacidad, incluyendo aquellos diagnosticados con CEA. El estudio, de tipo cualitativo y basado en análisis de dos casos testigos (uno con AE y otro sin AE), destaca que el AE opera como un puente entre el niño, la institución escolar y la familia, siendo una figura que muchas veces permite sostener la permanencia del alumno en la escuela común, mediando entre sus necesidades particulares y las exigencias del entorno. Insaurrealde advierte que, en muchos casos, el AE asume funciones que no le son formalmente asignadas, debido a la falta de lineamientos normativos claros y a la ausencia de coordinación efectiva con los equipos pedagógicos. Como conclusión la autora subraya la necesidad de definir con mayor precisión el rol del acompañante externo, no solo desde una perspectiva operativa, sino también ética y pedagógica. Asimismo, plantea la urgencia de brindarles formación continua, especialmente en temáticas como integración sensorial, comunicación aumentativa y estrategias de autorregulación emocional, áreas esenciales para el acompañamiento de estudiantes

con CEA. También recomienda que las instituciones educativas diseñen protocolos de intervención y espacios de planificación conjunta, que faciliten el trabajo articulado entre AE, docentes y equipos de orientación.

Desde una perspectiva pedagógica, el trabajo de Lopez - Florit (2023) titulado *“Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo en educación primaria”*, ofrece una revisión teórica sobre las trayectorias escolares del alumnado con Trastorno del Espectro Autista en educación primaria en España. El propósito de su trabajo es reflexionar sobre las necesidades educativas específicas de este grupo de estudiantes, reconociendo que el TEA no solo afecta el desarrollo social, sino también el funcionamiento cognitivo, emocional y adaptativo, desde las etapas tempranas de la infancia. La autora explica que los alumnos con TEA suelen presentar un perfil neurocognitivo particular, que involucra desregulación emocional, alteraciones en la comunicación social y un procesamiento sensorial distinto. En este sentido, insiste en que cualquier intervención educativa que pretenda ser eficaz y significativa debe respetar las singularidades del alumno, diseñando estrategias ajustadas a su forma de percibir, organizar e interpretar la información del entorno. Uno de los aspectos más destacados del estudio es el llamado a que las instituciones educativas se esfuercen por comprender el sentido del comportamiento “externo” del alumno con autismo, muchas veces malinterpretado como “singular” o “disruptivo”. Para ello, se requiere una comprensión profunda de su modo de procesar estímulos y situaciones sociales, de su sensibilidad sensorial, y de las estrategias adaptativas que desarrolla para afrontar contextos que muchas veces resultan desbordantes. López-Florit concluye que una intervención pedagógica centrada en las necesidades particulares del alumnado con autismo no solo favorece el aprendizaje, sino que mejora su calidad de vida. Para ello, es imprescindible trabajar con metodologías sensibles, estructuradas y adaptadas, que respondan a la forma en que estos estudiantes perciben el mundo, y no al revés. Esto implica asumir una mirada que no patologice las conductas, sino que las interprete a

la luz del esquema mental subyacente, lo que permite decodificar las expresiones conductuales como intentos de comunicación y adaptación.

En la Universidad del Salvador, ubicada en Argentina, Bressan (2023) analiza el rol de los equipos directivos en la inclusión escolar de estudiantes con TEA en escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires. A través de encuestas y entrevistas, se identifican tanto factores facilitadores (como el trabajo en equipo, la flexibilidad pedagógica y la articulación institucional) como obstaculizadores (la falta de formación docente específica, rigidez curricular y burocratización). Uno de los ejes centrales de su estudio fue la evaluación del uso de la Propuesta Pedagógica Inclusiva (PPI) como herramienta normativa que guía la planificación escolar adaptada. Se destaca la necesidad de que docentes, directivos y figuras como el AE participen activamente en su elaboración y evaluación, evitando delegar esta responsabilidad exclusivamente en equipos externos o en la Escuela de Educación Especial. El estudio subraya que la inclusión efectiva requiere liderazgo pedagógico, capacitación continua y comunicación fluida entre todos los actores escolares. Además, pone en evidencia que la intervención del AE puede ser clave, pero solo si está integrada en un proyecto pedagógico colaborativo.

En España, González López (2023) llevó a cabo una investigación titulada *“Programa de actuación para la regulación de las conductas disruptivas del alumnado TEA en el aula en Educación Infantil”*, centrada en el diseño de estrategias de intervención ante las dificultades de conducta que pueden presentar niños con TEA en el contexto escolar. El autor parte de la premisa de que, en muchos casos, los equipos docentes no cuentan con información suficiente ni con herramientas concretas para abordar conductas disruptivas en el aula, lo cual genera inseguridad, desorientación y respuestas poco eficaces ante estos desafíos. El objetivo de este trabajo fue, entonces, brindar herramientas prácticas y conceptualización clara sobre TEA, orientadas a facilitar la comprensión de las conductas asociadas al trastorno, poner formas de actuar ante situaciones difíciles y favorecer entornos de aula más preparados para la inclusión. En este marco, el estudio plantea la necesidad de

diseñar facilitadores escolares, es decir, estrategias que modifiquen el ambiente pedagógico, la comunicación y la dinámica vincular en función de las necesidades particulares del niño con autismo. Una de las contribuciones del estudio es la propuesta de realizar una evaluación integral y minuciosa del perfil del estudiante con TEA, que contemple no solo los síntomas nucleares del trastorno, sino también posibles comorbilidades (como ansiedad, TDAH, entre otros) y factores etiológicos. Esta evaluación debe combinar criterios clínicos, observaciones escolares y entrevistas estandarizadas, para construir un abordaje más ajustado a la realidad del niño y sus posibilidades de aprendizaje.

En una investigación cuyo objetivo fue fomentar la integración social y reducir conductas disruptivas en un niño con Trastorno del Espectro Autista, Cisneros-Acosta et al. (2023) en Cuba, proponen un plan de intervención basado en el Análisis de Conducta Aplicado (ABA). Su trabajo, titulado *“Plan de intervención de análisis de conducta aplicado para promover la integración social de un paciente con autismo.”*, sostiene que este enfoque continúa siendo uno de los métodos más eficaces para intervenir en casos de autismo, en particular cuando se trata de trabajar habilidades sociales, adaptación al entorno y comportamientos funcionales. La intervención se centró en un niño de 8 años de edad que había recibido diagnóstico de TEA a los 4 años, y que presentaba dificultades significativas en su interacción social, así como comportamientos desorganizados que afectan su vínculo con el entorno. Se llevaron a cabo diez sesiones estructuradas de intervención conductual, mediante las cuales se logró una reducción progresiva de conductas disruptivas, a la par que se observaron mejoras en habilidades de desplazamiento, comunicación funcional y socialización básica. Los resultados del estudio evidencian una evolución positiva del comportamiento del niño desde las primeras sesiones hasta la finalización del proceso, destacando el valor de la intervención sistemática, personalizada y centrada en objetivos observables. Asimismo, se concluye que los enfoques conductuales -cuando están adecuadamente planificados y ajustados al perfil del niño- pueden contribuir significativamente a su proceso de inclusión social y escolar, al reducir barreras actitudinales y mejorar su autonomía en las rutinas educativas.

En Colombia, la investigadora Cuesta Valencia (2024) desarrolló un estudio titulado *“Eficacia de un programa de estrategias sensoriales para el manejo de crisis comportamentales de niños y niñas con TEA”*, en el cual se propuso evaluar el impacto de un conjunto de intervenciones sensoriales diseñadas específicamente para reducir la frecuencia e intensidad de las crisis comportamentales en niños con TEA, que forman parte de programas de inclusión escolar. El diseño metodológico adoptado fue estudio de caso, con enfoque mixto y de alcance descriptivo, lo que permitió combinar datos cualitativos y cuantitativos para una comprensión más integral del fenómeno. La intervención consistió en un programa estructurado de 10 sesiones, centrado en estrategias sensoriales ajustadas a las características particulares de cada niño. La muestra estuvo compuesta por seis participantes, todos ellos niños con diagnóstico de TEA incluidos en el sistema educativo regular. Para evaluar la efectividad del programa, se implementó un sistema de registro observacional que permitía documentar las crisis comportamentales antes, durante y después de la intervención. Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los padres antes y después del proceso, con el fin de recoger percepciones subjetivas sobre los cambios observados en la conducta emocional de los niños. Los resultados del estudio mostraron mejoras significativas en la capacidad de autorregulación de los participantes, una disminución en la frecuencia e intensidad de las crisis, así como un mayor reconocimiento por parte de las familias del valor de las intervenciones sensoriales como complemento al abordaje pedagógico. El trabajo destaca además la necesidad de capacitar a los adultos involucrados en el entorno del niño -docentes, cuidadores y profesionales- en el uso de herramientas que consideren el perfil sensorial del estudiante con TEA, a fin de evitar situaciones de sobrecarga emocional o estímulos disruptivos.

Para finalizar, el estudio de Alvarez, F. C. V., Morocho, A. M. N., & Burgos, S. A. T. (2025) titulado *“Relación entre la regulación emocional y el desarrollo de las habilidades sociales en niños con Trastorno del Espectro Autista de 5 a 6 años en una escuela de Machala”* realizado en Ecuador, tuvo como objetivo determinar la relación entre la regulación emocional y las habilidades sociales en

niños con TEA de 5 a 6 años pertenecientes a una institución educativa. Para ello se utilizó un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, correlacional y transversal. La muestra fue de 10 participantes diagnosticados con TEA. Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Regulación Emocional y la Escala de Habilidades Sociales para Niños. Los resultados mostraron que los niños con mayor autorregulación emocional presentan también mejores niveles de cooperación, empatía y comunicación social. Los autores determinan que la regulación emocional constituye un factor determinante en la adquisición de habilidades sociales y que mediante programas de aprendizaje socioemocional, se puede favorecer la inclusión educativa.

A través de diversas investigaciones tanto a nivel internacional como nacional, se identifica la necesidad de una mayor profesionalización y una articulación más efectiva entre los equipos escolares y los dispositivos externos, y un enfoque psicopedagógico que permita comprender y acompañar las trayectorias escolares desde una perspectiva centrada en la singularidad de cada sujeto.

Marco Teórico

Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Condición del Espectro Autista (CEA)

El TEA es un trastorno heterogéneo del neurodesarrollo que puede manifestarse con diversos grados de gravedad de los síntomas, con o sin discapacidad intelectual, y se caracteriza por un deterioro generalizado en la comunicación e interacciones sociales y recíprocas, patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos y repetitivos, falta de reciprocidad socioemocional y deterioro del procesamiento de la integración sensorial. (American Psychiatric Association, 2014). Estas dificultades varían en severidad y presentación, lo cual hace necesario un enfoque personalizado en su tratamiento y apoyo.

En este sentido, el DSM-5 supone una innovación importante al clasificar el trastorno según los “Niveles de gravedad del Trastorno del Espectro Autista” utilizando para ello el Grado 3: “Necesita ayuda muy notable”, el Grado 2: “Necesita ayuda notable” y el Grado 1: “Necesita ayuda.” Esta distinción es esencial, ya que cambia el enfoque del déficit clínico hacia la funcionalidad y la interacción del individuo con su entorno, reconociendo que las necesidades de apoyo no son fijas y pueden variar a lo largo de la vida.

Entre las características centrales del TEA se encuentra la dificultad para la reciprocidad social, el uso reducido o atípico de las conductas comunicativas (verbales y no verbales) y la tendencia a mantener patrones restringidos de comportamiento, con intereses específicos y repetitivos (Bonilla y Chaskel, 2016). Estas características pueden afectar el desarrollo del lenguaje, las habilidades sociales y la adaptación a contextos variados. Suele manifestarse en la primera infancia, aunque en algunos casos los síntomas pueden no detectarse claramente hasta que las demandas sociales aumentan.

La presentación clínica del TEA puede incluir también desregulación emocional, dificultades sensoriales y problemas en la integración sensorial, los cuales impactan en la autorregulación y el comportamiento (Alvarez, et al., 2025; Ayres, 2008). Por ejemplo, la hipersensibilidad o hiposensibilidad a estímulos auditivos, visuales o táctiles pueden interferir con la atención y el aprendizaje. Aunque no se conocen causas únicas, se considera que el TEA emerge de una compleja interacción entre factores genéticos y ambientales. El trastorno afecta a personas de todas las razas, etnias y niveles socioeconómicos, con una mayor prevalencia en hombres que en mujeres.

El TEA y la CEA hacen referencia al mismo conjunto de características esenciales relacionadas con el autismo, pero representan dos formas distintas de entender y nombrar esta realidad neurobiológica (Kowalczyk, 2021). El TEA es el término clínico y diagnóstico oficial, reconocido en manuales como el DSM-5, que define el autismo como un trastorno del neurodesarrollo. El diagnóstico se basa en la presencia de dificultades significativas en la interacción social, la comunicación y la aparición de patrones repetitivos y restrictivos de comportamiento (American Psychiatric Association, 2014).

