

Inclusión Educativa e Intervención Psicopedagógica en niños con Trastorno del Espectro Autista de Nivel Primario de Buenos Aires.

Estudiante: Salazar, Silvia Mariana

Legajo: 31379



Directora: Dra. Marmo, Julieta



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

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

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

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que 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 en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI [X]

A partir de otra fecha, especificar: 09/12/2024

Lugar y fecha: Buenos Aires, 09 de diciembre del 2024

Firma y aclaración del autor:

Silvia Mariana Salazar



Índice

Resumen.....	4
Introducción	5
Delimitación del objeto de estudio	5
Justificación	7
Objetivos.....	9
Objetivo general.....	9
Objetivos específicos	9
Pregunta de investigación	10
Estado del arte.....	11
Marco teórico	18
Trastorno del Espectro Autista. Definición	18
Cuadro clínico en la actualidad.....	22
Autismo en Niños Escolares	28
Inclusión educativa	30
Barreras y facilitadores en las aulas.....	33
Intervención psicopedagógica.....	36
Método	42
Resultados.....	44
Síntesis y Conclusiones	49
Aportes y contribuciones de la investigación.....	52
Limitaciones de la investigación	54
Referencias.....	56
Anexo.....	65

Resumen

Inclusión Educativa e Intervención Psicopedagógica en niños con Trastorno del Espectro Autista de Nivel Primario

El presente Trabajo Final Integrador (TFI) tuvo como objetivo analizar las intervenciones psicopedagógicas para garantizar el derecho a una inclusión educativa en estudiantes de primer ciclo de escuelas primarias con diagnóstico de Trastornos del Espectro Autista (TEA). Para ello se realizó un trabajo teórico, de revisión bibliográfica, analizando de manera integradora y crítica, investigaciones actuales, desde el campo de la psicopedagogía clínica y educativa. Metodológicamente se utilizaron fuentes de acceso a la información primarias, secundarias y terciarias, abordando pesquisas inéditas y originales, con prueba empírica y ocasionalmente teóricas, obtenidas de las bases de datos: Google Académico y *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), y de los repositorios institucionales: Universidad del Gran Rosario, Universidad Siglo 21, Universidad de San Andrés, Universidad Católica de Córdoba, UFLO Universidad, Institución Universitaria Politécnico: Gran Colombiano y Universidad de Cuenca. Los criterios de inclusión abarcaron: Documentos de lengua hispana y referidos a población occidental y con un período histórico de 5 años (2019- 2024). Quedaron excluidos aquellos publicados en años anteriores o en otro idioma, o con diagnósticos y edades disímiles a las de este estudio. Entre los principales resultados se encontró que las intervenciones de los psicopedagogos son esenciales para garantizar el derecho a la educación inclusiva de niños y niñas con TEA. Se destaca también, la necesidad de personalizar dichas estrategias a las particularidades de cada niño. Finalmente, la colaboración de los docentes y las familias resultó primordial, debiendo brindar recursos pedagógicos y espacios de aprendizajes también para ellos.

Palabras clave: Inclusión Educativa. Intervenciones Psicopedagógicas Inclusivas. Niños con TEA.

Introducción

Delimitación del objeto de estudio

El presente Trabajo de Integración Final (TIF) se propuso como objetivo general analizar y considerar las intervenciones psicopedagógicas educativas e institucionales que garanticen el derecho de una educación inclusiva, en estudiantes de primer ciclo de escuelas primarias con diagnóstico de Trastornos del Espectro Autista, en niños de 6 a 12 años que cursan en escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires, Argentina.

Para ello, se realizó un estudio teórico, de revisión bibliográfica, realizando un análisis de diversos documentos de las principales variables propuestas, por medio de una recopilación y análisis documental, de literatura científica y académica actualizada. El mismo se realiza desde una mirada psicopedagógica, clínica y educativa.

Según Alejandra Birgin (2000), los educadores de hoy no logran responder a las exigencias actuales. El profundo cambio de las condiciones de ejercicio de la tarea educativa y docente en este contexto escolar desemboca en un nuevo tipo de sociedad escolar. Estos cambios son el reflejo de lo que sucede constantemente en la sociedad a nivel político, económico e inclusión social. Se presenta un desfase entre el paradigma de derechos establecido en la legislación vigente en relación con la realidad de las escuelas del siglo XXI.

La educación inclusiva es el paradigma actual, orientado a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, que ha ido cobrando mayor relevancia en los últimos años, especialmente desde que, en 1994, la Declaración de Salamanca, proclamara la inclusión como el medio más eficaz para educar a todos los niños y jóvenes en el sistema educativo ordinario, con independencia de sus dificultades individuales y sociales (UNESCO, 1994). Se ha iniciado desde esa fecha un desarrollo en las escuelas que puedan dar respuesta

a las necesidades educativas de todos los alumnos, sin dejar de reconocer sus particularidades.

Según Blanco (2002) la inclusión no tiene que ver sólo con el ingreso de los alumnos y alumnas con diversidad funcional a las escuelas comunes, sino con eliminar o disminuir las barreras que limitan el acceso al aprendizaje y la participación de todos los niños. A partir de este pensamiento cambia la mirada única en el alumno, su discapacidad y sus dificultades educativas, y se pone el foco en las barreras existentes en las instituciones educativas y sus contextos donde los niños aprenden y se desarrollan.

El autismo, caracterizado por Kanner (1943) y Asperger (1944), sigue siendo el centro de discusiones científicas, para lograr acuerdos en la evolución que caracteriza al síndrome. Rivière (1998) analizó el autismo como un continuo dimensional para entender sus diversas alteraciones en el desarrollo. En las revisiones actuales de la clasificación diagnóstica se prevé la sustitución de la categoría Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) por la noción Trastornos de Espectro Autista (TEA). Después de que Kanner (1943) describió por primera vez el trastorno, hace más de cincuenta años, se utilizaron diversos términos para mencionarlo, que responden a distintos paradigmas y épocas.

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo de origen multifactorial que afecta procesos psicológicos, especialmente en el desarrollo social, la comunicación, el lenguaje, la anticipación y la flexibilidad (Rivière, 1998). La falta de marcadores biológicos claros obliga a definirlo conductualmente como un trastorno. Valdez y Ruggieri (2011), en sus investigaciones hacen foco en las manifestaciones sintomatológicas tempranas del autismo, lo que es crucial para su detección e intervención temprana. Estas clasificaciones no deben servir como fundamentos estrictos del diagnóstico clínico, sino que deben basarse en una observación rigurosa de las conductas del niño y en una interpretación.

Como refiere Escalada (2023) al respecto, Ruggieri y Arberas (2015) plantean que se han incorporado en las últimas décadas nuevas herramientas descriptivas, explicativas e interpretativas en el campo de la discapacidad. Estas contribuciones son útiles para repensar críticamente las intervenciones vinculadas a los contextos familiares, educativos y terapéuticos. Por lo tanto, la intención de la presente investigación surge de la necesidad de acompañar y repensar junto a los docentes, prácticas educativas inclusivas y abordajes favorecedores evitando las llamadas barreras en niños con TEA de las escuelas primarias, con la intervención psicopedagógica educativa y clínica para sumar e identificar dispositivos posibles para favorecer el bienestar de los niños y favorecer la inclusión escolar.

Justificación

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024), alrededor de 1 de cada 100 niños en el mundo tienen TEA, el cual se manifiesta por la dificultad en la percepción y en la interacción social. Las Naciones Unidas instauró el día 2 de abril para promover y reconocer los Derechos Humanos de las personas autistas, valorar su aporte a la sociedad, constituida en la Resolución A/RES/62/139, de su Asamblea General (2008). En Argentina, luego de aceptar lo postulado en la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad y de la Ley Nacional de Salud Mental 26.657 (2013), se sancionó la Ley Nacional de Autismo 27.043 (2022), que establece el interés nacional en el abordaje integral de personas con TEA, promoviendo la investigación, formación profesional y acceso a prestaciones relacionadas con su diagnóstico y tratamiento.

El proceso de inclusión de un alumno tiene como objetivo construir escenarios favorables que potencien sus aprendizajes. La inclusión en las aulas está respaldada por un marco legal: Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), Ley de Educación Provincial N°

13.688 (2007), Ley de Protección Integral de los Derechos de la Niña, Niños y Adolescentes N° 26.061 (2005), la Ley N° 26.378 (2008) que aprueba la Convención internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad en Argentina y la Resolución N° 4635/11 de Integración de alumnos con necesidades educativas, que aprueba el documento “Inclusión de alumnos con discapacidad con proyecto de integración en la provincia de Buenos Aires” (2011). La misma menciona que se debe garantizar la inclusión educativa mediante políticas universales, a su vez con estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que brinden relevancia a los sectores que más lo necesitan. En esta línea, esta investigación se centra en los niños con Autismo de escuelas estatales de nivel primario y la implementación de intervenciones psicopedagógicas para una inclusión real y de calidad respetando sus derechos.

La Ley de Educación Nacional (2006), en su capítulo III, artículo 94, enmarca la responsabilidad del desarrollo e implementación de una política de revisión continua y periódica del sistema educativo para mejorar la calidad de educación, a los fines de adecuarlos a los nuevos requerimientos del sistema educativo y asegurar de ese modo una escuela de calidad, justa y equitativa. Se evidencia en la actualidad que los niños con TEA, al ser incluidos en las escuelas de nivel, les permite mejorar sus habilidades sociales mediante el contacto con otras personas. Para poder sostener la inclusión es importante tener en cuenta tres factores: Lograr un ambiente propicio para el aprendizaje, reconocer y aceptar las características de los niños con TEA. Además, las intervenciones y propuestas de los profesionales de la educación deben considerar las fortalezas y desafíos de cada niño.