Sin embargo, según Kowalczyk (2021) el concepto de CEA surge como una actualización y evolución del enfoque, para visibilizar el autismo como una condición neurobiológica con sus particularidades, fortalezas y dificultades, alejándose de la connotación exclusivamente patológica o "trastorno". Esta transición en el uso de términos sugiere entender al "espectro" no como una simple línea recta de funcionalidad, sino como un amplio abanico de dimensiones (como la comunicación, la motricidad, la percepción sensorial, entre otras) donde cada persona tiene un perfil único de fortalezas y debilidades. Así, la CEA enfatiza la neurodiversidad, entendida como la diversidad natural del funcionamiento cerebral, y coloca el foco en la adaptación de los entornos a las necesidades y capacidades de cada persona, más que en la intención de "normalizar" o cambiar al individuo.

Tal como reflexiona Flores et al (2018) esta denominación refleja un posicionamiento ético y respetuoso, promovido por la comunidad autista y profesionales que trabajan con ella, que valoran la singularidad de cada persona y buscan promover su bienestar integral, autonomía y participación social. Mientras que el TEA como diagnóstico facilita el acceso a recursos y apoyos dentro de sistemas sanitarios y educativos, el uso del término CEA ayuda a combatir estigmas y prejuicios, reforzando un paradigma centrado en la inclusión y la valoración de las diferencias.

En la práctica clínica y educativa, ambos términos describen las mismas manifestaciones: dificultades generalizadas en la interacción social y la comunicación, combinadas con conductas y preferencias restrictivas y repetitivas. La diferencia radica en la perspectiva: TEA se usa para el diagnóstico formal, y CEA para una mirada que promueve la neurodiversidad y la adaptación de los entornos. Las intervenciones bajo el enfoque de CEA resaltan la importancia de un trabajo interdisciplinario, centrado en la persona, y la colaboración con su entorno para conseguir el mayor bienestar posible, siempre respetando su voluntad y singularidad (Rattazzi, 2018).

Regulación emocional

La regulación emocional se define como el proceso a través del cual los individuos ejercen influencia sobre la naturaleza de sus emociones, el momento en que las experimentan y la forma en que las viven y expresan (Preece et al., 2021). Esta capacidad no solo implica atenuar las emociones negativas, sino también mantener o intensificar las positivas, adaptando la respuesta afectiva a las demandas del contexto para alcanzar objetivos personales y mantener el bienestar. Cuando este complejo sistema de modulación falla, emerge la desregulación.

Uno de los marcos conceptuales más influyentes para entender la forma en que las personas regulan sus emociones a lo largo del tiempo es el modelo procesual propuesto por James Gross (2015). Este modelo parte de la premisa de que las emociones no son fenómenos estáticos, sino

dinámicos, que emergen, se desarrollan y evolucionan en una secuencia temporal definida. Esta secuencia permite identificar múltiples puntos de entrada en los que las estrategias de regulación emocional pueden intervenir de manera efectiva.

A partir de este enfoque, Gross (2015) identifica cinco estrategias reguladoras, cada una correspondiente a una fase particular del proceso emocional. La primera de ellas es la selección de la situación, que implica tomar decisiones que nos aproximen o alejen de contextos específicos que podrían desencadenar reacciones emocionales determinadas. Esta estrategia representa una forma preventiva de regulación, ya que busca evitar la confrontación con estímulos emocionalmente desestabilizantes desde el inicio.

La segunda estrategia es la modificación de la situación, mediante la cual el individuo procura alterar activamente el entorno o las condiciones de una situación dada, con el objetivo de modificar su carga emocional. Esto puede incluir cambios conductuales o ambientales que transformen la experiencia afectiva asociada.

En una tercera etapa se encuentra el despliegue atencional, que hace referencia al direccionamiento consciente de la atención hacia ciertos aspectos de la situación o hacia estímulos alternativos. Esta estrategia puede adoptar la forma de distracción (cuando se busca evitar enfocarse en elementos perturbadores) o concentración (cuando se decide centrar la atención en aspectos considerados neutrales o positivos).

La cuarta estrategia, de cambio cognitivo o reevaluación, se basa en reinterpretar cognitivamente el significado de una situación para modificar su impacto emocional. Esta técnica se ha considerado una de las formas más adaptativas de regulación emocional, ya que permite transformar la experiencia afectiva sin evitar la situación ni suprimir la respuesta. La reevaluación cognitiva ha sido objeto de numerosos estudios en psicología clínica y neurociencia afectiva debido a su eficacia en la promoción del bienestar emocional y la resiliencia psicológica.

Finalmente, se encuentra la estrategia de modulación de la respuesta emocional, que actúa una vez que la emoción ya ha sido activada. Esta forma de regulación se centra en influir sobre los componentes fisiológicos, subjetivos o conductuales de la respuesta emocional. La supresión expresiva es uno de sus ejemplos más característicos, aunque a menudo se asocia con costos psicofisiológicos, como un aumento en la activación simpática o un deterioro en las relaciones interpersonales.

Según una revisión bibliográfica realizada por De Grandis et al (2019), desde la perspectiva de la neurociencia afectiva, la capacidad de regular emociones de forma voluntaria y eficaz depende de una red cerebral compleja que involucra tanto regiones corticales como subcorticales. En particular, según esta revisión se ha identificado una interacción funcional crucial entre el córtex prefrontal (CPF) y la amígdala, que constituye la base neurobiológica de muchos procesos de regulación emocional. El córtex prefrontal, especialmente en sus regiones dorsolateral, ventrolateral y medial, ha sido ampliamente reconocido como el centro ejecutivo encargado del control consciente de las emociones. Esta región cerebral no solo participa en la evaluación y reevaluación cognitiva de los estímulos externos, sino que también integra información relacionada con los estados internos del organismo, como la motivación, el estrés o los recuerdos emocionales.

Por su parte, la amígdala (ubicada en el sistema límbico) desempeña un papel fundamental en la detección rápida y automática de estímulos con carga afectiva, en especial aquellos relacionados con el miedo, la amenaza o la recompensa, facilitando así respuestas emocionales inmediatas y adaptativas.

El circuito fronto-límbico que conecta el córtex prefrontal con la amígdala es bidireccional y permite que las áreas corticales superiores ejerzan un control modulador e inhibitorio sobre las respuestas emocionales generadas en estructuras subcorticales. Esta dinámica es especialmente evidente durante la implementación de estrategias como la reevaluación cognitiva, en la cual el córtex prefrontal regula la actividad de la amígdala para reducir la intensidad de la experiencia

emocional. Sin embargo, cuando este circuito presenta disfunciones ya sea por fallas en la activación del CPF o por una hiperreactividad de la amígdala se observan patrones de desregulación emocional asociados a diversos trastornos psicopatológicos.

Desregulación emocional en niños con CEA

La desregulación emocional es un fenómeno central en el CEA que implica dificultades para gestionar, controlar y responder adecuadamente a las emociones. No se trata simplemente de cambios de humor, sino de una incapacidad para regular las respuestas emocionales, que pueden ser intensas, persistentes y desproporcionadas respecto a la situación. En la práctica, esto se traduce en comportamientos como irritabilidad, rabietas frecuentes, agresividad, conductas autoagresivas o episodios de ansiedad severa (Loja Matos, 2024).

Desde una perspectiva neurobiológica, la desregulación emocional en CEA puede estar vinculada a alteraciones en la conectividad y funcionamiento de diversas regiones cerebrales involucradas en el procesamiento y control emocional. Estudios sugieren que anomalías en la corteza prefrontal, la amígdala, la corteza cingulada anterior y los sistemas subcorticales afectan la capacidad de evaluar, modular y expresar las emociones de manera adecuada (Corredor, 2022; Day et al., 2022). Estas áreas cerebrales normalmente actúan en conjunto para procesar las señales emocionales internas y externas y para coordinar respuestas adaptativas. En CEA, se observa un funcionamiento atípico o deficiente en estas redes, lo que contribuye a la hiperreactividad emocional y difícil regulación emocional.

Además, la desregulación emocional se asocia con características centrales del CEA, como déficits en la comunicación social, intereses restringidos y conductas repetitivas. Estudios muestran que los niños con mayor presencia de comportamientos repetitivos tienen más dificultades para regular sus emociones, posiblemente porque esas conductas funcionan como estrategias compensatorias ante la sobrecarga emocional (Factor et al., 2019; García y Zapata, 2020). También se

ha observado que la dificultad para reconocer y describir emociones propias (alexitimia) empeora la desregulación, ya que limita el uso de estrategias conscientes para calmarse o controlar el ánimo.

En el ámbito escolar, la desregulación emocional plantea un desafío considerable. Los episodios de crisis no solo afectan al niño que los experimenta, sino que también impactan en el clima del aula y en la percepción que compañeros y docentes tienen de él. Cuando no existe una comprensión adecuada del fenómeno, las reacciones del niño suelen ser interpretadas de manera negativa, reforzando estigmas y prácticas excluyentes que van en contra del espíritu de la educación inclusiva. Desde el punto de vista familiar, la desregulación emocional puede generar altos niveles de estrés, especialmente cuando las familias carecen de recursos y orientación para acompañar a sus hijos en estas experiencias. El desconocimiento o la falta de contención profesional puede conducir a dinámicas de desgaste emocional que afectan tanto al niño como a su entorno más cercano (Keluskar et al., 2021).

Desde el punto de vista clínico, la desregulación emocional genera un impacto significativo en la calidad de vida de la persona y su entorno, afectando su desempeño escolar, social y familiar. Las crisis emocionales suelen estar precedidas por signos de malestar o tensión que a menudo no pueden ser comunicados ni interpretados por el niño ni por quienes lo rodean, lo que agrava la situación (Paulus et al., 2021). La comprensión profunda de estas dinámicas es básica para diseñar intervenciones efectivas centradas en la detección temprana de signos de desregulación, la enseñanza de estrategias de afrontamiento y la adaptación del entorno.

Inclusión Educativa de Niños con CEA

La educación inclusiva se ha establecido como uno de los pilares fundamentales en las políticas educativas contemporáneas, sustentándose en principios de equidad, justicia social y respeto por la diversidad. Este paradigma va más allá del acceso físico a las escuelas regulares, al concebir la educación como un derecho universal y un proceso que debe garantizar no solo la

participación sino también el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes, sin importar sus condiciones personales, sociales, culturales o cognitivas.

La UNESCO (2009) define la educación inclusiva como un proceso dinámico que mejora la capacidad de los sistemas educativos para responder a la diversidad de estudiantes, promoviendo su permanencia y éxito escolar en entornos ordinarios. Esta perspectiva encuentra su origen en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que subrayó la necesidad de transformar las escuelas ordinarias para acoger a todos los niños, superando modelos segregacionistas y reduciendo prácticas excluyentes.

Una diferencia del enfoque tradicional de integración, que buscaba la incorporación del alumno con discapacidad en las aulas regulares sin modificar las estructuras y prácticas educativas, la inclusión implica una transformación profunda del sistema, tanto en lo pedagógico como en lo cultural y organizativo (Flores et al., 2018; Booth & Ainscow, 2011).

La integración podría entenderse como la adaptación del estudiante para encajar en el sistema, mientras que la inclusión exige cambiar el sistema para responder a la diversidad. Este cambio requiere identificar y eliminar activamente las barreras al aprendizaje y la participación, promoviendo entornos flexibles, accesibles y capaces de sostener las diferencias (García y Fernández, 2022).

Según Booth y Ainscow (2011), una escuela inclusiva es aquella que incrementa la participación de todos los estudiantes y reduce las formas de exclusión dentro y desde la educación, para lo cual es necesario revisar críticamente las prácticas pedagógicas, los modos de evaluación, las relaciones sociales y la cultura institucional.

Desde la perspectiva ética y política, la educación inclusiva representa un compromiso más amplio que el simple derecho formal a la educación. Echeita (2006; 2008) resaltan que la inclusión debe entenderse como un proceso transformador que exige reconstruir las culturas escolares para valorar la diversidad como un recurso legítimo e imprescindible. Este cambio involucra a todos los

actores educativos y exige que la adaptación no sea una responsabilidad solo del alumno, sino una tarea colectiva del sistema educativo.

Escudero (2006) plantea que la educación inclusiva desafía la normalización dominante y los modelos segregadores, exigiendo un replanteo profundo sobre qué significa enseñar y aprender en la diversidad. En este sentido, la inclusión requiere prácticas flexibles y una revisión constante de políticas y metodologías, que permitan eliminar las barreras institucionales, sociales y pedagógicas que restringen el derecho al aprendizaje.

Las implicancias psicopedagógicas de la educación inclusiva son igualmente relevantes. La educación no se limita a un proceso cognitivo o académico, sino que debe abordar la integralidad del desarrollo de cada estudiante, considerando también las dimensiones emocionales, sociales y culturales que influyen en su aprendizaje (González, 2008).

Desde este enfoque, la pedagogía inclusiva prioriza las potencialidades y fortalezas de cada sujeto, en contraposición a modelos que ponen el foco en los déficits o limitaciones. Se promueven ambientes educativos que reconocen la diferencia no como un problema, sino como un valor que enriquece las interacciones y el intercambio de saberes, favoreciendo la construcción de conocimientos significativos para todos los estudiantes (Arnaiz, 2009).

Esta exige, según Barrio (2009) que los docentes desarrollen competencias para diseñar estrategias didácticas flexibles y diversificadas, capaces de atender diferentes estilos, ritmos y modos de aprendizaje, y que se fortalezcan los vínculos entre los sujetos para construir sentido y pertenencia dentro del aula.

La implementación de la educación inclusiva no está exenta de desafíos, pues requiere transformaciones estructurales, recursos suficientes y formación docente continua. Booth y Ainscow (2011) destacan que el desarrollo de escuelas inclusivas implica una visión estratégica que articule el trabajo colectivo y la reflexión permanente sobre las prácticas, buscando innovar y adecuar las acciones educativas para construir centros donde todos los alumnos puedan participar activamente y

alcanzar aprendizajes de calidad. Esta construcción implica un compromiso sostenido en el tiempo, con un liderazgo formativo que estimula la cooperación y la implicación de toda la comunidad escolar. La complicitad de familias, docentes, estudiantes y gestores es fundamental para que la inclusión deje de ser una consigna y se convierta en una práctica auténtica y transformadora (Valdez-Maguiña & Cartolin-Príncipe, 2019).

Marco normativo argentino sobre el derecho a la educación inclusiva

La legislación argentina sobre inclusión educativa se articula en torno a marcos internacionales que reconocen los derechos de las personas con discapacidad. Uno de los principales instrumentos es la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), adoptada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y aprobada por el Estado argentino mediante la Ley Nacional N.º 26.378 en 2008. Posteriormente, la Ley N.º 27.044 de 2014 le otorgó jerarquía constitucional, consolidando su vigencia en el orden jurídico nacional.

El Artículo 24 de la CDPD establece que los Estados parte, como Argentina, tienen la obligación de eliminar toda forma de discriminación hacia las personas con discapacidad, prevenir situaciones que vulneren sus derechos y garantizar protección legal efectiva ante cualquier tipo de exclusión. Esta convención promueve una visión innovadora de la discapacidad, entendiéndola como una construcción social y dinámica, producto de la interacción entre condiciones individuales y barreras del entorno que dificultan la participación en igualdad de condiciones.

En este sentido, la discapacidad deja de ser vista como una deficiencia individual y pasa a ser el resultado de un entorno que no proporciona apoyos adecuados. Por eso, la ley establece que el Estado debe garantizar ajustes razonables y apoyos personalizados, incluyendo reformas legislativas y nuevas políticas que aborden las barreras que enfrentan las personas con discapacidad en todos los ámbitos, particularmente en la educación.

El derecho a la educación está reconocido no solo en la CDPD, sino también en numerosos tratados internacionales que Argentina ha ratificado. Entre ellos se encuentran la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979). Al adherir a estos instrumentos, el país asume el compromiso de garantizar una educación inclusiva y equitativa, adoptando medidas que promuevan la participación plena y efectiva de todos los estudiantes.

Este compromiso también se refleja en la Constitución Nacional Argentina, cuyo Artículo 5° establece que cada provincia debe asegurar el acceso a la educación primaria, consolidando así el derecho a la educación como un deber del Estado en todos los niveles de gobierno.

Además de los tratados internacionales, la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006) garantiza el derecho a la educación para todas las personas, incluyendo aquellas con discapacidad. Esta ley establece la obligación de asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso al sistema educativo sin discriminación, otorgándoles los recursos necesarios para su desarrollo y formación.

En la provincia de Buenos Aires, la normativa que regula la implementación de la educación inclusiva a nivel institucional está contemplada en la Resolución 1664/17, que da continuidad y operatividad a los lineamientos generales establecidos por la Resolución 311/16. Esta normativa, aplicable tanto a instituciones de gestión estatal como privada, incluye en su Anexo II una serie de orientaciones que las escuelas deben seguir para llevar adelante intervenciones organizativo-pedagógicas acordes a los distintos dispositivos educativos de inclusión.

En este marco, se establece cómo debe organizarse una propuesta pedagógica inclusiva (PPI) y se detallan los procedimientos para intervenir en función de las necesidades de cada estudiante.

Además, se aclara que dicha propuesta puede ser elaborada por la escuela común sin la participación

de una escuela de educación especial, en aquellos casos en los que el estudiante no cuente con ese tipo de acompañamiento o no sea necesario. También se contempla la posibilidad de construirla en corresponsabilidad con dicha institución cuando sea pertinente.

El Anexo II de la Resolución 1664/17 define distintos elementos clave que deben considerarse en el diseño de la PPI. En primer lugar, establece la necesidad de realizar una evaluación funcional, que permita identificar las necesidades educativas específicas del estudiante. A su vez, se debe llevar a cabo una detección precisa de las barreras que dificultan tanto el aprendizaje como la participación, ya sea a nivel institucional o dentro del aula. Esto permite establecer un diagnóstico contextualizado para intervenir de forma adecuada.

Otro aspecto fundamental es el diseño de las configuraciones de apoyo, es decir, las estrategias, recursos y dispositivos que el estudiante requiere en las áreas donde presenta mayores desafíos. Aquí también se define la frecuencia y la naturaleza de esos apoyos, así como las instancias de trabajo colaborativo entre los diferentes actores institucionales. Se contempla además la organización de las configuraciones didácticas, priorizando contenidos, ajustando tiempos y espacios de aprendizaje, y especificando las condiciones necesarias para sostener la propuesta en el tiempo.

Asimismo, la normativa establece criterios claros para la evaluación, acreditación, promoción y certificación de los estudiantes incluidos en estos dispositivos. Se dedica un apartado específico a las funciones y tareas del AE, en caso de que se requiera su participación como parte del dispositivo de apoyo.

Por último, se reconoce el papel fundamental de la participación activa del estudiante y su familia en el diseño y desarrollo de la PPI. Se deben considerar sus intereses, expectativas y aportes, así como las sugerencias de los profesionales que intervienen en el tratamiento del estudiante. La resolución también establece la necesidad de realizar evaluaciones periódicas del dispositivo

inclusivo, tanto de manera trimestral como al cierre del ciclo lectivo, con el fin de revisar y ajustar las intervenciones de acuerdo con los avances y necesidades detectadas.

Y, el Grupo ART 24 por la Educación Inclusiva - COPIDIS (2017) ha reforzado la importancia de una educación inclusiva y de calidad, subrayando la necesidad de diseñar configuraciones curriculares y de acceso diversificadas, que faciliten la participación activa de estudiantes con TEA en la vida escolar. Este enfoque destaca también la relevancia del trabajo conjunto entre docentes, AE, familias y equipos especializados, para construir entornos escolares verdaderamente accesibles, empáticos y centrados en la singularidad de cada sujeto.

Estrategias de Autorregulación

La inclusión efectiva de niños con CEA en el ámbito escolar requiere no solo de marcos legales y estructuras institucionales adecuadas, sino también de intervenciones específicas que aborden dimensiones clave del desarrollo infantil, como la regulación emocional, la integración sensorial y la autorregulación. Estas dimensiones están estrechamente vinculadas al bienestar subjetivo, la participación activa y las posibilidades reales de aprendizaje. En este contexto, el rol del acompañamiento psicopedagógico se vuelve central, al permitir diseñar estrategias contextualizadas y ajustadas a las necesidades de cada estudiante (Insaurralde, 2021).

La regulación emocional en niños con CEA representa una de las áreas más desafiantes tanto para las familias como para el entorno educativo. Las dificultades para identificar, expresar y modular emociones como la ira, la ansiedad o la frustración suelen manifestarse en conductas disruptivas o desajustadas que interfieren con los vínculos sociales y el aprendizaje. Entre las estrategias más eficaces se encuentra el modelado emocional, una técnica que consiste en que los adultos expresen verbal y conductualmente modos adecuados de afrontar situaciones estresantes, brindando así un ejemplo concreto que el niño puede observar e imitar (Cuesta Valencia, 2024).

A su vez, el uso de apoyos visuales, como tarjetas con expresiones faciales o semáforos emocionales, permite que el niño aprenda a identificar y comunicar su estado interno de forma más clara, facilitando la autorregulación emocional en entornos escolares. Desde un enfoque terapéutico, la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC) ha demostrado efectividad en el entrenamiento de habilidades emocionales, especialmente en niños con mayor nivel de lenguaje y conciencia emocional. Esta técnica enseña al niño a identificar sus emociones, analizar sus pensamientos asociados y aplicar recursos como la respiración profunda o el conteo regresivo para mantener la calma (Vidal, 2019).

Complementariamente, las prácticas de mindfulness, adaptadas al contexto infantil, han mostrado beneficios en la reducción de la ansiedad y la mejora del autocontrol (Valle, 2010). Un enfoque complementario consiste en analizar la fase de las crisis emocionales (inicio, escalada, clímax, recuperación), ya que cada etapa requiere intervenciones específicas. Durante la fase inicial se recomienda disminuir estímulos, desviar la atención o modificar demandas; en la fase de explosión, es crucial garantizar la seguridad sin emitir juicios ni castigos; y en la recuperación, se debe ofrecer un entorno calmo que facilite la vuelta a la estabilidad emocional (Frankl, 2022).

Muchos niños con CEA presentan desafíos en el procesamiento sensorial, lo que significa que ciertos estímulos del entorno pueden generar sobrecarga, malestar o conductas desorganizadas. Para abordar esta dimensión, la terapia de integración sensorial, llevada a cabo por terapeutas ocupacionales, propone actividades estructuradas que estimulan de forma controlada los sistemas sensoriales (táctil, vestibular, propioceptivo). Juegos con texturas, columpios, pelotas con peso o materiales manipulativos son algunas de las herramientas que favorecen la modulación sensorial y el equilibrio emocional (Bressan, 2023).

En los entornos educativos, una estrategia clave es la creación de espacios sensoriales o zonas de calma, especialmente preparados con luz tenue, elementos visuales suaves, materiales sensoriales o dispositivos para bloquear el sonido, que permiten al niño replegarse cuando se siente

sobreestimulado (Cuesta Valencia, 2024). También es esencial la anticipación de cambios a través de rutinas visuales, que permiten prever transiciones y evitar situaciones de estrés por imprevisibilidad.

La desensibilización progresiva es otra técnica que busca aumentar la tolerancia a estímulos que generan incomodidad. Se basa en una exposición gradual y controlada a esos estímulos (por ejemplo, sonidos fuertes o texturas específicas), permitiendo que el niño se acostumbre sin generar una respuesta defensiva o de huida (Valle et al., 2010)

La autorregulación, entendida como la capacidad de controlar emociones, conductas y pensamientos, constituye una habilidad fundamental para la inclusión escolar. Enseñar estrategias visuales como pictogramas de emociones, tableros de opciones o semáforos emocionales permite que el niño exprese cómo se siente y elija una acción reguladora, cómo pedir un descanso o cambiar de actividad (Day et al., 2022).

El enfoque del Análisis Conductual Aplicado (ABA) también ofrece herramientas para fortalecer la autorregulación mediante la enseñanza de habilidades específicas, el uso de reforzadores positivos y la programación estructurada de respuestas adaptativas (Du et. al., 2024).

A nivel institucional, es necesario que los docentes implementen *pausas programadas* o *momentos de regulación emocional* durante la jornada escolar, permitiendo que el niño tenga espacios para recuperar la estabilidad ante demandas prolongadas o situaciones que impliquen esfuerzo social o cognitivo elevado. Esto debe complementarse con la *formación continua de educadores y familias*, promoviendo un abordaje coherente, interdisciplinario y sostenido en el tiempo (Costescu et al., 2021).

El rol del psicopedagogo y su diferencia con otros profesionales

Según Moreu y Bisquerra (2002) la psicopedagogía se centra en el estudio de "una persona en situación de aprendizaje" en cualquier etapa de su vida. Su campo de acción, por lo tanto, no se

restringe al ámbito escolar, sino que abarca la complejidad del aprendizaje humano en diversos contextos.

Argentina es pionera en la región al crear la primera carrera universitaria de Psicopedagogía en Sudamérica, fundada en 1956 en la Universidad del Salvador. Sin embargo, sus raíces se hunden en procesos que se gestaron durante la primera mitad del siglo XX. La investigación de Ventura et al. (2012) destaca que la función normalizadora del sistema educativo de principios de siglo busca homogeneizar a una población diversa y este modelo estandarizado, al imponer un patrón único, inevitablemente crea una nueva categoría social: el "fracaso escolar", que designaba a aquellos alumnos que no alcanzaban los objetivos esperados. Esta nueva problemática genera una demanda de intervención que fue inicialmente abordada de manera informal por las "maestras particulares" y, posteriormente, sistematizada por la influencia de la Psicotecnia, una corriente que sentó las bases para un abordaje técnico centrado en la evaluación de capacidades, el diagnóstico de retardos escolares y la orientación vocacional.