Se detecta la necesidad de realizar investigaciones nacionales y producciones académicas para profundizar en esta problemática. A su vez, para generar espacios para compartir y profundizar a nivel teórico y experiencias sobre los desafíos de los niños con TEA y los dispositivos de inclusión educativa con todos los actores institucionales

educativos, para lograr cambios positivos. En consecuencia, poder atender a las situaciones que producen obstáculos para el acceso de los alumnos al sistema educativo, su permanencia, tránsito y egreso. Para evitar que la estigmatización se presente, que etiquetan a los niños y que terminan en vulneración de su derecho a la educación. Se deben producir y fortalecer lazos sociales, vínculos significativos para los sujetos.

La presente investigación busca realizar un aporte en pos a fortalecer las intervenciones educativas desde la psicopedagogía a través de propuestas acordes y de calidad para acompañar a los niños a sostener las trayectorias escolares y aprendizaje en un ambiente de inclusión donde se sientan alojados.

La intervención psicopedagógica es imprescindible en el camino hacia una inclusión adecuada y eficaz. Según Lerner (2001) promover un trabajo en equipo es necesario, así como abrir espacios para compartir experiencias y de confrontación para superar intervenciones aisladas en las que suele trabajar el docente y poder evaluar los dispositivos con propósitos educativos que se persiguen para brindar el derecho y las condiciones que necesitan los estudiantes.

Objetivos

Objetivo general

- Analizar las intervenciones psicopedagógicas educativas que promuevan la inclusión de niños y niñas con TEA en escuelas primarias de Buenos Aires.

Objetivos específicos

- Profundizar acerca de la normativa vigente sobre la educación inclusiva.
- Conceptuar y describir el concepto Trastorno del Espectro Autista.

- Identificar las barreras que se presentan para una educación inclusiva en escuelas primarias de Buenos Aires, Argentina.
- Señalar y analizar las intervenciones psicopedagógicas escolares facilitadoras de la educación inclusiva en instituciones escolares de Argentina, especialmente destinadas a niños y niñas con TEA.

Pregunta de investigación

A partir de la relevancia de lo descrito, este TFI se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué intervenciones psicopedagógicas educativas promuevan la inclusión de niños y niñas con TEA en escuelas primarias de Buenos Aires?

Estado del arte

A continuación, se describirán investigaciones científicas teniendo en cuenta las variables del presente TFI, de los últimos cinco años, basados en pesquisas americanas, en idioma español. Para ello, se utilizaron como fuente de recolección las bases de datos: Google Académico y *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) y los repositorios de las Bibliotecas de Universidades argentinas: Gran Rosario, Siglo 21, San Andrés, Católica de Córdoba y UFLO Universidad, e internacionales, tales como: Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano (Colombia) y Universidad de Cuenca (Ecuador). Las mismas se detallarán siguiendo un orden geográfico y temporal, partiendo de aquellos aportes actuales nacionales y continuando con los estudios internacionales.

En la ciudad de Salta, Argentina, Nieva y Ochoa (2023) publicaron su trabajo titulado “Intervenciones psicopedagógicas utilizadas en ámbitos clínicos y educativos en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de nivel primario en la ciudad de Salta capital”. Los autores se abocaron a investigar la relación entre las enunciadas variables, destinadas a promover el proceso de aprendizaje. Utilizaron para ello un enfoque empírico, cualitativo, mediante un diseño de tipo transversal. La muestra estuvo integrada por 10 psicopedagogas que trabajan con niños con tal diagnóstico. El instrumento de indagación ha sido una Entrevista semi - estructurada, con el propósito de recopilar los datos vinculados al objetivo. En esa línea, diseñaron una guía de 16 preguntas dirigidas a psicopedagogas con experiencia en educación primaria y TEA, enfocándose en sus recorridos y expectativas. En sus principales hallazgos los autores detectaron la necesidad de adaptar las estrategias de intervención profesional, a las necesidades individuales de cada niño con TEA. Se detectó la relevancia de trabajar en conjunto y reconocer el papel activo de los padres en el proceso de intervención. Otro dato resultante y significativo fue la preocupación que existe por la falta de capacitación de los docentes para transitar en aulas inclusivas. Finalmente, los autores han

reportado que, la toma de evaluaciones estandarizadas a nivel global, no da cuenta de los aprendizajes. En esta línea, los investigadores expresaron la importancia de la personalización en las intervenciones.

En Buenos Aires, Argentina, Mauro (2021), en su documento: “La intervención del psicopedagogo, que posibilita restablecer la relación pedagógica en contexto de vulnerabilidad en una escuela de Ingeniero Budge”, tuvo por objetivo analizar la relación entre dichas variables. Para ello, realizó una investigación empírica, cualitativa, con un diseño basado en el Estudio de caso (Simons, 2009). El autor tomó una muestra de 8 psicopedagogas, todas mujeres, con una franja etaria de 29 a 52 años, integrantes de Equipos de Orientación Escolar, de escuelas de gestión pública y privada de la localidad de Ingeniero Budge. Utilizó entrevistas individuales, semiestructuradas y flexibles. A través de preguntas claras, neutrales y abiertas, las cuales se registraron a través de un soporte tecnológico y luego se desgravaron. Entre los principales hallazgos se observó que la psicopedagoga actúa como mediador entre la interacción de niños y docentes, aporta estrategias para los distintos momentos de la práctica pedagógica, con la mirada en las características de los estudiantes. Detectó que es relevante trabajar desde el desarrollo integral del alumno por ser un proceso complejo, que involucra factores sociales, históricos y personales, lo que requiere intervenciones profesionales adecuadas para mantener la relación pedagógica.

Bramante et al. (2021), desarrollan en Córdoba, un proyecto de intervención psicopedagógica, publicado bajo el título: “Estrategias para psicopedagogos, en el rol de docente de apoyo, que acompaña a estudiantes con diagnóstico TEA en procesos de inclusión, en escuela de nivel primario”, con el objetivo de capacitar a los docentes que asisten a escuelas en nivel primario mediante técnicas, estrategias que potencien y mejoren el proceso de aprendizaje. El método se desarrolló mediante un taller de tres encuentros de dos horas cada uno, en forma *on line*. El mismo estuvo destinado a psicopedagogas y

Licenciados en Psicopedagogía que se desempeñan como Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI) en el nivel primario. Entre los resultados se destaca la importancia de fomentar el diálogo y el trabajo en equipo, permitiendo una intervención adecuada en el entorno escolar. Por otra parte, la observación del niño en diferentes contextos es crucial para adaptar las estrategias de enseñanza. Reconocer que no existen soluciones rápidas y que cada niño con TEA requiere un enfoque personalizado. Es relevante la creatividad en la búsqueda de estrategias que faciliten tanto el aprendizaje como el desarrollo de habilidades sociales. Se debe seguir repensando en la accesibilidad y diversidad de la enseñanza en las escuelas, promoviendo un enfoque flexible que elimine barreras al aprendizaje.

En Argentina, Quevedo (2021), en su trabajo final de grado: “La educación digital e inclusión para alumnos con autismo”, tuvo por objetivo facilitar la comunicación y construcción de conocimientos de docentes de nivel primario para la inclusión de niños con TEA, facilitando la inclusión de estos estudiantes en el desarrollo de actividades áulicas. Se analizó los desafíos que se enfrentan en la inclusión educativa en el nivel, así como los beneficios y dificultades de implementar tecnologías que mejoren la comunicación y el aprendizaje en este contexto. Se realizó una investigación exploratoria utilizando un enfoque mixto: Cualitativo y cuantitativo, no experimental. La población analizada fue perteneciente a escuelas de Córdoba, con una muestra de cinco docentes de ambos sexos de nivel primario correspondientes a diez establecimientos educativos seleccionados aleatoriamente, lo que hace un total de 50 participantes. El instrumento fue a través de encuestas anónimas y se utilizó el recurso digital de *Google Forms*, con preguntas cerradas. Se detectó que los estudiantes mostraron actitudes positivas hacia los contenidos, mientras que los docentes solicitaron capacitaciones continuas. Se destacó la importancia de contar con recursos tecnológicos y buena conectividad para un aprendizaje integral y continuo.

En Argentina, en la provincia de Corrientes, Lagraña (2020) publicó su trabajo titulado: “Autismo: Inclusión e Intervención educativa”, en el cual investigó sobre la relación entre dichas variables, en niños con TEA, sus familias y las vivencias docentes. El estudio fue de carácter empírico, cualitativo. El autor buscó generar una teoría explicativa del fenómeno, a partir de datos recolectados y analizados sistemáticamente. Su diseño fue descriptivo y explicativo, lo que permitió interpretar relaciones entre las categorías observadas. Inicialmente se realizó una revisión bibliográfica, que enriqueció el estudio. Para la prueba de campo, se consideró una muestra de 19 personas: Cinco familias de niños con TEA, ocho docentes de instituciones primarias de gestión públicas y privadas y seis psicopedagogas, todos los cuales participan de la vida cotidiana de los niños. El instrumento de recolección de datos ha sido, en cada caso, una Entrevista estructurada, con preguntas abiertas, realizadas en forma individual. Entre los principales hallazgos se observó que la intervención de los psicopedagogos es imprescindible para brindar calidad y sostener las trayectorias escolares y aprendizaje de los niños en un ambiente de inclusión. A su vez reporta la autora que los niños con TEA exigen una planificación responsable y empática y que el trabajo en red mejora la calidad laboral.

Continuando el recorrido en Argentina, en la provincia de Buenos Aires, Selzer (2020), publicó su trabajo final de grado, bajo el nombre de: “La mirada docente sobre la Inclusión de alumnos con dificultades de aprendizaje”, para la Universidad de San Andrés, una investigación sobre las prácticas docentes frente a la diversidad para garantizar la inclusión educativa. El estudio fue empírico, cualitativo. Entre las herramientas utilizadas, se han combinado la Observación directa en el campo, y una Entrevista semi - estructurada, compuesta de 15 preguntas que se ajustaron según el perfil de muestra (Di Virgilio et al., 2007), la cual estaba integrada por siete participantes de la institución privada: Cinco docentes, la directora y una psicopedagoga. Los principales resultados obtenidos denotan que

los docentes evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes positivas de aceptación hacia los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Éstas se ven reflejadas en la centralización del alumno como parte de un grupo, permitiéndole un contacto directo con el docente y facilitando la comprensión de las actividades y contenidos. Entre otros hallazgos indicaron que el equipo directivo y pedagógico coinciden que la inclusión para la institución es un desafío aún, deben lograr acuerdos entre todos los sujetos intervinientes.

Escalada (2020), quien en su publicación: “Una mirada sobre la Inclusión en niños con NEE en Argentina”, abordó específicamente la inclusión educativa en niños con dichas necesidades, así como las prácticas y estrategias para brindar al alumno recursos que sostengan su proceso de aprendizaje. Para dar respuesta a ello, realizó un estudio empírico, de corte cualitativo, basado en la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), con el fin de generar teoría a partir de los datos recolectados. Como herramienta de indagación se utilizaron Entrevistas semi estructuradas, las cuales fueron administradas individualmente. La muestra se integró de 10 docentes de ambos sexos, de tres localidades del mismo distrito. Entre los hallazgos observó que los niños con NEE requieren andamiajes a lo largo de su trayectoria escolar, influenciados por factores como la formación docente, experiencias de aprendizaje y políticas educativas. Además, el psicopedagogo debe colaborar en el diseño curricular para promover la inclusión y la interdisciplinariedad. La investigación buscó también reflexionar sobre el error y su relación con el "fracaso escolar", destacando la importancia de la formación institucional y las políticas públicas que aseguren calidad y equidad en el aprendizaje. También, se enfatizó en la necesidad del trabajo colaborativo en este proceso.

Loja Pujo y Yunga Yunga (2023), de la Universidad Cuenca, Ecuador, publicaron en su trabajo final titulado: “Percepción de docentes de Educación Básica sobre la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista”, en el cual se investigó la relación entre

dichas variables, y específicamente las percepciones de los docentes sobre la inclusión de niños y niñas con TEA en la escuela básica elemental y media, es decir de 1° a 4° grado de enseñanza, en Argentina. El método fue desde un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico. En las muestras se contó con la participación de nueve docentes de escuelas públicas de la ciudad de Cuenca, de género femenino y con un rango de edad de 30 a 50 años, todas trabajaban con niños con tal diagnóstico. Como herramienta de evaluación se emplearon entrevistas abiertas y semiestructuradas con una guía de preguntas. Como principales resultados se halló que los docentes no tienen recursos de apoyo para la inclusión de estudiantes con TEA. Además, utilizan un lenguaje distinto al referirse a estos alumnos en comparación con los demás. Finalmente, entre las conclusiones se indica que, para incluir a los estudiantes con TEA, emplean otra enseñanza, adaptan propuestas y evaluaciones, comparten estrategias con compañeros, y también se capacitan e investigan sobre tal diagnóstico para mejorar sus prácticas.

Desde Ecuador, Baquerillo y Castillo (2023) en su artículo: “Estrategia Psicopedagógica en el aprendizaje de niños con Síndrome del Espectro Autista”, tuvieron como objetivo principal determinar la estrategia psicopedagógica que utilizan los docentes en el aprendizaje de niños con TEA del Liceo Naval Salinas, de la provincia de Santa Elena. El método que se abordó fue cualitativo, con un diseño de alcance descriptivo, donde se articuló el método bibliográfico y la investigación de campo. Se tomó una muestra de 10 docentes de nivel Básico y del Bachillerato. Para recolectar datos utilizaron la Entrevista, y sus resultados se procesaron en el programa Atlas Ti versión 23, el cual permitió obtener las redes semánticas de las categorías investigadas. Los datos detectaron que los docentes de la institución educativa realizan intervenciones psicopedagógicas personalizadas para niños con TEA y aplican diversas técnicas y actividades a tal fin. Es importante que estén preparados

con estrategias psicopedagógicas innovadoras para colaborar en el desarrollo integral de los estudiantes, concluyen los investigadores.

Valeta Mendoza (2023), de la ciudad de Medellín, Colombia, en su investigación de grado: “Intervenciones psicopedagógicas y participaciones complementarias en el Trastorno del Espectro Autista”, mencionan las características del trastorno del neurodesarrollo y cómo éste puede impactar en su vida, además de presentarse de forma distinta en cada individuo. Su objetivo fue buscar de qué manera las intervenciones psicopedagógicas apoyadas en otros recursos con la participación de los adultos referentes, favorecen el desarrollo en niños con TEA. La pesquisa fue teórica, de revisión sistemática, abordando estudios con prueba empírica, ya sea cuantitativas y cualitativas. Utilizó fuentes primarias de acceso a la información, tomando para la búsqueda, las variables de la investigación. Como resultado, se concluyó dejar abierto para futuras investigaciones mixtas que registren cuáles intervenciones pueden ser más efectivas en el territorio colombiano, a su vez, reconocer estos padecimientos como un problema de salud pública, ya que se deben destinar recursos a las instituciones para crear centros especializados para brindar calidad.

Marco teórico

El trabajo desarrollado a continuación trata de un estudio teórico, del tipo revisión bibliográfica acerca de la inclusión educativa en niños con trastornos del espectro autista y las intervenciones psicopedagógicas; los aportes de dicha práctica en el entorno educativo de nivel primario, definiendo y describiendo cómo la intervención psicopedagógica, qué aportes y beneficios obtienen las personas con TEA, identificando al mismo tiempo las barreras y facilitadores para sostener una educación inclusiva y de calidad por ser sujetos de derecho.

Trastorno del Espectro Autista. Definición

Rivière (1998) ahondó en la consideración del autismo en forma dimensional, como modo de comprender la relación entre las diversas dimensiones modificadas en el desarrollo del trastorno, en sus tres núcleos: Trastorno cualitativo de la relación, alteraciones de la comunicación y el lenguaje, y falta de flexibilidad mental y comportamental (señalado anteriormente por Wing y Gould, 1979). Estas dimensiones se incluyen, en el DSM-5 de la Asociación Americana de Psiquiatría (2013) y CIE-10 (1992), se enmarcan las revisiones actuales del concepto, así como de clasificación diagnóstica del cuadro, en las que se realiza el cambio, pasando a denominarse, de la categoría: Trastornos Generalizados del Desarrollo a la noción de: Trastornos de Espectro Autista. Rivière (1998) afirma que las clasificaciones no deben ser fundamentos inflexibles del diagnóstico clínico, siempre tiene que basarse en un análisis riguroso de las conductas del niño y en una interpretación cuidadosa de su significación.

Kanner (1943) describió por primera vez el cuadro, hace más de cinco décadas centró sus investigaciones en niños de 11 años, los cuales presentaban dificultades en aspectos como adaptación a los cambios; interacción con el entorno; retraso o dificultades en la adquisición

del lenguaje; ecolalias; rutinas estereotipadas; sensibilidad ante estímulos sonoros y/o visuales; entre otras. Si bien se fueron utilizando variedad de términos para referirse a estos trastornos, según el paradigma dada la relevancia del tema por comprender este cuadro. Las investigaciones de Kanner, posibilitaron la consideración de este trastorno, como un cuadro clínico único y específico, apartado de las esquizofrenias o cualquier otro trastorno mental. A partir de este momento, comienzan a aparecer las primeras descripciones acertadas.

Rivière, (1998), comprende al Trastorno de Espectro Autista como un trastorno del neurodesarrollo, de etiología multifactorial, en el cual se modifican varios procesos psicológicos, siendo las expresiones más visibles las que se presentan en las áreas del desarrollo social, la comunicación y el lenguaje, la anticipación y flexibilidad, y la simbolización. Sin embargo, Benassi (2012), hace referencia a la carencia actual de marcadores biológicos claros para este cuadro que determina definir conductualmente un trastorno cuyo curso evolutivo es diverso, lo que dificulta no sólo el diagnóstico, sino la verdadera comprensión de las alteraciones en los procesos psicológicos de base y la puesta en marcha de estrategias de intervención” (Palomo, Tamarit et al., 2005).

Alcalá y Ochoa Madrigal (2022), en su artículo: “Trastorno del Espectro Autista”, lo presentan como un trastorno neurológico condicionante de una neuro multidimensional, caracterizada por interacción social restringida, con desafíos en el desarrollo de la comunicación a través del lenguaje verbal y no verbal. Presentan conductas repetitivas e intereses restringidos. El TEA se determina por las dificultades en la comunicación, en la interacción social y en las habilidades para desarrollar, mantener y comprender las relaciones.

Es imperante mencionar que el enfoque utilizado para la siguiente investigación respecto al TEA, se realiza desde una óptica actual, a partir de los aportes de las

neurociencias, se instaura un paradigma neurodivergente, reconociendo que la forma de comprender, percibir y procesar la información del contexto es distinta debido a un procesamiento sensorial atípico y una dificultad para captar y responder a las dinámicas sociales de manera convencional. (Rivière, 1998; Valdez, 2016). Se comprende entonces como definición de este cuadro, según Valdez (2016) que lo define como un síndrome que afecta la comunicación social y la flexibilidad en distintos grados según cada caso.