Solé (1998) establece cuatro ejes fundamentales que permiten comprender y estructurar la intervención psicopedagógica en el ámbito escolar. Estos ejes no deben interpretarse como categorías rígidas, sino como dimensiones interrelacionadas que configuran la práctica de los profesionales en contextos educativos diversos.

El primer eje se refiere a los objetivos de la intervención, los cuales pueden oscilar desde un enfoque centrado exclusivamente en el alumno (en particular en sus dificultades de aprendizaje, necesidades educativas específicas o desarrollo socioemocional) hasta una mirada más amplia que incluye factores del entorno escolar, como las dinámicas institucionales, las prácticas pedagógicas o la cultura organizacional. Esta ampliación del foco permite abordar no solo los síntomas del problema, sino también sus posibles causas estructurales.

El segundo eje es la modalidad de intervención, que puede adoptar una orientación correctiva o preventiva. En el enfoque correctivo, la acción psicopedagógica se activa una vez que se ha detectado una dificultad concreta, con el objetivo de intervenir para compensar, remediar o superar esa problemática específica. Por el contrario, la modalidad preventiva busca anticiparse a la aparición de obstáculos mediante el fortalecimiento de habilidades, la mejora del entorno escolar y la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas que reduzcan los factores de riesgo. Este tipo de intervención preventiva es cada vez más valorada en las políticas educativas por su capacidad de promover una educación equitativa.

El tercer eje hace referencia al posicionamiento de la intervención, es decir, la forma en que el profesional psicopedagógico se implica en el proceso. Este posicionamiento puede ser directo, cuando se trabaja de manera personalizada con el alumno o alumna a través de sesiones individuales, evaluaciones diagnósticas o acompañamientos específicos. También puede ser indirecto, cuando la acción se canaliza a través de agentes educativos como docentes, equipos directivos o familias, brindando orientación, formación o asesoramiento para incidir en el contexto que rodea al estudiante. Este tipo de intervención indirecta reconoce la importancia del trabajo colaborativo y del abordaje sistémico de las problemáticas escolares.

Por último, el cuarto eje considera el lugar de la intervención, distinguiendo entre intervenciones que se realizan dentro del aula, integradas en la dinámica cotidiana de enseñanza y aprendizaje, e intervenciones que se sitúan a nivel institucional, afectando a la organización escolar en su conjunto. Las acciones en el aula pueden incluir configuraciones curriculares, estrategias didácticas diferenciadas o co-docencia, mientras que las intervenciones institucionales pueden abarcar el diseño de proyectos de mejora, planes de convivencia, o procesos de reflexión colectiva sobre la práctica educativa.

La intervención psicopedagógica con estudiantes con CEA

Según García y Zapata (2020) la intervención del psicopedagogo en el contexto escolar con estudiantes con CEA constituye una función de naturaleza multidimensional, que requiere tanto un alto nivel de especialización como una fuerte articulación interprofesional. Esta intervención se orienta, de manera prioritaria, a garantizar el derecho a una educación inclusiva mediante el diseño e implementación de acciones que respondan a las características particulares del proceso de aprendizaje del niño y a su integración efectiva en el entramado institucional.

Lejos de tratarse de una práctica individualizada y aislada, según Flores et al (2018) el accionar psicopedagógico en estos casos se enmarca en una lógica sistémica y colaborativa, que considera tanto las variables personales del estudiante como las dinámicas pedagógicas, familiares y sociales que lo rodean. Para ello, se recurre a un conjunto de saberes teóricos y técnicos que permiten realizar evaluaciones funcionales profundas, elaborar estrategias educativas ajustadas a las necesidades específicas, y articular redes de apoyo entre diversos actores involucrados en el desarrollo del niño.

El primer eje de la intervención, tal como relata Baquerizo Quirumbay (2024) es el proceso de evaluación y diagnóstico funcional, entendido no únicamente como la identificación clínica del trastorno (lo cual es competencia del profesional médico o psicológico especializado), sino como una exploración comprensiva del modo en que el niño aprende, se comunica, interactúa y participa en el entorno escolar. Esta evaluación se inicia con un análisis detallado de las capacidades cognitivas, comunicativas y adaptativas del estudiante, incluyendo funciones como la atención conjunta, la reciprocidad social, la flexibilidad cognitiva, la conducta adaptativa, y los intereses restringidos o estereotipados. Al mismo tiempo, el psicopedagogo analiza el contexto educativo en el que el niño está inmerso: las prácticas docentes, los recursos materiales, la organización del tiempo escolar, y los estilos de enseñanza empleados. Complementariamente, se recopila la historia de desarrollo del

niño desde un enfoque psicoevolutivo, incluyendo antecedentes familiares, tratamientos previos y trayectorias de socialización, lo cual permite contextualizar las necesidades actuales. Esta valoración funcional se convierte en una herramienta esencial para traducir impresiones clínicas dispersas en un plan de acción pedagógica coherente, adaptado y sostenible.

El segundo eje de la intervención, continua Baquerizo Quirumbay (2024) se centra en el diseño e implementación de estrategias educativas específicas, cuyo propósito es reducir o eliminar las barreras que dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje pleno del estudiante con CEA. Entre estas estrategias, destaca el desarrollo y la supervisión de un Proyecto Pedagógico Individual que contemple adecuaciones curriculares significativas y no significativas, de acuerdo con el nivel de funcionamiento del niño y los objetivos de aprendizaje propuestos. Si bien la responsabilidad de las adaptaciones suele recaer en la docente integradora, el rol del psicopedagogo es acompañar, orientar y garantizar la pertinencia y viabilidad de dichas propuestas. La estructuración del entorno y la anticipación de actividades constituyen componentes clave de esta etapa, dado que los estudiantes con CEA suelen requerir un alto grado de previsibilidad para disminuir la ansiedad y facilitar la comprensión de las rutinas escolares. El uso de apoyos visuales, la señalización clara de transiciones, y la creación de espacios personalizados son estrategias recurrentes que favorecen la autonomía y el sentido de seguridad. Además, se promueve el trabajo desde los intereses específicos del niño como vía para construir aprendizajes significativos, así como la implementación de herramientas como las “historias sociales”, que permiten comprender y ensayar conductas sociales asertivas en diversas situaciones escolares.

Asimismo, dentro de este eje se incorporan estrategias para el desarrollo de la comunicación funcional, el entrenamiento en habilidades sociales, la autorregulación emocional y el manejo de conductas desafiantes. Se entiende que muchas conductas problemáticas en estudiantes con TEA no responden a una intencionalidad disruptiva, sino que constituyen formas de expresión ante contextos que resultan incomprensibles o abrumadores. Por esta razón, se recurre a enfoques como

el Análisis Conductual Aplicado, que, mediante el uso del refuerzo positivo y la enseñanza estructurada, busca promover comportamientos adaptativos. Igualmente, se integran prácticas lúdicas como la ludoterapia, en coherencia con metodologías como TEACCH, donde el juego no solo es una actividad recreativa, sino una oportunidad sistemática para adquirir habilidades cognitivas y sociales relevantes (González López, 2023).

Barrio (2009) enfatiza un tercer eje del trabajo psicopedagógico con niños con CEA y es su rol sistémico y articulador, el cual trasciende la intervención directa con el estudiante para posicionarse como un puente entre los distintos niveles del sistema educativo. En este sentido, el psicopedagogo actúa como facilitador del trabajo interdisciplinario y transdisciplinario, colaborando activamente con docentes, directivos, profesionales de la salud, terapeutas externos y, por supuesto, las familias. Este trabajo conjunto permite unificar criterios de intervención, compartir información relevante y establecer objetivos comunes que garanticen la coherencia y continuidad del abordaje. Además, el psicopedagogo cumple un rol fundamental en el asesoramiento pedagógico, ayudando al cuerpo docente a comprender los modos particulares en que los niños con CEA perciben, procesan e interpretan su entorno. Esta orientación no solo mejora la práctica pedagógica, sino que también favorece una actitud más empática, reflexiva y abierta a la diversidad.

Como destaca Arnaiz (2009) otro componente esencial es la sensibilización institucional, que busca generar una cultura escolar basada en el respeto por las diferencias, la inclusión efectiva y la equidad en el acceso al conocimiento. Estas acciones, dirigidas tanto al profesorado como al alumnado, tienen como finalidad promover climas institucionales más tolerantes, evitando situaciones de aislamiento o estigmatización hacia el niño con CEA. En paralelo, se mantiene un vínculo fluido con la familia del estudiante, no solo para informar sobre avances y retrocesos, sino para construir conjuntamente estrategias de acompañamiento que trasciendan los muros de la escuela y aseguren continuidad pedagógica y afectiva en el hogar. Entonces, el psicopedagogo se constituye como una figura clave en la coordinación de tratamientos integrales, estableciendo lazos

de comunicación permanente entre el sistema escolar, los servicios de salud, y las redes comunitarias que puedan ofrecer apoyo al desarrollo del niño.

Acompañantes Externos (AEs) y su Rol en la Educación Inclusiva

Los AEs son profesionales que brindan apoyo especializado a niños con necesidades educativas especiales, como los niños con CEA, dentro del entorno escolar. Su rol es crucial para facilitar la inclusión educativa y proporcionar estrategias efectivas de regulación conductual y emocional.

La capacitación y formación de los AEs es un componente esencial para la inclusión educativa de los niños con CEA. Según Canal y Martín (2006), la formación de los profesionales que trabajan con personas con discapacidad debe ser continua y especializada, abarcando tanto el conocimiento teórico como la aplicación práctica de estrategias educativas.

La Ley 10.592 de la Provincia de Buenos Aires, sancionada en 1987 y actualizada posteriormente, establece un régimen jurídico básico e integral para las personas con discapacidad. Esta legislación garantiza la prestación de servicios de atención médica, educativa y social que permitan neutralizar las discapacidades y eliminar las desventajas para la integración familiar, social, cultural, económica, educativa y laboral (Ley 10.592, 1987/2017).

Esta ley destaca la necesidad de formar y capacitar adecuadamente a los AEs y otros recursos humanos para brindar un apoyo efectivo a estudiantes con discapacidad, incluyendo a niños con TEA. La formación debe incluir el uso de herramientas y estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades específicas, subrayando la importancia de una educación inclusiva que promueva la autonomía y participe activamente en los procesos escolares (Ley 10.592, art. 18).

Además, la Ley prevé sistemas de detección y derivación para garantizar la incorporación progresiva y sistemática de estudiantes con discapacidad a distintos niveles y modalidades educativas, favoreciendo la integración en escuelas comunes siempre que sea pedagógicamente posible. También establece que debe estimularse la investigación en materia educativa y la capacitación continua del personal que trabaja con personas con discapacidad (Ley 10.592, art. 18).

Esta normativa es uno de los pilares legales que sostienen la educación inclusiva en la Provincia de Buenos Aires, asegurando que el acompañante externo no solo cumpla funciones asistenciales, sino que lo haga desde una formación adecuada para responder a las características y demandas particulares de cada estudiante (Ley 10.592).

En este marco general, la Resolución 782/2013 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires regula la figura del acompañante o asistente externo en instituciones educativas. Su principal objetivo es establecer el marco normativo para la intervención de estos profesionales, quienes brindan apoyo a estudiantes con discapacidad o trastornos en su desarrollo, como el autismo, facilitando así el proceso de integración escolar.

Esta resolución deroga disposiciones anteriores y establece, entre otros puntos, que el acompañante o asistente externo no es un cargo docente y que su función no reemplaza la intervención ni la responsabilidad pedagógica de los docentes. Su rol es principalmente de apoyo personal, asistiendo al alumno en aspectos afectivos, vinculares y sociales, ayudando a la adaptación a situaciones de ansiedad, regulando emociones y favoreciendo la interacción social dentro del contexto escolar.

La incorporación de un acompañante externo requiere una serie de trámites y documentación, incluyendo solicitudes formales y la participación de los distintos actores institucionales para definir las estrategias y responsabilidades en la intervención. Es habitual que se

realice un acta acuerdo que formaliza el proyecto pedagógico, el rol del acompañante y las responsabilidades compartidas entre la familia, institución y profesionales.

En términos operativos, esta figura contribuye a prevenir la desorganización emocional o conductual del alumno y promueve ambientes escolares más inclusivos, pero no debe interferir ni asumir funciones docentes ni curriculares (Resolución 782/2013, DGCyE Buenos Aires).

Esta normativa tiene como base leyes nacionales y provinciales sobre educación y discapacidad, garantizando los derechos de los estudiantes y apuntando a una educación inclusiva y con apoyos personalizados adaptados a sus necesidades.