Para conocer de este espectro, se focalizó en las tres dimensiones propuestas por Valdez (2016), que afectan a los niños con TEA:

- **Desarrollo social:** En el desarrollo de estas competencias el autor refiere que se da un interjuego complejo de la comunicación y el lenguaje y la capacidad mentalista, disponen la adquisición de las habilidades sociales y su uso, desde una manera natural. Una de las manifestaciones más significativas es la alteración cualitativa en las capacidades de relación interpersonal. Durante los primeros meses de vida, la sonrisa social; el intercambio de gestos expresivos, son las primeras formas de intersubjetividad, una capacidad básica para compartir estados emocionales. En este sentido, los niños realizan gestos y signos en relación con objetos. En los chicos con TEA, esta área se encuentra limitada, las competencias sociales básicas, como la atención preferente a las personas, a sus acciones, gestos y expresiones, se encuentran afectadas (Valdés, 2016).
- **Desarrollo del juego e interacción:** La actividad lúdica facilita la adquisición de competencias sociales, cognitivas y comunicativas, así como la adaptación al contexto (Ayuda, 2016). Sin embargo, en niños con diagnóstico de TEA, es un desafío la incorporación y continuidad en los juegos compartidos, debido a que, en ellos, se

presenta de forma rígida, siendo ellos quienes tienden a marcar sus propias reglas y no aceptar cambios.

- Desarrollo narrativo y construcción de memoria: Solcoff (2016) menciona que la memoria se encuentra compuesta por varios sistemas que tienen en común la capacidad de adquirir, retener y recuperar información de diferentes fuentes. Cada sistema posee una forma particular de funcionamiento. La docente propone que las personas con TEA, no se diferencian a grandes rasgos de las personas neurotípicas en el momento de reproducir listas de palabras o de oraciones escuchadas. Pero, en el primer caso, la dificultad no parece estar presente en el recuerdo del contenido, sino en traerlo a la memoria en el orden que ha sido presentado. En este sentido, la dificultad reside en el orden temporal y la ubicación espacial de los elementos a recordar, afectando la memoria a largo plazo.

Cuadro clínico en la actualidad

Fuentes et al. (2021) hacen referencia en su guía práctica, a la actualización del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales: DSM-5 (2013) de la Asociación Norteamericana de Psiquiatría, donde se proporcionan criterios estandarizados para ayudar a diagnosticar el autismo (véase la Tabla 1) que aclaran una serie importante de cuestiones prácticas y conceptuales.

Tabla 1

Criterios de diagnóstico según el DSM-5

(Fuente: APA, 2013, p. 50-51)

Trastorno del Espectro Autista	
Criterios diagnósticos	299.00 (F84.0)

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en múltiples contextos, manifestadas por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes de su historial (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos):

1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, que oscilan, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos; a la disminución de compartir intereses, emociones o afectos; o al fallo en el inicio o la respuesta a interacciones sociales.
2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas para la interacción social, que oscilan, por ejemplo, desde una pobre integración de la comunicación verbal y no verbal; las anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o las deficiencias de la comprensión y el uso de gestos; hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, que oscilan, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento a fin de encajar en contextos sociales diversos; a las

dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos; hasta la ausencia de interés por sus compañeras y compañeros.

B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamientos, intereses y actividades, que se manifiestan por al menos dos de los siguientes aspectos, en la actualidad o por los antecedentes de su historial (los ejemplos son ilustrativos y no exhaustivos):

1. Acciones estereotipadas o repetitivas en los movimientos, el uso de objetos, o el habla (p. ej.: estereotipias motoras sencillas, alienación de juguetes o voltear objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
 2. Insistencia en la invariabilidad, el excesivo cumplimiento de las rutinas, o los hábitos ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p.ej.: gran malestar frente a pequeños cambios, dificultades con las transiciones, patrones rígidos del pensamiento, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer el mismo alimento cada día).
 3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p.ej.: fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).
 4. Hiper o hipo reactividad a los estímulos sensoriales o interés no habitual por aspectos sensoriales del entorno (p.ej.: aparente indiferencia al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).
-

Aún en algunos países europeos el autismo sigue estando en la categoría de "Trastornos Psicóticos" pero el DSM-5 (2013) deja claro que se incluye dentro del campo de los "Trastornos del Neurodesarrollo". En primera instancia, se caracteriza por ser un grupo de características en los primeros años de vida, se presentan carencias específicas del desarrollo del funcionamiento psicológico, comunicativo, social, cognitivo, adaptativo y/o motriz. También incluye la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual), trastornos de la comunicación, trastorno de atención/hiperactividad, trastornos específicos del aprendizaje y trastornos motores.

En segundo lugar, el DSM-5 (2013) ya no divide el autismo en trastornos separados y en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10, 1992) tampoco lo hace. Según Fuentes et al. (2020) refleja los acuerdos científicos actual de que estos trastornos se pueden considerar dentro de una sola afección dimensional, presentando distintos niveles de gravedad de los síntomas en dos áreas claras: (i) Déficits en la comunicación social y en la interacción social; (ii) Restricción de conductas e intereses y presencia de actividades repetitivas. Si la segunda área no está presente, la situación clínica se clasifica como Trastorno de la comunicación social.

En tercer lugar, el DSM-5 (2013) presenta distinciones según sus particularidades y el nivel de gravedad. En consecuencia, se incentiva a los médicos e investigadores a que utilicen los "Especificadores" para determinar representaciones individuales como: Con o sin discapacidad intelectual; con o sin problemas de lenguaje; asociado con una condición médica o genética conocida o con un factor ambiental; o con otro trastorno del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento. Según la cantidad de apoyo necesario se clasifica

la gravedad, pero no se realiza en forma clara, ya que se presenta el nivel 1 (que necesita un poco de apoyo) hasta el nivel 3 (que necesita un apoyo muy sustancial).

El DSM-5 (2013) también aporta que los síntomas no deben estar mejor descritos en otras fuentes, deben estar presentes en la primera infancia. Si bien los síntomas a veces no se manifiestan claramente, se presentan cuando las demandas sociales superan sus capacidades. Deben causar un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

Valdez (2004) hace referencia al modo en que se relaciona un niño con autismo con las personas y los objetos, advierte de una dinámica variable en su desarrollo, y que “nos desafía en su manera de representarse tan diferente a las características socioculturales estándar. Durante los últimos años, la preocupación por los avatares del autismo se sigue profundizando como estudio de diversas áreas, dadas su implicancia social, clínica, educativa y desarrollo en cada etapa de su vida. Desde perspectivas neuropsicológica, neurobiológica, genética y cognitiva, han conducido a reformulaciones relativas al diagnóstico, la definición del propio síndrome, su etiología e intervención clínica.

Valdez y Ruggieri (2011) definen los estudios de campo actuales por varios aspectos:

- La primacía de un enfoque psicogenético;
- La instauración de una mirada comunicativa, que supone que el autismo solo se puede entender cuando se entiende la comunicación y la correspondencia interpersonal en el ámbito de la intencionalidad humana
- Modelos centrados en aspectos cognitivos, afectivos y neurobiológicos

Las investigaciones sobre la relación entre diagnósticos tempranos del autismo y las manifestaciones del desarrollo propio del síndrome son esenciales para analizar sus particularidades y pensar cómo acompañar a que logren alcanzar destrezas y habilidades sociales y comunicativas para desenvolverse en su vida diaria.

El Registro Nacional de las Personas (RENAPER) con discapacidad (2023) proporciona datos sobre un registro administrativo y continuo que se compone de aquellas personas que, por demanda espontánea y voluntaria gestionan el Certificado Único de Discapacidad (CUD), un documento gratuito que garantiza derechos y acceso a prestaciones para personas con discapacidad. Su obtención requiere la evaluación de una Junta Evaluadora Interdisciplinaria, que aplica un enfoque biopsicosocial a través del Protocolo de Evaluación y Certificación de la Discapacidad, asegurando un proceso riguroso y profesional.

La Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10, 1992) de la Organización Mundial de la Salud, describe los Trastornos Generalizados del Desarrollo como un grupo de trastornos que se caracterizan por dificultades en las interacciones sociales y la comunicación, así como por una marcada limitación y repetición en los intereses y actividades de las personas afectadas. Estas alteraciones cualitativas tienen un impacto significativo en el funcionamiento de la persona en diversos contextos (CIE-10, 1992).

A continuación, se brindan datos estadísticos actuales sobre personas certificadas con condiciones de salud vinculadas al Trastorno del Espectro Autista a nivel local. En todo el país, al 31 de octubre del año 2023, el Registro presenta 114.389 personas certificadas con Trastornos del Espectro Autista, número que representa un 8,5% respecto al total de personas certificadas con deficiencia mental y/o mental. Del total de la población de estudio, el mayor porcentaje (45,8%) declaró residir en el Área Metropolitana de Buenos Aires, seguido de la

Región Pampeana (23,8%), la Región Noroeste (11,8%), Región de Cuyo (6,5%), Región Noreste (6,3%) y la Región Patagónica (5,8%).

Según el relevamiento realizado por la Agencia de Discapacidad (2023), la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires concentran más de la mitad de las personas certificadas con Trastornos del Espectro Autista del país. Le siguen Córdoba, Santa Fe y Mendoza. A continuación (ver Tabla 2), se presenta la distribución estos datos.