La importancia del acompañamiento psicopedagógico y el rol del acompañante externo

Desde el enfoque psicopedagógico, el abordaje de la desregulación emocional en niños con CEA requiere intervenciones diseñadas a medida, que contemplen simultáneamente las dimensiones afectivas, cognitivas, sensoriales y vinculares del aprendizaje (Bressan, 2023). La autorregulación emocional, entendida como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar los propios estados internos, no surge de manera espontánea, sino que demanda un proceso sistemático de enseñanza. Este proceso implica estrategias explícitas, modelado constante, tiempos prolongados de aprendizaje y, sobre todo, entornos que transmitan seguridad emocional y confianza. El psicopedagogo, en este sentido, cumple un papel central como profesional que puede identificar los obstáculos que interfieren en el aprendizaje, reconocer las potencialidades del niño y generar dispositivos de intervención que favorezcan tanto el desarrollo emocional como el cognitivo (Baquerizo Quirumbay, 2024).

Sin embargo, para que estas estrategias puedan sostenerse en la práctica cotidiana de la vida escolar, es necesaria la articulación con la figura del Acompañante Externo (AE). Este actor, regulado en la provincia de Buenos Aires por normativas como la Resolución 782/13, se convierte en un

mediador entre el estudiante, la institución, la familia y los equipos de salud. No obstante, cabe destacar que el acceso de este servicio es desigual; muchos estudiantes no logran contar con este apoyo al no tener cobertura de salud, por retrasos burocráticos de las obras sociales o por falta de profesionales disponibles. En ese contexto, la responsabilidad del sostén recae exclusivamente en la escuela, esto puede traer consecuencias en la efectividad de las estrategias de autorregulación y del proceso de inclusión. El rol del AE, lejos de limitarse a un apoyo individual, debe entenderse como parte de un entramado pedagógico más amplio en el que colabora directamente con el docente y con el psicopedagogo. De este modo, el AE puede trasladar al aula, en tiempo real, las orientaciones y estrategias psicopedagógicas diseñadas para favorecer la autorregulación emocional y la participación del niño.

La relación entre el psicopedagogo y el acompañante externo es, por lo tanto, complementaria (Messina y Otero, 2020). Mientras que el primero ofrece un marco teórico-metodológico y diseña intervenciones específicas para el niño, el segundo actúa como agente facilitador en el aula, asegurando que dichas intervenciones puedan implementarse de forma situada y contextualizada. Por ejemplo, si el psicopedagogo plantea el uso de apoyos visuales o espacios de calma para prevenir episodios de desregulación, el AE es quien acompaña al niño en el uso cotidiano de estas herramientas, ayudando a que las integre en su repertorio de autorregulación.

Además, tanto el psicopedagogo como el AE comparten una función clave: la construcción de redes de trabajo. El psicopedagogo se encarga de articular con docentes, directivos y familias, promoviendo una mirada integradora del niño y evitando lecturas reduccionistas centradas en el déficit. El AE, desde su lugar, contribuye a que estas redes se traduzcan en prácticas concretas en el aula, funcionando como un puente entre el estudiante y el resto de la comunidad educativa. Esta articulación resulta esencial para sostener procesos de inclusión genuina, ya que sin ella existe el riesgo de que la figura del acompañante quede aislada, reproduciendo prácticas de segregación encubierta (Messina y Otero; 2020; Bressan, 2023).

De esta manera, el acompañamiento psicopedagógico y el trabajo del acompañante externo deben pensarse como instancias inseparables de un mismo proceso inclusivo. Ambos roles, en diálogo con los docentes y las familias, posibilitan no solo la enseñanza de habilidades de autorregulación y el desarrollo del bienestar emocional, sino también la construcción de un sujeto aprendiente capaz de participar activamente en la vida escolar. Esta complementariedad convierte a la dupla psicopedagogo–acompañante externo en un dispositivo indispensable para garantizar que los niños con CEA puedan ejercer su derecho a una educación inclusiva, en entornos que reconozcan su singularidad y valoren la diversidad como fuente de enriquecimiento colectivo.

Método

Diseño del Estudio

En el siguiente estudio se realizó un tipo de investigación no experimental de diseño cualitativo, con corte transversal. El enfoque cualitativo permitió explorar en profundidad las experiencias, percepciones y significados que los AEs atribuyen a su rol en el acompañamiento de niños con CEA dentro del ámbito escolar. Al mismo tiempo posibilitó indagar cómo los AEs intervienen en los procesos de autorregulación emocional de los niños, y reconocer qué aportes específicos ofrece la psicopedagogía para fortalecer dichas intervenciones desde una perspectiva integral e inclusiva. El carácter descriptivo de la investigación permitió visibilizar y caracterizar tanto las dificultades emocionales observadas, como las estrategias aplicadas y las articulaciones interdisciplinarias con la psicopedagogía

Se recopilaron y analizaron los datos cualitativos obtenidos mediante entrevistas semi estructuradas.

Participantes – Muestra

Para la investigación se tomó una muestra de 15 profesionales que se desempeñen o se hayan desempeñado como AE de niños con CEA, que cursen el primer ciclo de la escuela común en los partidos de Vicente López y San Isidro. El muestreo fue no probabilístico por conveniencia, considerando como criterios de inclusión la experiencia en acompañamiento escolar de niños con CEA, la formación específica en educación inclusiva y/o la disposición voluntaria a participar.

Instrumentos - Procedimiento.

Se utilizó como instrumento principal la entrevista semiestructurada, elaborada a partir de un guión de preguntas abiertas que girarán en torno a los tres ejes derivados de los objetivos específicos:

1. Dificultades de autorregulación emocional observadas en niños con CEA.
2. Estrategias de intervención aplicadas por los AEs en el entorno escolar.
3. Aportes de la psicopedagogía en la intervención y articulación interdisciplinaria.

La entrevista semiestructurada se justifica porque permite profundizar en los relatos y, al mismo tiempo, asegurar la cobertura de los temas clave para responder a los objetivos del estudio. Los participantes serán contactados a través de mensajes directos que proporcionan a los mismos cierta información detallada sobre el estudio y una invitación a participar en la entrevista. La confidencialidad de los datos recopilados y el carácter voluntario de la participación serán garantizados a los diferentes profesionales que ejercen como AE.

Análisis

El análisis de los datos siguió un enfoque de análisis temático, adecuado para organizar y comprender las respuestas en torno a los objetivos planteados. Las transcripciones fueron sometidas a una codificación abierta, de la cual emergieron categorías y subcategorías relacionadas con:

- Dificultades de autorregulación emocional y su impacto en el aprendizaje.
- Estrategias de intervención utilizadas por los AEs.
- Aportes psicopedagógicos para fortalecer dichas intervenciones.

El análisis se realizó mediante un proceso de comparación constante, identificando patrones, similitudes y diferencias entre los discursos, lo que permitió responder al objetivo general con una visión integral del rol del AE y la relevancia de la psicopedagogía en este proceso.

Consentimiento informado

En cumplimiento con los principios éticos de la investigación, se garantizó el consentimiento informado de los participantes (Losada, 2014). El documento incluyó información clara sobre los objetivos del estudio, el carácter voluntario de la participación, la confidencialidad de los datos y la posibilidad de retirarse en cualquier momento. De esta manera se aseguró el respeto por la autonomía, la dignidad y los derechos de los profesionales entrevistados.

Resultados

Para la investigación se tomó una muestra de 15 profesionales, entre ellos Acompañantes Terapéuticos, Psicopedagogos, Licenciados en Psicología y en Psicopedagogía, que se desempeñaron como acompañantes externos de niños con CEA, que cursen el primer ciclo de la escuela común en los partidos de Vicente López y San Isidro. Participaron 15 AEs (13 de género femenino y 2 de género masculino) con experiencia laboral en el ámbito escolar variada (desde 2 años hasta 12 años) de antigüedad. Esta diversidad en la experiencia refleja una amplia gama de hallazgos relacionados con el rol del acompañante externo en escuelas y la importancia de los aportes de la psicopedagogía para dicho rol.

EJE 1. Explorar las principales dificultades de autorregulación emocional que presentan los niños con CEA en el ámbito escolar.

Los resultados de las entrevistas revelan que las dificultades en la autorregulación emocional se establecen como barrera fundamental que limita la participación activa y el acceso al aprendizaje de los estudiantes con CEA. Esta problemática es constante, y los profesionales señalan que el mayor desafío se encuentra en la incapacidad para interpretar, nombrar y gestionar emociones intensas, tanto propias como ajenas. Los entrevistados, mencionan que esta falta de interpretación deriva muchas veces en una crisis. A esto se le suma la complejidad para crear lazos afectivos, ya que, según los entrevistados “es más difícil generar el vínculo” con los demás.

Los hallazgos confirman que las dificultades emocionales son constantes y que se exteriorizan como baja tolerancia a la frustración frente a tareas nuevas, cambios de rutinas, momentos de transiciones abruptas o aparición de situaciones inesperadas. Estas frustraciones, por lo general, se manifiestan en forma de intensificación emocional como estados de enojo, angustia, llanto o conductas disruptivas (gritos, revolver objetos) que afectan la atención y participación del estudiante en el entorno escolar. En el ámbito vincular, estas crisis pueden derivar a agresiones

físicas hacia terceros; el entrevistado 14 relata que, ante el malestar, el niño puede “llegar a golpearlo (a quien se acerque) en el momento” y el entrevistado 12 menciona que “empujar a otros compañeros” también se ve como forma de descarga.

En cuanto a los factores desencadenantes, las respuestas arrojan que estos episodios se dan con más frecuencia en las transiciones entre actividades o cuando se modifica la rutina sin anticipación. Los episodios también aparecen al interrumpir actividades que les resultan placenteras, tal como lo menciona uno de los participantes: “Los momentos de desregulación suelen aparecer cuando se interrumpen actividades que disfruta, por ejemplo, al terminar educación física, si pierde en el juego o si hay cambios inesperados en la rutina” (Entrevistado 9). Los profesionales entrevistados, también mencionan que cuando hay momentos de espera prolongada, suelen aparecer estos momentos de desregulación. En relación a la interacción con pares, la desregulación surge cuando hay un “desfasaje entre lo que él quiere hacer y lo que ellos (los compañeros) comprenden” (Entrevistado 5), o debido a la “exclusión, falta de empatía tanto por parte de adultos y niños” (Entrevistado 15).

Se indica también la sobrecarga emocional como un factor importante, la presencia de mucho ruido y estímulo –como las aulas con mucho estímulo visual o acústico, las celebraciones escolares, etc. -- exceden la capacidad de control del niño, potenciando su ansiedad y llevándolo a episodios de crisis. Además, según los entrevistados, las desregulaciones suelen ser más frecuentes en la segunda mitad de la jornada o a punto de finalizar el turno escolar, lo que sugiere que el cansancio acumulado reduce significativamente la capacidad de autorregulación.

El impacto de estas dificultades es directo y significativo. Las respuestas indican que la desregulación puede provocar que el niño se inhiba o se aisle, descargando su frustración con conductas desreguladas que interfieren en su posibilidad de integrarse a la clase y sostener la atención. La evitación social también aparece en algunas de las respuestas, las que caracterizan al niño como alejándose de las actividades grupales o sentado solo en los momentos de recreo. En

relación a cómo afectan todas estas conductas en el aprendizaje del estudiante con CEA, se puede decir que, según los resultados, la desregulación saca al estudiante de su regulación óptima para el aprendizaje, demorando el tiempo necesario hasta que pueda volver a concentrarse y esto puede afectar la adquisición de contenidos escolares.

EJE 2. Identificación de las estrategias y herramientas que los AEs implementan para anticipar y abordar episodios de desregulación emocional.

Los participantes de la investigación demuestran que las estrategias más eficaces utilizadas en el ámbito escolar relacionadas a los estudiantes con CEA son de orden preventivo, entre ellas se encuentran la anticipación mediante apoyos visuales o pictogramas para que el estudiante pueda ver la rutina y se puedan hacer predecibles los cambios. Esta estrategia no sólo reduce la ansiedad, sino que también ayuda al niño a organizar la información temporal y espacial del día. Otras estrategias nombradas fueron tableros de secuenciación de tareas, los cuales consisten en desglosar una actividad compleja en pequeños pasos para facilitar su resolución; anticipación verbal explícita ante cualquier cambio o demanda como avisarle al estudiante que la actividad finaliza o se cambia en 5 minutos. De esta manera se busca fortalecer las funciones ejecutivas del niño, específicamente la flexibilidad cognitiva y la inhibición, permitiendo transitar de una tarea a otra sin entrar en crisis por el cambio repentino de foco atencional.

Además de las estrategias previamente mencionadas, las respuestas indican la importancia de la observación de indicadores emocionales tempranos, tales como cambios en las expresiones faciales, tensiones corporales, verbalizaciones breves y movimientos repetitivos. A partir de esas observaciones se busca prevenir las desregulaciones.

Dentro de las estrategias preventivas, una entrevistada menciona la utilización de las prácticas de mindfulness para la reducción de ansiedad. La entrevistada 15 menciona “me interesan

las técnicas de respiración de mindfulness” al hablar de las estrategias incorporadas en su práctica diaria con niños con CEA.