Tabla 2:

Personas con CUD vigente con condiciones de salud vinculadas a Trastornos del Espectro Autista según regiones

Región	Cantidad	Porcentaje
Área Metropolitana de Buenos Aires	52.442	45,8%
Región Pampeana	27.263	23,8%
Región Noroeste	13.448	11,8%
Región de Cuyo	7.422	6,5%
Región Noreste	7.155	6,3%
Región Patagónica	6.659	5,8%
Total	114.389	100%

Fuente: Agencia de Discapacidad, 2023

Se lograron obtener datos distribuyendo a la población en grandes grupos. Los que se concentran en la franja etaria entre el nacimiento y 14 años, determinó un 85,7% de la población censada. Respecto a la identidad de género, el 79,6% de las personas se declararon de género masculino, el 20,4% de género femenino, 10 personas como no binarios, siete personas transexuales, y 11 se autoidentifican con otro género (La variable “Identidad de género” fue incorporada al protocolo de certificación en el año 2018).

Otro dato relevante indica que en las personas de 10 años y más, se observó que un 71,7% de ellas, certificadas con Trastornos del Espectro Autista, son alfabetizadas, mientras que un 28,3% declaró no estar alfabetizado/a.

Autismo en Niños Escolares

Torres (2023), directora de Educación Primaria de Buenos Aires, supervisa más de cinco mil instituciones educativas con diversos modelos organizativos, ya sean de jornada simple, completa o extendida. Estas incluyen tanto áreas urbanas densamente pobladas como contextos rurales. Cada escuela apoya las trayectorias educativas desde el inicio hasta el egreso, logrando una cobertura casi universal del servicio educativo. En un ambiente de afecto, cuidado e inclusivo, todos los alumnos pueden aprender y relacionarse con el conocimiento junto a sus docentes y compañeros.

Fuentes et al. (2020), refieren que cuando los niños ingresan en la fase preescolar/escolar y la elección del tipo de escuela pasa a ser preocupante para las familias de niños con TEA. En Europa, existen diferentes instituciones; algunos países favorecen la inclusión plena y otros ofrecen una combinación de educación ordinaria y/o escuelas especiales para el alumnado con TEA. En nuestra provincia, trabajamos con la inclusión

educativa y la articulación con escuelas de modalidad especial, a partir de la Resolución N° 4635/11 de Integración de alumnos con necesidades educativas, que aprueba el documento “Inclusión de alumnos con discapacidad con proyecto de integración en la provincia de Buenos Aires”. Si los desafíos que presenta el niño son importantes, junto a la familia y los equipos de ambas instituciones se realiza el acuerdo para el cambio de modalidad. Los autores, Fuentes, et al., mencionan que, para todos los niños con alguna discapacidad, independientemente del lugar en que estén matriculados, es posible que el plan de estudios tenga modificaciones teniendo en cuenta las particularidades de cada niño. Las mismas, pueden incluir el uso de estrategias de brindar mayor tiempo, trabajar en otro entorno, adecuación de actividades, utilización de soportes gráficos. Es relevante que se trabaje con conocimientos prácticos para la vida, también fortalecer las habilidades sociales en el contexto de un entorno escolar real.

Así mismo, las ideas desarrolladas por los autores Mezzadra y Veleda (2014) los cuales se basan en sus estudios internacionales que refieren que la calidad del aprendizaje depende de la calidad de enseñanza y que precisamente en Argentina no todos los docentes tienen los saberes, las competencias y las actitudes necesarias para ser garantes de una buena enseñanza en todas las aulas. Refieren, que hace varias décadas, en nuestro país la docencia sufre un creciente desprestigio en la sociedad. Aunque en la última década se mostraron acuerdos significativos, en los lineamientos políticos que fortalezcan y actualicen la propuesta pedagógica para los docentes. Es imprescindible impulsar políticas que garanticen la excelencia de los docentes desde la Formación Docente Inicial.

Según Terigi (2009) a medida que mejoramos la educación, el aprendizaje de niños y jóvenes depende más de las condiciones educativas y pedagógicas que de sus capacidades individuales. La educación y atención de niños con TEA nos exige encontrar las estrategias

para que su derecho a la educación sea cumplido y avancemos hacia trayectorias educativas continuas y completas, planificadas y organizadas en proyectos formativos que los preparen para vivir en sociedad, derribando barreras y acompañando sus fortalezas. En las escuelas se debe contribuir activamente al bienestar y desarrollo de estos estudiantes, proporcionando un entorno inclusivo. Es esencial que los alumnos con TEA interactúen con sus pares, lo que les permitirá desarrollar sus potencialidades y avanzar en sus procesos cognitivos y académicos.

Lovari (2019) en su recopilación del artículo: “Fundamentos y prácticas para la educación inclusiva”, manifiesta que los entornos inclusivos se construyen a partir de la reflexión y repensando las prácticas, se reconoce lo complejo que esto resulta. Es esperable que la reflexión y la modificación busquen garantizar la aceptación y valoración de la diferencia de cada estudiante, brindándole la posibilidad de aprender con distintas estrategias. Actuar y potenciar la inclusión en el aula como principio rector requiere un gran compromiso por parte de los profesionales de la educación, por eso es relevante la mirada y el compromiso del psicopedagogo, para trabajar desde la singularidad y en lo grupal no sólo con niños con TEA u otros diagnósticos, sino con todos los estudiantes. Observa que si bien asumir este compromiso puede derivar en diferentes sentimientos de no poder o el trabajo en soledad, lo que se sigue sugiriendo, es generar espacios colectivos para el autoconocimiento y seguir apoyándonos unos en otros y desde los diferentes roles que ejercemos en distintos con un trabajo colaborativo entre colegas donde prime respeto por los niños.

Inclusión educativa

Cuando se habla de inclusión educativa es imprescindible reconocer el modelo actual de paradigma sobre la discapacidad. Teniendo en cuenta, que en un primer momento se basaba en el modelo médico. En el artículo sobre discapacidad y los derechos humanos,

Maldonado (2013), menciona que, a lo largo de la historia humana, se presentaron distintas concepciones sobre la discapacidad y sus representaciones en la educación ofrecida a las personas con discapacidad, que se fueron modificando. Actualmente, el modelo de paradigma del tratamiento de la discapacidad es social: Con un desarrollo teórico y normativo.

Considera que las causas que originan la discapacidad no son religiosas ni científicas, sino que en gran medida son sociales. A partir de este cambio se deja de centrar la mirada en la discapacidad del individuo y en él, como único responsable para pensar actualmente en los factores que pueden ocasionar la exclusión y en la sociedad. Estos cambios también repercuten en la educación y se genera una transformación dentro del ámbito educativo, brindando la oportunidad a las personas con discapacidad de comenzar o continuar sus estudios en una escuela de nivel sin ser imprescindible el paso por la escuela de modalidad especial.

Desde esta perspectiva las personas con discapacidad pueden contribuir a las necesidades sociales en la misma medida que el resto de las personas, desde la valoración a la inclusión y el respeto a lo diverso. Es esencial el respeto, los derechos humanos, y la igualdad de oportunidades, que propician la disminución de barreras y dan lugar a la inclusión social.

La especialista, Aguilar Montoya (2004) hace referencia al pasaje de la integración al paradigma de la inclusión educativa, en donde se centra la mirada en las personas con discapacidad como sujetos de derecho. A partir de este cambio, se focaliza en el entorno y la necesidad de transformar el medio para que puedan las personas con discapacidad desarrollar su vida sin dificultades. Las prácticas de los actores pedagógicos deben plantearse en un estilo de gestión, que genere un clima institucional capaz de dar respuesta a la configuración de una escuela inclusiva.

El proceso de inclusión de un alumno tiene como objetivo construir escenarios favorables que potencien sus aprendizajes. La inclusión en las aulas está respaldada por un marco legal, teniendo en cuenta la Resolución 1664/17 (2017), que hace referencia a la educación educativa como un derecho de todas las personas que se pronuncia en la actualidad como un horizonte pedagógico que no se limita o reduce únicamente a la educación de los estudiantes con discapacidad, si no que da cuenta del reconocimiento de las individualidades y necesidades de cada uno y de todos los estudiantes.

Donato, et al. (2014), brindan información relevante en su investigación en el artículo publicado: “Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina”. Entre sus principales hallazgos mencionan que la mayor parte de docentes manifiestan que es un gran desafío desempeñarse en la enseñanza “para todos”, refieren que en su formación no se brindó capacitación en la inclusión educativa. Lo manifiestan tanto docentes de grado como los integradores, sostienen que no pueden hacer frente a la problemática, refieren sentir no tener herramientas para abordar estas situaciones, además de la falta de información que les genera miedos y ansiedades.

A su vez, Terigi (2014), expresa que la perspectiva de derecho a la Educación exige encontrar estrategias que permitan pasar de la situación actual, en las que muchos niñas y niños transitan trayectorias escolares en las que resultan incumplidos sus derechos educativos, consolidando trayectorias educativas continuas y completas, en proyectos formativos para brindarles recursos para vivir en sociedades más complejas y plurales.

Koegel y Koegel (1995), indican que los efectos de la inclusión educativa en el desarrollo de los niños con TEA, son motivadores, ya que establecen relaciones que les brindan oportunidades de adquirir habilidades sociales y comunicativas, estar expuestos a

otros niños les proporcionan vías para aprender, logran con más facilidad sus adquisiciones educativas y aumentar sus posibilidades de un ajuste social mejor a largo plazo.

Avanzar hacia sistemas educativos y escuelas más inclusivas requiere construir una serie de condiciones tanto en el nivel macro de los sistemas y de las políticas como en el nivel micro de las escuelas y de las prácticas pedagógicas. Punta (2019), menciona en su libro: “Mundo escuela”, que la calidad educativa va más allá de los niveles académicos, también se refiere a la capacidad de los docentes para acompañar a los estudiantes en el desarrollo de la alteridad. “El amor tiene una magia poderosa. No estoy diciendo nada nuevo. Y cuando sucede en la escuela, nos protege para siempre” (Punta, 2019, pág. 80).

Barreras y facilitadores en las aulas

La UNESCO (2008) ubica la inclusión en el centro del movimiento de “Educación para Todos” y la define como: Un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Se necesitan cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, desde una mirada común que abarca a todos los niños y niñas, desde la responsabilidad, siendo considerados sujetos de derecho.

El trabajo de reflexión y transformación de la sociedad es imprescindible para establecer y conseguir que las personas con discapacidad tengan igualdad de oportunidades. Las características del sistema educativo, en sí mismo (planes de estudio inapropiados, formación de docentes inadecuada, instalaciones inaccesibles, inexistencia de apoyos y otros)

están creando barreras para el aprendizaje y la participación de estos y posiblemente de otros estudiantes (Aguilar Montoya, 2004).

Las barreras impiden el acceso, la participación y el aprendizaje, están presentes en relación con los distintos enfoques sobre el desarrollo pedagógico didáctico que emplean los docentes, edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, la cultura, la relación entre los estudiantes y los adultos. Es por ello necesario interpelar los procesos escolares, esto debería llevar a pensar que es ser docente hoy. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites de la escuela, en las familias, en las comunidades, también en las decisiones políticas (Ainscow y Booth 2011).

Teniendo en cuenta las diversas barreras: De acceso físico, de la comunicación, sociales/actitudinales y didácticas; todas relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje, se enmarca la importancia de detectar y analizar específicamente aquellas que se encuentran vinculadas al aprendizaje, las cuales impiden o generan limitaciones para lograr una educación inclusiva con los niños de nivel primario con TEA.

Ainscow y Booth (2011), mencionan que identificar las barreras de aprendizaje, no debe ser la de señalar únicamente lo que está mal, sino que es un proceso continuo de reconocerlas en este camino y eliminadas progresivamente. Es positivo identificarlas para diseñar planes que las modifiquen, a través de una participación colaborativa y constructiva.

Según Blanco (2020): La inclusión no se refiere únicamente a que los estudiantes con discapacidad ingresen a las escuelas, si no con la necesidad de eliminar y/o reducir las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Existen muchas investigaciones sobre las barreras del aprendizaje, pero son muy pocas las que tienen la mirada en los facilitadores de la inclusión. Villouta (2017) destaca dentro de los estudios referentes al ámbito escolar, a Pivik et al. (2002) quienes identifican como facilitadores tres aspectos a abordar: Modificaciones ambientales, recursos

institucionales y cambios en las políticas sociales y educativas. A partir de las primeras, los autores refieren acerca de la importancia de incluir recursos tecnológicos y contribuir a los cambios necesarios en la infraestructura según las necesidades de los alumnos. En relación a las políticas, plantean educar a la población y analizar y reorganizar el currículo con adecuaciones.

Para sostener y lograr sistemas educativos y escuelas inclusivas se necesita construir una serie de condiciones tanto en el nivel macro de los sistemas y de las políticas como en el nivel micro de las escuelas y de las prácticas pedagógicas. Se espera lograrlo a nivel sociedad, que las propuestas escolares se gesten pensando en las características de nuestros niños y en su derecho a la educación. Las instituciones inclusivas se caracterizan por ser espacios educativos en los cuales se reconoce el derecho que tienen todas las personas y el diseño universal del aprendizaje. Si bien con frecuencia se limita a cuestiones físicas y/o arquitectónicas es mucho más amplio y expresa “un conjunto de dimensiones diversas, complementarias e indispensables que permitan un verdadero entorno inclusivo” (UNICEF, 2014, p. 29).

En aulas heterogéneas, como postula Anijovich (2014), “crear un entorno educativo significa interrelacionar un conjunto de elementos alrededor del espacio que se da dentro del aula y en la escuela” (p. 44). Esto supone que el docente sepa cómo hacer uso del aula, todos sus rincones y paredes disponibles, así como también cómo aprovechar los espacios comunes: Los pasillos, patios y biblioteca. De hecho, muchas veces estos espacios se eligen y otras veces los docentes deben adaptarse a ellos.

Es así que las NEE, en esta investigación sobre niños con TEA, están posicionadas frente a la heterogeneidad y complejidad del cuadro de cada sujeto aprendiente demandando recurrir a múltiples herramientas de intervención creativas que estén vinculadas con las diversas necesidades y el potencial de cada niño. Dicha práctica debe ser observada e

investigada en cuanto a la eficacia y su marco teórico, ponderando las necesidades de cada niño, su nivel evolutivo, su potencial de desarrollo en las diferentes áreas, su forma de aprender y sus intereses. Se trata de una perspectiva dimensional que implica intervenciones psicoeducativas a corto, mediano y largo plazo en su escolaridad (Valdez, 2017).

Punta (2019), en una Charla Ted llamada: “Una escuela en movimiento”, refiere a partir de varios casos que... “Estas dos escenas de mi vida en la escuela o con la escuela, marcaron el modo de pensar el mundo, con los pibes en la escuela para siempre. Porque comprendí que sentarnos con ellos del mismo lado del escritorio a pensar la vida podía ser la diferencia entre la vida y la muerte a veces metafórica y a veces literal”. Propone “una escuela que explore modos de estar juntos, que perfore los problemas, que los haga propios...” (Canal TEDx Talks, 2018, 4m43s). Entre otros conceptos, la autora trabaja en buscar diferentes instancias y modos en los que “los pibes (sic)” se sientan incluidos, se sientan parte y puedan encontrar su lugar de aprendizaje en los que se sientan más alojados.

Intervención psicopedagógica

Citando a Filidoro (2018), la palabra intervención proviene del latín *intervenire* y significa “venir a interponerse” y expresa además que la intervención es una intromisión, pero a partir de una demanda, porque alguien la solicita; Pueden ser de los propios sujetos, las instituciones, las políticas públicas, los medios de comunicación, o bien, del sentido común.

Nieva y Ochoa (2023) comparten los datos de Schlemenson y Grunin (2013) quienes, por su parte, consideran que la psicopedagogía clínica aborda las modalidades singulares de simbolización de cada sujeto y los procesos psíquicos que se ponen en juego a la hora de

aprender. Cada sujeto va a simbolizar en base a sus experiencias, a su historia, a su contexto, a sus vínculos (2023).

Desde la década del '70, se han realizado numerosas investigaciones sobre los factores que pueden ayudar al aprendizaje de los niños con TEA y las estrategias de enseñanza adecuadas para ellos (Koegel y Koegel, 1995; Rivière, 1984; Rivière y Canal, en prensa; Schreibman, 1988).

El papel del psicopedagogo en el proceso de valoración permite delimitar con bastante claridad las intervenciones, ya que es el mediador esencial entre el niño con TEA y su familia, por una parte, y el sistema educativo, por otra. Es quien tiene que acompañar al niño en sus procesos de la vida escolar y en el espacio clínico, brindando dispositivos que permitan una inserción adecuada del niño y una actividad educativa eficiente. Desde una ética profesional y una actitud muy comprometida con el niño, utilizando la capacidad de definir en forma cualitativa que subyace a los síntomas del TEA (Ángel Rivière, 1997).

A su vez, también es necesario una comunicación continua con otros profesionales que forman parte de la atención del niño, tales como terapeutas ocupacionales, psicólogos, psicopedagogos clínicos, neurólogos, musicoterapeutas, fonoaudiólogos, psiquiatras o pediatras, etc. Acompañar al niño con TEA en su vida escolar y diaria, es responsabilidad de todos los actores que intervienen en su vida, pero la intervención y mirada de la figura del psicopedagogo es crucial porque es el intermediario entre los profesionales de la educación y de la salud para acompañar, gestionar y brindar aportes para sostener el derecho de una educación inclusiva. El psicopedagogo es quien debe relacionar el conjunto de datos obtenidos con las posibilidades y necesidades educativas del niño con TEA, y éstas últimas con ofertas educativas concretas, que permitan convertir el conocimiento en desarrollo.

Powers (1992) ha señalado algunos de los componentes principales que deben tener los métodos educativos con niños autistas. Entre ellos: (1) Es necesario que sean estructurados y basados en los conocimientos desarrollados por la modificación de conducta, (2) evolutivos, teniendo en cuenta las características personales del niño, (3) funcionales y con una definición explícita de sistemas para la generalización; (4) se debe sumar a la familia y la comunidad, y (5) deben ser intervenciones tempranas e intensivas.

Uno de los problemas más difíciles y frecuentes con el que se enfrenta el docente es la falta de motivación de los niños con TEA. Se relaciona estrechamente con una de sus características principales. Es relevante utilizar la modelización, para que puedan lo puedan utilizar de ejemplo, de esa forma podrán comprender lo que se les pide. Otras propuestas, por ejemplo, es utilizar como método para aumentar la motivación, el refuerzo de aproximaciones al objetivo educativo deseado, también la posibilidad de que pueda elegir el material educativo, a su vez materiales y tareas variadas ya incorporadas con otras en proceso. (Koegel y Koegel, 1995).

El uso de agendas comenzó a utilizarse en los últimos años, para trabajar con niños con TEA, para ayudar a la organización y anticipación, comprensión de las situaciones, el uso de pictogramas es otro facilitador, utilizando registro gráfico o escrito de secuencias diarias de actividades, y frecuentemente el resumen simple de sucesos relevantes en el día. Las agendas tienen efectos positivos, brindan tranquilidad, organización y bienestar en los niños con TEA, favorecen su motivación para el aprendizaje y contribuyen a dar un orden.

A su vez, Nieva y Ochoa (2023) referencian a Martínez (2015), quien afirma que los resultados de las intervenciones psicopedagógicas pueden variar dependiendo de diversos factores, entre los cuales se destaca la importancia de intervenciones psicopedagógicas personalizadas y adaptadas a cada niño, Rescatan también los autores, la implementación

adecuada de estrategias, el seguimiento del plan de intervención y la colaboración entre psicopedagogos, familias y docentes para lograr resultados variados y específicos.