En relación a las estrategias utilizadas en momentos de crisis, la mayoría de los entrevistados refiere al uso de un “espacio con calma”, siendo este un espacio con baja estimulación sensorial. También se menciona la importancia de técnicas de respiración durante momentos de crisis y contención corporal para brindarles seguridad y calma. Un solo entrevistado mencionó que contaba con formación en *Análisis Conductual Aplicado (ABA)*, por lo cual utilizaba técnicas conductuales con refuerzos positivos durante los momentos de crisis.

Luego de episodios disruptivos, también se alude intervenciones orientadas a conversar brevemente sobre lo ocurrido, reintegrar gradualmente al estudiantes a la actividad y la promoción de actividades de transición para la recuperación del equilibrio emocional.

Con relación a la especificidad o generalización de estrategias, se observa la existencia de una división de opiniones entre los profesionales entrevistados. Por un lado, hay quienes creen que hay herramientas con un gran potencial para generalizar, destacando especialmente la anticipación y los apoyos visuales. Como señala uno de los profesionales “El dispositivo apoyaturas de tipo pictograma es útil para todos” (Entrevistado 14), mientras que otro afirma que “las únicas que pueden generalizarse [...] son la anticipación y [...] reconocer sus emociones” (Entrevistado 15).

No obstante, la mayoría de los entrevistados enfatiza la importancia de adaptar estas herramientas a las necesidades únicas de cada estudiante. En este sentido, se argumenta que aunque hay bases comunes, “en cada caso resulta útil algo diferente” (Entrevistado 3), ya que el éxito de la intervención “depende del niño y la AE, el docente y colegio” (Entrevistado 6). Esta tensión entre lo general y lo específico se resume en la idea de que existen actitudes universales desde las que partir, pero que la aplicación es “específica y diferentes en cada uno” (Entrevistado 12). Esto

incluso implica que herramientas generales como los pictogramas deben ajustar su contenido según si el niño necesita “ordenarse, seguir rutinas o límites” (Entrevistado 14).

EJE 3. Análisis de la importancia del abordaje psicopedagógico desde la práctica de los AEs para la promoción de la autorregulación emocional.

El objetivo de analizar los aportes de la psicopedagogía dio como resultado que los participantes, independientemente de su formación, consideran que la mirada psicopedagógica es esencial para sus prácticas. Los profesionales de la muestra afirman que dentro de las estrategias más efectivas mencionadas en el eje 2 (anticipación con apoyos visuales, estructuración de rutinas, etc.) son herramientas psicopedagógicas para la mediación del aprendizaje y el desarrollo cognitivo. Los AEs con formación Psicopedagógica o aquellos que han realizado capacitaciones específicas manifiestan que sus conocimientos ayudan a comprender cómo aprende cada niño, cuáles son sus fortalezas y qué apoyos necesitan para participar y sostenerse en las actividades pedagógicas propuestas en las escuelas.

Además también refieren que dichas herramientas y conocimientos psicopedagógicos ayudan para acompañar no solo desde lo emocional, sino que también desde lo corporal. Algunos acompañantes también mencionan dentro del rol psicopedagógico la importancia de conocer las funciones ejecutivas para poder desempeñar mejor su trabajo en las instituciones educativas con niños con CEA. Este abordaje permite que el asesoramiento psicopedagógico trascienda la conducta y se centre en la accesibilidad del aprendizaje.

A pesar de la alta valoración de la psicopedagogía, también se identificó que el trabajo en conjunto se da con poca frecuencia y a veces no se logra articular de forma correcta en lo que respecta a la labor en instituciones escolares. Los resultados indican que la intervención con los Equipos de Orientación Escolar (EOE) es informal y esporádico, y que generalmente se da a partir de situaciones críticas, sin tener un tarea de prevención y planificación; incluso uno de los participantes

manifestó que no hay EOE en la escuela en la cual trabaja. Este hallazgo muestra que, si bien los acompañantes externos reconocen y aplican fundamentos psicopedagógicos para enriquecer su práctica individual, esta perspectiva no logra consolidarse como un trabajo interdisciplinario viable dentro del sistema educativo.

Las respuestas arrojaron que el trabajo en conjunto con la psicopedagogía se suele dar mediante reuniones pautadas con profesionales externos entre 2 o 3 veces al año o supervisiones con profesionales de la psicopedagogía pertenecientes a los centros en los cuales trabajan.

No obstante, los resultados indican que existe un deseo de colaboración y comunicación más frecuente por parte de los AEs. La mayoría de los participantes manifiesta el deseo de un trabajo interdisciplinario “real” y una articulación que trascienda lo formal. Uno de los entrevistados destaca la importancia de una “articulación permanente y colaborativa, basada en la comunicación fluida, el trabajo interdisciplinario y la planificación conjunta de estrategias” (Entrevistado 1). También, los participantes, expresan la necesidad de planificación de estrategias enseñanza-aprendizaje en conjunto, sugiriendo que sería “ideal contar con espacios institucionales fijos para el intercambio y la evaluación de avances” (Entrevistado 1). Esta demanda de espacios formales se repite por parte de otros participantes que proponen una articulación “basada en el diálogo y el trabajo en equipo para pensar en conjunto la mejor manera de acompañar cada caso (Entrevistado 12). Los resultados sugieren un trabajo interdisciplinario, no sólo conectados con los terapeutas externos y las escuelas, sino también con las familias, “cuanto más vínculo y comunicación haya entre todas las personas involucradas, más útiles serán las estrategias y se lograrán mejores resultados” (Entrevistado 14).

Discusión

La presente investigación, centrada en el rol del Acompañante Externo (AE) en el apoyo a la autorregulación emocional de niños con Condición del Espectro Autista (CEA) dentro del ámbito escolar ha revelado importantes hallazgos que se alinean con el marco teórico establecido y los antecedentes revisados.

Los resultados obtenidos relacionados al primer objetivo, confirman que la desregulación emocional actúa como principal barrera de participación en los estudiantes con CEA en los ámbitos educativos del primer ciclo de las escuelas primarios de los partidos de Vicente López y San Isidro, tal como lo describe Loja Matos (2024). En efecto, como se evidencia en los resultados, los cambios abruptos en las emociones, desencadenan conductas disruptivas, angustia y enojo que interfieren en el modo en que se implican estos estudiantes en el entorno escolar.

En relación a las respuestas de los participantes, los cuales manifiestan que el mayor desafío de los niños con CEA se encuentra en la incapacidad para interpretar y gestionar emociones tanto propias como ajenas, podemos cerciorar que hay un deterioro en la comunicación e interacciones sociales de los estudiantes con CEA, los cuales pueden derivar a las desregulaciones emocionales, tal como da cuenta American Psychiatric Association (2014).

La identificación de cambios de rutina, transiciones abruptas, situaciones inesperadas y factores sensoriales como desencadenantes de la desregulación emocional según lo expresado por los AEs, tiene estrecha relación con la descripción realizada por Bonilla y Chaskel (2016). Estos autores mencionan que el Trastorno del Espectro Autista conlleva distintiva inflexibilidad del comportamiento y una rigidez en las rutinas. Esta rigidez explica por que las tradiciones o situaciones inesperadas que reportadas por los AEs pueden provocar altos niveles de ansiedad o una dificultad. Esto se debe a que la persona tiene una capacidad limitada para ajustar su foco de interés o conducta ante los cambios de su entorno.

Asimismo, la investigación evidencia la eficacia de las estrategias preventivas aplicadas por los acompañantes externos, que se fundamentan por la mirada psicopedagógica y en una adaptación del entorno, teniendo en cuenta los estímulos sensoriales del individuo como indica Gross (2015). Esto se relaciona con el segundo objetivo, la identificación de las estrategias y herramientas utilizadas que los acompañantes externos implementan para anticipar y abordar episodios de desregulación emocional. Los resultados indican que las estrategias más utilizadas son preventivas. Los usos de apoyos visuales y la estructuración de rutinas se validan con lo mencionado por Day et al. (2022), en donde los autores destacan el uso de estrategias visuales, como pictogramas de emociones, tableros de opciones o semáforos emocionales. Esto permite no solo la anticipación a las actividades para evitar la desregulación como indican los acompañantes externos, sino que también según los mismos autores puede favorecer a los niños en sus expresiones, que puedan decir como se sienten, y que puedan elegir una acción reguladora para pedir un descanso o cambiar de actividad.

Valle (2010) explica que las prácticas de mindfulness adaptadas al contexto infantil, han demostrado beneficios no solo en la reducción de ansiedad, sino que también en la mejora del autocontrol. Esto fundamenta el uso de mindfulness por parte de una de las entrevistadas. No obstante, como se puede ver en los resultados, la mayor parte de los informantes no da cuenta del uso de esta estrategia que podría ser de gran utilidad para la reducción de ansiedad que obstaculiza la regulación emocional de los estudiantes con CEA.

En cuanto a la regulación sensorial, los AEs han mencionado la necesidad de crear un “espacio con calma”, que, a su entender, permite al niño volver a regularse. Como evidencian las entrevistas, los AEs tienden a vincular esta desregulación al contexto y la cantidad de estímulos a los cuales están expuestos los niños con CEA. Es por ello, que según lo que sugiere Lopez-Florit (2023), se requiere una comprensión profunda del modo que tienen estos estudiantes de procesar estímulos y de su sensibilidad sensorial. Al entender de esta autora, es a partir de esta comprensión que es posible adaptar el entorno para evitar contextos que muchas veces resultan desbordantes. Cuesta

Valencia (2024) menciona que una estrategia clave en los entornos educativos es la creación de espacios sensoriales o zonas de calma, especialmente preparados con luz tenue, elementos visuales suaves, materiales sensoriales o dispositivos para bloquear el sonido, esto le permitirá al niño replegarse cuando se siente sobreestimulado. Siguiendo por la misma línea, Costescu et al. (2021) indican que se deben implementar pausas programadas o momentos de regulación emocional durante la jornada escolar, permitiendo que el niño tenga espacios para recuperar la estabilidad ante demandas prolongadas o situaciones que impliquen mucho esfuerzo social o cognitivo. Esta recomendación tiene un correlato directo con las respuestas de los AEs de esta investigación, quienes destacan la efectividad de implementar “espacios de tiempo de descanso entre actividad y actividad” (Entrevistado 6) y de establecer “tiempos cortos de trabajo y un descanso” (Entrevistado 6). Asimismo, los participantes sugieren que ante señales de incomodidad o cansancio es fundamental “ofrecer una breve pausa en un espacio tranquilo” (Entrevistado 9) o incluso “ofrecer cortar un rato la actividad” (Entrevistado 12) para permitir que el estudiante recupere su regulación óptima para el aprendizaje. Todos estos autores confirman lo mencionado anteriormente por los AEs.

La mención aislada de uno de los acompañantes externos sobre su formación en ABA, se conecta con el enfoque que plantea Cisneros - Acosta (2023) en su estudio titulado “Plan de intervención social de análisis de conducta aplicado para promover la integración social de un paciente con autismo”, en el cual se plantea una intervención específica basada en los principios de Análisis de Conducta Aplicado (ABA), con el objetivo de fomentar la integración social y reducir conductas disruptivas en un niño con CEA. El trabajo sostiene que el enfoque ABA es uno de los métodos más eficaces para intervenir en pacientes con CEA. Esta metodología podría ayudar no solo en la adaptación al entorno, sino que ayuda a trabajar las habilidades sociales y los comportamientos funcionales. También se resalta en este mismo trabajo que los enfoques conductuales, pueden contribuir significativamente en el proceso de inclusión escolar del niño, reducir barreras actitudinales y mejorar la autonomía dentro de las rutinas escolares. ABA se puede ver como una

herramienta para el fortalecimiento de la autorregulación y la enseñanza de habilidades específicas en niños con CEA. Du et al. (2024) también hace mención al enfoque del ABA, diciendo que él mismo ofrece herramientas para fortalecer la autorregulación mediante la enseñanza de habilidades específicas, el uso de reforzadores positivos y la programación estructurada de respuestas adaptativas. Es importante destacar que estos métodos han sido considerados solo por uno de los informantes de las entrevistas, lo que podría sugerir la falta de formación de los AEs a este respecto, formación que podría mejorar las intervenciones en el entorno escolar de los estudiantes con CEA.

El tercer objetivo busca identificar la importancia del abordaje psicopedagógico en la práctica de los AEs para la promoción de la autorregulación emocional. Los resultados arrojan que los acompañantes externos consideran la mirada psicopedagógica esencial, afirmando que las estrategias efectivas (apoyos visuales, estructuración) son herramientas psicopedagógicas para la valoración del aprendizaje y el desarrollo cognitivo.

El valor dado a la psicopedagogía encuentra su fundamento en la teoría pero se valida principalmente por su capacidad de influir en la realidad educativa. Baquerizo Quirumbay (2024) pone en el centro al psicopedagogo como profesional que puede identificar los obstáculos que interfieren en el aprendizaje, reconocer las potencialidades del niño y generar dispositivos de intervención que favorezcan tanto el desarrollo emocional como el cognitivo. De esta manera podemos afirmar que el rol psicopedagógico es realmente importante, ya que la calidad de los aprendizajes que obtienen los estudiantes está directamente relacionada con la relevancia de las intervenciones que se implementan. Dicha relevancia se refleja en la habilidad del profesional para innovar y personalizar las estrategias, lo que permite abordar las emociones y comportamientos del estudiante, al mismo tiempo que se favorece su integración sensorial en el aula. Sin embargo, para que estas estrategias mencionadas puedan funcionar en la práctica cotidiana en el entorno escolar, es necesario que haya una correcta articulación con la figura del AE.