Bella (2022) explica que los psicopedagogos utilizan algunas técnicas y actividades desde un enfoque neurocognitivo en las intervenciones dirigidas a estudiantes con TEA de nivel primario, dentro de una franja etaria de los 6 a 12 años, dependiendo de las necesidades específicas de cada estudiante. Algunas de estas técnicas y dinámicas incluyen:

- **Análisis Conductual Aplicado (ABA):** Esta técnica es ampliamente utilizada en la intervención con niños con TEA y hace foco en el refuerzo positivo y la repetición para enseñar habilidades y reducir 21 comportamientos no deseados. Se pueden emplear juegos y actividades estructuradas para enseñar habilidades sociales, de comunicación y conductuales, el aporte del psicopedagogo es necesario en la intervención.
- **Terapia de juego:** El juego puede ser una forma efectiva de enseñar habilidades sociales y de comunicación a los niños con TEA. Implementar rutinas como turnarse, compartir, pedir ayuda y resolver conflictos en intervenciones grupales son importantes.
- **Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA):** Los niños con TEA pueden tener dificultades para comunicarse verbalmente, por lo que los profesionales pueden utilizar herramientas tales como pictogramas y dispositivos electrónicos, para ayudarlos a comunicarse de manera efectiva.

- Programas de intervención temprana: Estos dispositivos se enfocan en el desarrollo de habilidades básicas, como la comunicación y el lenguaje. Los psicopedagogos pueden utilizar actividades estructuradas y juegos para enseñar estas competencias
- Intervención en habilidades sociales: Los psicopedagogos pueden trabajar en grupos pequeños para enseñar habilidades sociales y fomentar la interacción entre los niños con TEA. Las dinámicas pueden incluir juegos de roles y situaciones prácticas para fomentar esta dimensión (Bella, 2022, p. 122).

Nieva y Ochoa (2023), hacen mención a Martínez (2015) quien se expresa sobre la importancia de técnicas psicopedagógicas adecuadas en el aula para niños con TEA, especialmente en el ámbito educativo, destinada a mejorar la calidad de su aprendizaje. Destaca la colaboración entre docentes y especialistas en psicopedagogía para diseñar planes de intervención individualizados. Se resalta el uso de estrategias como el aprendizaje visual y la comunicación aumentativa para potenciar el desarrollo de los niños con TEA y promover la inclusión para todos.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) proporcionan recursos valiosos para el desarrollo de habilidades sociales niños con este diagnóstico, las cuales incluyen: Computadoras, agendas personales, pizarras digitales e interactivas, programas infantiles los cuales pueden ser muy útiles si se utilizan de forma adecuada. Tortosa (s/f), referenciando a Martijn Dekker, defensor de la emergente cultura autista, propone: “Las TIC pueden ser para los autistas lo que la lengua de signos para los sordos” (2004, p. 9). A su vez, la realidad virtual podrá decir dentro de unos años cómo conoce y procesa la información la persona con TEA, también relevar muchas de las dudas que hoy día se tienen. Estas

herramientas colaboran y agilizan la elaboración de materiales, y a su vez, en la actualidad puede resultar fácil encontrar recursos gratuitos en *internet* para elaborar recursos trabajar con ellos. De cualquier forma, es necesario mencionar que los materiales más importantes en el aula que atiende el niño con TEA, serán los dispositivos digitales y el velcro (para poder etiquetar y señalar todo). Las TIC se presentan como herramientas clave para la inclusión y el aprendizaje de personas con necesidades específicas.

Sintetizando el recorrido teórico, ya sea de autores clásicos, así como teniendo en consideración los aportes actuales, resulta crucial historizar y revisar periódicamente la singularidad de cada trayectoria educativa, enfocándose en los niños con TEA. Las trayectorias compartidas deben abordarse como un proceso no lineal, permitiendo recorridos posibles y evitando limitaciones predeterminadas. Es esencial entender a la educación de los niños con TEA en términos de derechos, inclusión e igualdad, fortaleciendo el vínculo Escuela-Familia y promoviendo propuestas de enseñanza evaluadas por equipos institucionales con las intervenciones asertivas del psicopedagogo para crear escenarios educativos favorables para la inclusión educativa de niños con TEA.

Método

El presente Trabajo Final Integrador tuvo como objetivo general analizar y considerar las intervenciones psicopedagógicas para garantizar el derecho a una inclusión educativa a niños de primer ciclo de escuelas primarias con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista.

Se realizó un trabajo teórico, de revisión bibliográfica, analizando de manera integradora y crítica, investigaciones y publicaciones desde el campo de la psicopedagogía clínica y educativa. Se utilizaron fuentes de acceso a la información primarias secundarias y terciarias. Respecto a la información de las fuentes primarias, se obtuvo de libros, investigaciones y tesis, documentos oficiales publicados de organismos gubernamentales, trabajos originales, inéditos y publicados. De las fuentes secundarias se analizaron pesquisas empíricas en su mayoría, obtenidas de las bases de datos: Google Académico y *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Como fuente terciaria se acudió a las bibliotecas de Universidades Argentinas: Gran Rosario, Siglo 21, de San Andrés, Católica de Córdoba, UFLO Universidad. También se recurrió al repositorio de universidades extranjeras tales como Institución Universitaria Politécnico: Gran Colombiano (Colombia), de Cuenca (Ecuador).

Los criterios de inclusión se basaron en un recorte disciplinar en documentos de lengua hispana, con un período histórico de 5 años, entre el 2019 y 2024, correspondientes a población occidental. Quedaron excluidos los artículos publicados en años anteriores y desarrollados en otro idioma, o con diagnósticos y edades diferentes a las de este estudio.

Las palabras claves a tener en cuenta fueron: Inclusión educativa, intervención psicopedagógica educativa, niños con TEA. En referencia al marco teórico se incluyó

bibliografía clásica, algunos de los cuales tienen mayor antigüedad a lo mencionado, dada la relevancia de sus autores y sus aportes, además de integrar los aportes actuales.

En cuanto al procedimiento, al finalizar la búsqueda de información se organizó y se clasificaron los artículos más significativos, considerando los criterios mencionados. La organización de la literatura para su análisis fue a partir de la organización del análisis de las variables. A partir de este momento se relacionaron y sistematizaron los resultados de las investigaciones (Ver Anexo 1) a partir de los objetivos del presente Trabajo Final Integrador y dando respuesta a la pregunta de investigación: ¿Qué intervenciones psicopedagógicas promueven la inclusión de niños y niñas con TEA en escuelas primarias de Buenos Aires?

Resultados

Este trabajo de revisión bibliográfica tuvo como propósito general analizar las intervenciones psicopedagógicas educativas que promuevan la inclusión de niños y niñas con TEA en escuelas primarias de Buenos Aires. A continuación, se abordarán los resultados obtenidos, considerando cada uno de los objetivos específicos.

En torno al objetivo primero, el cual proponía profundizar acerca de la normativa vigente sobre la educación inclusiva, los resultados abordados en las investigaciones realizadas en Argentina (Escalada, 2023; Bramante et al., 2021; Lagraña, 2023; Mauro, 2021; Nieva y Ochoa, 2023; Quevedo, 2021; Selzer, 2020) detectan como hallazgo, que se sigue la disposición respecto a la Ley de Educación Nacional (2006), la cual reconoce el derecho a una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes, garantizando la adaptación de los contenidos y la eliminación de barreras para aquellos con necesidades educativas especiales.

En el resto de los países americanos analizados, tales como Ecuador y Colombia (Baquerizo y Castillo, 2020; Loja Pujo y Yunga Yunga Yunga, 2023; Veleta Mendoza, 2021), los aportes indican que se consideran los criterios desde una perspectiva social y de derechos. Es decir, siguiendo al concepto de la inclusión educativa que describe la UNESCO (2021), como aquel proceso que reconoce y considera las necesidades de cada estudiante para hacerlos partícipes de la sociedad en general.

Por otro lado, teniendo en cuenta el segundo objetivo, de conceptualizar y describir el Trastorno del Espectro Autista, la mayoría de las fuentes consultadas presentan información sobre el orígenes y evolución del TEA, hasta la actualidad, las cuales han permitido comprender y acompañar a los niños de nivel primario en su escolaridad y sostener prácticas inclusivas (; Bramante et al., 2021; Baquerizo y Castillo, 2020; Lagraña, 2020; Loja Pujo y Yunga Yunga, 2023; Nieva y Ochoa 2023; Valeta Mendoza, 2021).

Los indicadores diagnósticos nuclean fundamentalmente las manifestaciones que comprenden al TEA como un trastorno del neurodesarrollo (DSM- 5, 2013; CIE10, 1992), de etiología multifactorial (Rivière, 1992), en el cual se modifican varios procesos psicológicos, siendo las expresiones más visibles las que se presentan en las áreas del desarrollo social, la comunicación y el lenguaje, la anticipación y flexibilidad, y la simbolización (Alcalá y Ochoa Madrigal, 2022).

A partir de los aportes de las neurociencias, se instaura un paradigma neurodivergente, reconociendo que la forma de comprender, percibir y procesar la información del contexto es distinta, debido a un procesamiento sensorial atípico y una dificultad para captar y responder a las dinámicas sociales de manera convencional. (Rivière, 1998; Valdez, 2016).

Continuando con la investigación, y atendiendo al objetivo tercero, de identificar las barreras que se presentan para una educación inclusiva en instituciones escolares de Argentina, los resultados vislumbran, que en la mayoría de las investigaciones (Bramante et al., 2021; Escalada,2023; Loja Pujo y Yunga Yunga, 2023; Mauro, 2021; Nieva y Ochoa, 2023; Quevedo,2021; Selzer, 2020) coinciden en la falta de capacitación docente, lo cual se constituye como uno de los principales obstáculos actuales. A su vez, Escalada (2023) hace referencia a las dificultades como la falta de formación específica sobre discapacidad y carencia de recursos, así como factores sociales y políticos.

Por su parte, Bramante et al. (2021) coinciden en que los conceptos de accesibilidad y diversidad, hacen repensar en las escuelas y sus actores, y en la predisposición de los mismos a trabajar desde un enfoque donde la enseñanza sea flexible y las estrategias tiendan a eliminar las barreras para acceder al aprendizaje. A su vez, observan la necesidad de brindar espacios para organizar equipos de trabajo en función de pensar juntos y lograr acuerdos para implementar estrategias que acompañen a los niños con TEA. Selzer (2020), relevó en su

investigación datos sobre las dificultades presentes en las intervenciones con niños con TEA. El autor hace referencia sobre la información suministrada por las psicopedagogas del ámbito escolar, que mencionan la aceptación de las diferencias, pero a su vez, la necesidad del compromiso del personal escolar y la familia para acompañar estas trayectorias.

En Salta, Argentina, Nieva y Ochoa (2023) mencionan un indicador importante que revela la pesquisa, y es que no están de acuerdo con las pruebas estandarizadas (instrumentos de evaluación educativa para definir los conocimientos), ya que no tienen en cuenta cómo aprenden los niños con TEA. Por su parte y complementariamente, Quevedo (2021) enfatiza en la necesidad que manifiestan los docentes para solicitar capacitaciones que brindan actualizaciones en TIC, para utilizar los recursos y poder brindarles a los niños.

En Ecuador, Loja Pujo y Yunga Yunga (2023) observan varias barreras presentes en las prácticas, entre ellas: Que los docentes presentan marcadas diferencias al mencionar a niños con TEA, marcando diferencias; los entrevistados refieren sentirse solos en los desafíos inclusión; se ven perjudicados en el ámbito académico porque las propuestas son generales, pero para evaluarlos lo realizan en forma cualitativa, enfocándose en los avances.

En Colombia, Valeta Mendoza (2021) observa la necesidad de un cambio en la salud pública y se destine recursos para la atención de calidad para acompañar las trayectorias escolares y el desarrollo de los niños con TEA.

Teniendo en cuenta el análisis de las intervenciones psicopedagógicas escolares facilitadoras de la educación inclusiva destinadas a niños con TEA, en escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires, Argentina, en la mayoría de las fuentes de investigación, mencionan la relevancia del rol del psicopedagogo en el ambiente escolar y clínico (Baquerizo y Castillo, 2020; Bramante et al., 2021; Lagraña, 2020; Mauro, 2021; Nieva y Ochoa, 2023).

Respecto a las intervenciones Bramante et al. (2021) menciona la relevancia del accionar de los psicopedagogos que influye en las actitudes positivas de aceptación a los niños con TEA. Hace referencia al desconocimiento que manifiestan tener los docentes, que los abruma y asusta, según datos relevados.

En Ecuador, Baquerizo y Castillo (2020), acuerdan con los autores argentinos, quienes manifiestan que los docentes aceptan y valoran las intervenciones psicopedagógicas personalizadas para niños con tal diagnóstico. Además aplican técnicas y estrategias innovadoras sugeridas para colaborar con el desarrollo integral de los estudiantes.

Nieva y Ochoa (2023), hacen referencia a Bella (2022), quien menciona que los psicopedagogos, utilizan algunas técnicas y actividades desde un enfoque neurocognitivo en las intervenciones dirigidas a estudiantes con TEA de nivel primario, dentro de una franja etaria de los 6 a 12 años, dependiendo de las necesidades específicas de cada estudiante. En este sentido, se pueden llevar adelante, para realizar en el aula en trabajos en grupo, las dinámicas: Análisis Conductual Aplicado (ABA), Terapia de juego, Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA), Programas de intervención temprana, Intervención en habilidades sociales. Quevedo (2021) aporta en la intervención, el uso de las TIC como mediadores del saber, ya que los alumnos con TEA, presentaron actitudes positivas hacia los contenidos. A su vez los docentes destacaron la importancia de contar con recursos tecnológicos y una buena conectividad para un aprendizaje integral y continuo.

Concluyendo el análisis, Mauro (2021), registró que los psicopedagogos actúan como mediadores entre la interacción de los niños, docentes y aprendizaje. Estos resultados se ven reflejados en las prácticas, donde los docentes demuestran actitudes positivas de aceptación hacia los niños con NEE en el marco de sus prácticas pedagógicas, centradas en el alumno como parte integral de un grupo, lo que facilita su interacción directa con el docente y contribuye a una mejor comprensión de las actividades y contenidos. Además, se observa que

los estudiantes son considerados al momento de planificar las clases, participando activamente en las actividades diseñadas para el grupo en su totalidad. Cabe destacar que algunos docentes optan por realizar adaptaciones curriculares, asegurando así una inclusión efectiva y el aprovechamiento de las potencialidades de cada niño en su proceso de aprendizaje.

Síntesis y Conclusiones

Los trabajadores de la educación son la base del sistema educativo, y los docentes, en su rol de mediadores del aprendizaje, es decir, su función determina en forma directa en la inclusión de los niños con Trastorno del Espectro Autista. Sus prácticas pedagógicas educativas determinan la inclusión de los niños. En este contexto, la mirada e intervenciones del psicopedagogo resultan cruciales para la elaboración de propuestas acorde a lo descrito promoviendo la participación activa y el desarrollo de su potencial dentro del entorno escolar.

Escalada (2023) afirma que es fundamental reconocer y comprender, que no todos los docentes tienen una predisposición favorable a la inclusión, dado que en este proceso se ponen en juego su subjetividad y su postura frente a la diversidad. En este sentido, los docentes tienen derecho a ser escuchados y, a su vez, los otros actores institucionales (como el equipo de conducción, el equipo de orientación, y los psicopedagogos), tienen la responsabilidad de orientarlos y proporcionar espacios de formación y capacitación. Las intervenciones psicopedagógicas resultan imprescindibles, ya ellos deben aportar insumos específicos y acompañar al equipo docente para garantizar la implementación de prácticas de calidad. Todo debe hacerse respetando y promoviendo el derecho a la educación de los niños con TEA, favoreciendo su inclusión plena en el ámbito escolar.

La investigación permitió confirmar y coincidir con los postulados de la autora Punta, quien planteó que, en la escuela de hoy, aún se continúan ofreciendo y sosteniendo muchas propuestas tradicionales en las cuales no todos los estudiantes se sienten parte, albergados e incluidos en las mismas. Por eso es necesario pensar desde la heterogeneidad y no desde la homogéneo.

La tarea del docente, respaldada por las Neurociencias, será permitir que el pensamiento del alumno sea partícipe de la experiencia para lograr incorporar las nuevas prácticas que, en muchos casos, puede tender tanto a la creatividad como a la transformación. En otras palabras, la propuesta educativa será sustentable, inclusiva y accesible siempre y cuando el objetivo sea claro, si tiene en cuenta todos los actores involucrados en el proceso y si abre diferentes canales de acceso, a través de las distintas herramientas, aplicaciones, programas, dispositivos tecnológicos y soporte técnico disponibles (Vasen, 2017).

Si bien existen limitaciones en la implementación de experiencias de inclusión de estudiantes con TEA en las aulas, es imperante reflexionar sobre este tema, leer, debatir y repensar las prácticas pedagógicas inclusivas. Es necesario generar espacios de discusión para vincular las prácticas educativas que se dan en las escuelas para analizarlas y construir enfoques más inclusivos. Es fundamental evitar exclusiones en un escenario educativo en constante transformación, llevando a cabo intervenciones que garanticen el derecho a la educación de todos los niños.

En definitiva, la inclusión debe entenderse como un proceso de transformación que se refleja en los aprendizajes de los estudiantes, independientemente de sus características individuales. Este proceso debe ser gestionado en una red de intervenciones y acuerdos que apunten a mejorar la calidad educativa de los sujetos de derecho, promoviendo la accesibilidad para todos.

A partir del análisis de las intervenciones psicopedagógicas escolares facilitadoras de la educación inclusiva destinadas a niños con TEA, de escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires, Argentina, se evidencia que el trabajo participativo es el camino a seguir. La intervención del psicopedagogo, tanto en el ámbito escolar como clínico, desempeña un papel clave en la atención e intervención temprana. Su participación como parte del equipo de profesionales que acompañan al niño, permite un abordaje integral de las problemáticas,

abordando tanto la fase de diagnóstico como el proceso de orientación terapéutica, familiar y escolar. El objetivo central desde este enfoque es generar intervenciones inclusivas que contribuyan a mejorar la calidad de las trayectorias escolares de los niños con TEA, promoviendo su bienestar en la vida diaria, en el ámbito escolar y social.

Para finalizar, esta conclusión considera que la educación es un derecho de todos, si es de algunos, entonces solo resultaría un privilegio. Como lo expone Eduardo Rinesi “El estudiante no es el que falla, si no nosotros, es un sistema construido para unos pocos y hoy tiene que ser reconstruido para todos. Los niños, jóvenes y adultos tienen derecho a aprender y estudiar, a no ser humillados y a recibirse en un tiempo deseable. Vivimos en un proceso de transformación de privilegios en derechos, donde la equidad pide la palabra para ser escuchada, para lograr obtener una transición exitosa hacia una educación que contemple la diversidad de trayectorias educativas” (