Asimismo, dentro de la información obtenida, se hizo hincapié en el trabajo informal y esporádico que mantienen los AEs con el rol del psicopedagogo escolar, específicamente con el Equipo de Orientación Escolar. Esto constituye una brecha respecto al Marco Normativo Argentino. La Resolución 782/13 actúa menciona al acompañante externo como mediador entre el estudiante, la institución, la familia y los equipos de salud. Al ser informal y esporádica la mediación entre el AE, la institución (EOE), y los equipos de salud, se estaría incumpliendo la resolución mencionada.

El resultado de la falta de articulación refuerza la crítica de los antecedentes. Messina y Otero (2020) advierten limitaciones significativas en el trabajo de los acompañantes externos. Entre ellos se menciona la escasa coordinación con el equipo docente, la falta de espacios institucionales formales para intercambiar criterios de trabajo y la inexistencia de lineamientos claros que definan el rol y sus funciones dentro de la institución. Si bien ningún acompañante señala en sus respuestas sentirse aislado o no reconocido por el sistema escolar - posiblemente debido a que valoran positivamente la mirada psicopedagógica como un aporte que enriquece su práctica y les brinda herramientas para trabajar-, la falta de reconocimiento se refleja de manera clara en la falta de trabajo en conjunto. A pesar de que los entrevistados definen la articulación deseable como un proceso “permanente”, “fluido” y “basado en objetivos comunes”, la realidad que describen revela una falta estructural. Mientras algunos manifiestan estar “bastante solos” o mencionan que el EOE está “ausente” o “no se relaciona” con ellos, otros indican que la frecuencia de las reuniones es mínima, con encuentros “tres veces al año”. Esta desconexión entre el anhelo de un “trabajo interdisciplinario real” y la práctica de una colaboración esporádica o inexistente pone de manifiesto que el rol de los AEs no está formalmente reconocido como un actor clave dentro del organigrama escolar. Esta falta de articulación es lo que las autoras plantean como una posición ambigua en lo que respecta al rol de AE dentro del sistema educativo, dando a entender que el mismo es indispensable para garantizar una escolarización en niños con CEA, pero que la inserción institucional carece de una estructura formal para respaldar su trabajo. Es por eso que se destaca la importancia

del trabajo desde una perspectiva pedagógica y colaborativa, perspectiva que tal como se nota en los resultados es deficiente en las instituciones educativas abordadas en este trabajo.

Si bien la participación individual del AE es positiva y se fundamenta en la psicopedagogía - al posicionarse desde una lectura de los procesos de aprendizaje y la implementación de estrategias de apoyo-, la ausencia de protocolos de coordinación estables, sistemáticos y planificados con el Equipo de Orientación Escolar y los docentes de grado genera una fragmentación en las intervenciones dentro de las instituciones educativas. El Grupo ART 24 por la Educación Inclusiva - COPIDIS(2017), refuerza la importancia del trabajo en conjunto entre docentes, AE, familias y equipos especializados, para construir entornos escolares que puedan ser accesibles.

Teniendo en cuenta las respuestas, podemos concluir que el rol actual del Acompañante Externo (AE) en el apoyo a la autorregulación emocional de niños con CEA dentro del aula actúa minimizando las barreras que potencian la desregulación emocional para que los niños tengan un mejor acceso al aprendizaje. Esto se puede alinear con García y Fernandez (2022) ya que los autores sostienen que la inclusión educativa de niños con TEA no debe limitarse a la integración física, sino que requiere de estrategias didácticas específicas que identifiquen y eliminen las barreras al aprendizaje y participación. En este sentido, los AEs operan sobre las barreras actitudinales y metodológicas mencionadas por los autores, a través de una mediación que ajusta las demandas del entorno a las capacidades de autorregulación del estudiante. De acuerdo con estos autores, para que la inclusión se fortalezca , es fundamental contar con una respuesta educativa que sea diversa. Por eso, el trabajo de los AEs sobre la regulación emocional se constituye como una adaptación necesaria para que el proceso de enseñanza - aprendizaje logre potenciar tanto las habilidades sociales como cognitivas de los estudiantes en el entorno escolar.

Conclusión

El presente trabajo de investigación propuso indagar el rol del Acompañante Externo en el proceso de autorregulación emocional del niño con Condición del Espectro Autista en el ámbito escolar, y analizar los aportes específicos de la Psicopedagogía para fortalecer dicha intervención. Los resultados del estudio empírico cualitativo, llevado a cabo en los partidos de Vicente López y San Isidro, confirman la importancia del rol del AE como mediador contextual y emocional para garantizar el derecho a la educación inclusiva, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

El trabajo ha confirmado que el rol del AE actúa en la prevención y contención de las desregulaciones de los niños con CEA. Este hallazgo muestra que la principal barrera para la participación y el aprendizaje de los estudiantes con CEA es la desregulación emocional, la cual es desencadenada principalmente por factores ambientales. Los acompañantes entrevistados identificaron la imprevisibilidad, los cambios de rutina, las transiciones abruptas y la sobrecarga sensorial como los detonantes de estas crisis. Estos datos validan la comprensión del CEA desde la necesidad de adaptar los entornos y no solo al individuo.

El estudio reveló una clara predominancia de estrategias preventivas. Los AEs destacan que la anticipación mediante apoyos visuales y el andamiaje cognitivo son centrales en sus intervenciones.

En momentos de crisis, las estrategias más utilizadas incluyen el uso de un “espacio con calma”, técnicas de respiración y contención corporal. Aunque la formación en Análisis Conductual Aplicado (ABA) se mencionó de forma aislada en las entrevistas, la efectividad de los refuerzos positivos y el abordaje conductual para promover habilidades sociales y comportamientos funcionales fue reconocida por algunos autores.

El análisis de los aportes de la psicopedagogía en la intervención del AE, dio resultados que conforman un alto valor conceptual y metodológico. Los AEs reconocen que la psicopedagogía brinda herramientas de comprensión de los procesos de aprendizaje, ayudan a diseñar apoyos funcionales y entender las funciones ejecutivas esenciales para la planificación y la modulación de respuestas emocionales.

A pesar de esta alta valoración, el estudio identificó una brecha significativa en la implementación de la práctica. Los resultados arrojaron que, según los entrevistados, el trabajo en conjunto con los Equipos de Orientación Escolar o con psicopedagogos se dan de manera informal y esporádica, generalmente activándose en situaciones de desregulación y no como un trabajo preventivo y colaborativo. Esta débil articulación se contrapone con la Resolución 782/13, que indica que el AE trabaja de forma coordinada con la institución y los equipos de salud. La falta de un encuadre formal y continuo puede desencadenar el riesgo de que el AE termine trabajando de forma aislada.

Limitaciones de la Investigación

A pesar de los alcances y contribuciones significativas de la investigación sobre el rol del Acompañante Externo en el ámbito educativo y los aportes de la psicopedagogía, es importante reconocer que ésta también enfrenta ciertas limitaciones que pueden influir en la interpretación de sus resultados. A continuación, se describen algunas de estas limitaciones de manera detallada.

Una de las principales limitaciones de la investigación radica en el tamaño y la naturaleza de la muestra. La investigación se llevó a cabo con un número limitado de participantes, específicamente, 15 Acompañantes Externos que trabajan en los partidos de Vicente López y San Isidro en la provincia de Buenos Aires. Esta selección geográfica y tamaño de muestra reducido, pueden no responder a la representación de la población total de AEs del país o de otras regiones. Como resultado, los hallazgos podrían no ser generalizables a todos los profesionales.

Además, dado que la investigación fue transversal, los datos se recolectaron en un solo momento en el tiempo, lo que significa que no se pueden observar cambios en las prácticas a lo largo del tiempo.

Líneas de Investigación Futuras

Con base en los hallazgos detallados y las limitaciones identificadas en la articulación interdisciplinaria del presente estudio, a continuación, se presentan varias líneas de investigación que podrían ser exploradas para profundizar el conocimiento sobre el rol del Acompañante Externo (AE) en el apoyo a la autorregulación emocional de niños con Condición del Especto Autista (CEA) desde la perspectiva psicopedagógica.

Una línea de investigación interesante sería la evaluación de la efectividad de la formación especializada en AE. Se podría investigar el impacto cualitativo y cuantitativo de programas de capacitación específicos, diseñados bajo el marco teórico psicopedagógico, sobre el repertorio de estrategias implementadas por los profesionales. Los estudios podrían medir no solo la profundización del conocimiento de los acompañantes externos, sino que también la reducción observable de los episodios de desregulación y el incremento de autonomía del estudiante.

Otra línea de investigación podría ser realizar estudios longitudinales que evalúen el impacto de las intervenciones de los AEs en la adquisición a largo plazo de las habilidades de autorregulación emocional. Dado que el presente estudio fue de carácter transversal, las futuras investigaciones podrían medir los avances teniendo en cuenta distintas etapas evolutivas.

También se podría plantear como línea de investigación que articula la psicopedagogía con el desarrollo emocional en la relación entre el apoyo del AE y el desarrollo de las Funciones Ejecutivas. Si bien en el estudio se menciona el conocimiento de las Funciones Ejecutivas por parte de algunos AEs (Eje 3), se podría investigar empíricamente cómo las estrategias de mediación implementadas por el AE (anticipación, secuenciación, organización) contribuyen específicamente al desarrollo de la planificación, la flexibilidad cognitiva y la inhibición de respuestas en niños con CEA, habilidades que son fundamentales para una autorregulación emocional efectiva.

Finalmente, una futura línea de investigación que surge a partir de este estudio es ampliar la perspectiva de la investigación para incluir la voz de otros actores. Esto implicaría investigar las expectativas, percepciones y desafíos de los docentes de aula y también de las familias. Comprender cómo la articulación entre todos los agentes (AE, psicopedagogo, docente, institución, familia) puede afectar la generalización de las habilidades de autorregulación fuera del espacio del AE puede ser fundamental para optimizar los modelos de inclusión escolar.

Propuestas de Intervención

Las siguientes propuestas de intervención se diseñan a partir de los hallazgos que señalan la necesidad fortalecer el rol del Acompañante Externo en la autorregulación emocional de niños con Condición del Espectro Autista y formalizar la colaboración con la Psicopedagogía, en especial con los Equipos de Orientación Escolar.

- Creación de un protocolo de colaboración obligatoria en el cual se implemente un documento formal que establezca las frecuencias y objetivos de las reuniones conjuntas entre el AE, el EOE y la docente de aula. El fin de estas reuniones sería preventivo y se aseguraría un intercambio sistemático sobre estrategias utilizadas, identificación de desencadenantes de las crisis y la evolución del estudiante.
- Fortalecimiento de la formación específica del AE mediante capacitaciones en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para contribuir con la docente o la MAI, en el caso que haya, en el diseño de apoyos visuales y materiales que aumenten la previsibilidad del entorno otorgadas por profesionales de la psicopedagogía.
- Capacitación a los AEs en la Función de la Conducta (ABA) para entender por qué se produce la desregulación, más allá del detonante.
- Desarrollo de estrategias ambientales y contextuales para poder realizar un análisis previo de impacto sensorial del aula y así poder identificar la sobrecarga sensorial que actúa como detonante de desregulación.
- Creación de guías de intervención por parte de los psicopedagogos que analicen sus funciones ejecutivas y propongan apoyos individualizados que el AE debe implementar.

Referencias

- Alvarez, F. C. V., Morocho, A. M. N., & Burgos, S. A. T. (2025). Relación entre la regulación emocional y el desarrollo de las habilidades sociales en niños con Trastorno del Espectro Autista de 5 a 6 años en una escuela de Machala, período 2025-2026. *Ciencia y Educación*, 6(12.1), 91-109.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. (5a. ed).
- Arnaiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 203-233.
- Ayres A. J. (2008). *La integración sensorial en los niños. Desafíos sensoriales ocultos*.
- Baquerizo Quirumbay, R. A. (2024). *Estrategia psicopedagógica en el aprendizaje de niños con síndrome del espectro autista* (Master 's thesis, La Libertad, Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2024).
<https://repositorio.upse.edu.ec/items/8eae33f6-69f2-47b7-aa32-89feff817652>
- Barrio, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 1 (20), 13-31.
- Bonilla, M., & Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *Programa de educación continua en pediatría. Sociedad colombiana de pediatría*, 15(1), 19-29.
<https://institucionalcesa.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/03/trastorno-espectro-autista-ficha.pdf>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *El Índice de Inclusión: Desarrollo del Aprendizaje y la Participación en las Escuelas* . Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (CSIE).
<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>

- Bressan, N. (2023) *Equipo directivo y trastorno del espectro autista, facilitadores y obstaculizadores para la inclusión escolar de estudiantes en el nivel primario*. Tesis de Maestría, Universidad del Salvador. <https://racimo.usal.edu.ar/id/eprint/8204>
- CAMARGO, S. P. H., SILVA, G. L. D., CRESPO, R. O., OLIVEIRA, C. R. D., & MAGALHÃES, S. L. (2020). Desafíos en el proceso educativo de niños con autismo en un entorno inclusivo: directrices para la educación continua en la visión de los maestros. *Educação em Revista*, 36. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>.
- Canal, R., & Martín, M. V. (2006). *Manuales de Trabajo en Centros de Atención a Personas con Discapacidad de la Junta de Castilla y León*. Junta de Castilla y León, Bienestar Social.
- Centeno, E., Dellagiovanna, G., & Colombo, M. (2020). Características de un tratamiento temprano e intensivo basado en ABA.
- Cisneros-Acosta, E. T., de la Caridad Guevara-Núñez, A., & Martínez-Torres, Y. A. (2023). Plan de intervención de análisis de conducta aplicado para promover la integración social de un paciente con autismo. *Rev. electron. Zoilo* [Internet]; 48 <https://revzoilomarinello.sld.cu/index.php/zmv/article/view/3403>
- Corredor, M. (2022). *Estrategias de regulación emocional en niños y niñas con trastorno del espectroautista en Colombia. Revisión sistemática de la literatura*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/2ae03765-e6bb-4404-890a-c95d0dc9d2fe>
- Costescu, C., Şogor, M., Thill, S., & Roşan, A. (2021). Disregulación emocional en preescolares con trastorno del espectro autista: una muestra de niños rumanos. *International journal of environmental research and public health.*, 18(20), 1-15. doi:10.3390/ijerph182010683
- Cuesta Valencia, M. C. (2024) *Eficacia de un programa de estrategias sensoriales para el manejo de crisis comportamentales de niños y niñas con TEA* (Master 's thesis, Universidad de La Sabana, Colombia). <http://hdl.handle.net/10818/63556>

- Day, T., Mazefsky, C., & Wetherby, A. (2022). Caracterización de las dificultades con la regulación de las emociones en niños pequeños con trastorno del espectro autista. National Library of Medicine, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9928168/>.
- De Grandis, C., Gago Galvagno, L.G., Clerici, G.D., & Elgier, Á.M. (2019). El desarrollo de la autorregulación en la infancia temprana y sus factores moduladores. *Investigaciones en Psicología*, 24(1), 68-77. doi:10.32824/investigpsicol.a24n1a16
- Du G, Guo Y, Xu W. The effectiveness of applied behavior analysis program training on enhancing autistic children's emotional-social skills. *BMC Psychol*. 2024 Oct 17;12(1):568. doi: 10.1186/s40359-024-02045-5. PMID: 39420428; PMCID: PMC11487924.
- Echeita, G. (2006) Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008) Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2008, 6 (2), 918.
- Escudero, J. M. (2006) Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-42
- Espíndola, J., y González Serrano, S. (2007). Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia. Autismo. <https://centroderecursos.educarchile.cl/handle/20.500.12246/50525>
- Factor, R., Swain, D., Antezana, L., Muskett, A., Gatto, A., Radtke, S., & Scarpa, A. (2019). Teaching emotion regulation to children with autism spectrum disorder: Outcomes of the Stress and AngerManagement Program (STAMP). *Bulletin of the menninger clinic*, 83(3), 235-258.doi:10.1521/bumc.2019.83.3.235
- Flores, E. Y. E., Morales, D. M. G., & Albores, I. A. (2018). Escuela inclusiva y condición del Espectro Autista. *Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, México*. https://www.researchgate.net/profile/Tonatiuh-Lay/publication/324314376_Escuela_inclusiva_y_Condicion_del_Espectro_Autista/links/5aca82204585151e80a91fdf/Escuela-inclusiva-y-Condicion-del-Espectro-Autista.pdf

- Frankl, V. (2022). Estrategias proactivas de regulación emocional. Madrid: Creative Commons.
- García, E., & Zapata, K. (2020). Programa de estrategias psicopedagógicas basadas en la evidencia para la contención de situaciones disruptivas en niños con trastorno de espectro autista (TEA) en edades de cuatro a siete años. Universidad CES. Obtenido de <https://repository.ces.edu.co/handle/10946/5129>
- García, G. L. C., & Fernández, I. M. F. (2022). Estrategia didáctica para fortalecer la inclusión de los niños con autismo del Centro de Educación Inicial Agripina Murillo de Guillem Del Cantón Portoviejo en el año 2021. Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0, 26(Extraordinario), 345-367. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8667920>
- González López, A. B. (2023). Programa de actuación para la regulación de las conductas disruptivas del alumnado TEA en el aula en Educación Infantil. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/62040>
- González, MT. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), pp. 82-99. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>.
- Gross, J. (2015). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. En Gross, J. J. (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2a ed.) (pp. 3-22). Guilford Publications.
- GRUPO ART 24 POR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA - COPIDIS. (Mayo 2017). *Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos*. Ciudad de Buenos Aires.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL
- Insaurrealde, K. A. (2021). Inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escolaridad común: el rol del acompañante externo, Revista Argentina de Investigación Educativa, 2, ISSN 2796-7433, 199-208 https://www.researchgate.net/profile/Karina-Insaurrealde/publication/362455594_Inclusion

[de_ninos_y_ninas_con_discapacidad_en_la_escolaridad_comun_el_rol_del_acompanante_externo_En_Revista_Argentina_de_Investigacion_Educativa_vol_I_nro_2_noviembre_de_2021_pp_199-208/links/62eaaaa80b37cc344769be34/Inclusion-de-ninos-y-ninas-con-discapacidad-en-la-escolaridad-comun-el-rol-del-acompanante-externo-En-Revista-Argentina-de-Investigacion-Educativa-vol-I-nro-2-noviembre-de-2021-pp-199-208.pdf](https://doi.org/10.1016/j.chc.2020.10.013)

- Keluskar, J., Reicher, D., Gorecki, A., Mazefsky, C., & Crowell, J. (2021). Comprensión, evaluación e intervención de la desregulación emocional en el trastorno del espectro autista: Una perspectiva evolutiva. *Clínicas psiquiátricas para niños y adolescentes de Norteamérica*, 30(2), 335-348. doi:10.1016/j.chc.2020.10.013
- Kowalczyk, M. S. (2021). ¿ Qué sabemos sobre las condiciones del espectro autista? Formación e investigación en autismo: una deuda pendiente en la sociedad argentina. *Análisis de prácticas y experiencias pedagógicas*, 3, 75-88. <https://bibliotecadigital.cin.edu.ar/server/api/core/bitstreams/cf443162-7233-4210-8ccf-b40625f58720/content#page=75>
- Ley 10.592. Régimen jurídico básico e integral para las personas discapacitadas. Provincia de Buenos Aires. (1987). Texto actualizado por Ley 14.968 (2017). https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-04/8%20copia_de_regimen_juridico_basico_e_integral_para_las_personas_discapacitadas.pdf
- Ley Nacional de Educación N° 26.206. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 27 de diciembre de 2006.
- Ley Provincial de Educación N° 13.688. Boletín oficial de la Provincia de Buenos Aires, 10 de julio de 2007. RES. 782/13. DGCYE, Buenos Aires, 22 de julio de 2013.
- Loja Matos, A. (2024). Desregulación emocional en el trastorno del espectro autista. <https://dspace.ucacue.edu.ec/items/23796ce5-da52-4b93-8de5-af25a1094499>
- López-Florit, L. (2023). Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo en educación primaria. *Revista Electrónica en Educación*

<https://www.redalyc.org/journal/5739/573977182008/573977182008.pdf>

- Messina, M. Y., & Otero, M. (2020). Desde la integración escolar hacia la inclusión: el acompañante externo y sus prácticas con niños y niñas con TEA. Universidad Nacional de San Martín. Escuela de Humanidades. <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/1789>
- Moreu, A., & Bisquerra, R. (2002). Los orígenes de la Psicopedagogía: el concepto y el término. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 13(1), 17-29.
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas.
- Paulus, F., Ohmann, S., Möhler, E., Plener, P., & Popow, C. (2021). Emotional Dysregulation in Children and Adolescents With Psychiatric Disorders. A Narrative Review. *Frontier in Psychiatry*, 12(628252), 1-32. doi:10.3389/fpsy.2021.628252
- Preece, D. A., Goldenberg, A., Becerra, R., Boyes, M., Hasking, P. y Gross, J. J. (2021). Loneliness and emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 180(110974), 110974. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110974>
- Rattazzi, A. (2018). Lo que no te contaron acerca del autismo.
- Resolución CFE 311/16. "Promoción, acreditación, certificación y Titulación de estudiantes con discapacidad". Buenos Aires, 15 de diciembre de 2016.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. ICE. Universidad de Barcelona.
- UNESCO (2009). *Directrices políticas sobre inclusión en la educación*. París: UNESCO.
- UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. Inclusión y educación: Todos sin excepción*. UNESCO.
- Valdez-Maguiña, G., & Cartolin-Príncipe, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. *Revista médica herediana*, 30(1), 60-61. <http://dx.doi.org/10.20453/rmh.v30i1.3477>

- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pineda, J. A., & Rosario, P. (2010). Motivación y Aprendizaje Autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 44(1), 86–97.
- Ventura, A. C., Gagliardi, R., & Moscoloni, N. (2012). Contextualización histórica e institucionalización académica de la psicopedagogía en Argentina. *Estudos E Pesquisas Em Psicologia*, 12(2), 648–662. <https://doi.org/10.12957/epp.2012.8286>
- Vidal L. (2019). *Estrategias para la inclusión escolar en Trastornos del Espectro Autista*. <https://www.brincar.org.ar/inclusion-escolar/>
- World Health Organization. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud: CIF*. Organización Mundial de la Salud.

Anexo

Preguntas del cuestionario

- Edad: _____
- Años de experiencia como Acompañante Externo: _____
- Título/s profesional: _____
- Formación continua o de posgrado vinculada a educación inclusiva o CEA:
(Especificar tipo de curso, duración, institución, etc.)
- Tipo de institución donde trabaja actualmente:
- Actualmente acompaña a niño/as con diagnóstico de CEA?
- ¿Observa dificultades emocionales específicas en niños con CEA en el ámbito escolar?
¿Cuáles son las más frecuentes o significativas?
- ¿Puede identificar momentos o situaciones en las que suelen aparecer con mayor frecuencia estos episodios?
- ¿En qué momentos del día o frente a qué estímulos o contextos se presentan con mayor regularidad?
- ¿Cómo cree que estas dificultades afectan la participación del niño en las actividades escolares? ¿Podría dar un ejemplo concreto?
- ¿Cómo anticipa situaciones potencialmente desreguladoras para el niño?
- ¿Qué tipo de estrategias utiliza cuando el niño con CEA presenta un episodio de desregulación emocional?
- ¿Qué estrategias considera más efectivas?
- ¿Ha probado otras estrategias que decidió no continuar usando? ¿Por qué?
- ¿Las estrategias que aplica son específicas para cada niño o podrían generalizarse?
- ¿Puede anticipar cuándo es probable que ocurra una desregulación emocional? ¿Cómo lo hace? ¿Qué indicadores observa?

- ¿Podría compartir una experiencia significativa en la que su intervención ayudó a que el niño recupere el equilibrio emocional?
- ¿Trabaja en conjunto con psicopedagogos/as o equipos de orientación escolar? ¿Con qué frecuencia? ¿Cómo es esa articulación?
- ¿Considera que la mirada psicopedagógica enriquece su práctica como AE? ¿Cómo lo percibe? ¿En qué aspectos concretos?
- ¿Qué herramientas, recursos o enfoques psicopedagógicos utiliza o ha incorporado en su práctica diaria con niños con CEA? ¿Cómo las implementa?
- ¿Ha recibido formación específica en psicopedagogía vinculada a la autorregulación emocional? En caso afirmativo: ¿Qué aspectos de esa formación considera más relevantes o aplicables? En caso negativo: ¿Considera importante incorporar esa formación? ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de articulación considera deseable entre el trabajo del AE y el rol psicopedagógico dentro de la escuela para acompañar estos procesos?

Enlace de Acceso a respuestas de los participantes de la investigación

<https://drive.google.com/file/d/1kiXf8j5SbxQEfF8Hicix0GSCSxtSkqvR/view?usp=sharing>

Formulario de consentimiento informado

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Cs. Sociales de UFLO Universidad, desean conocer el nivel de formación y conocimiento de los acompañantes externos en relación a la implementación de técnicas de autorregulación en niños con condición del espectro autista dentro del entorno escolar. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre la relación de los conocimientos de los AEs con las estrategias de abordaje utilizadas para apoyar a los niños con CEA en el entorno escolar del primer ciclo. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Cs. Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a lucia.richetti@uflouniversidad.edu.ar (o equipo responsable)

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Aclaración:

DNI:

Fecha:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

DNI:

Protocolo N°: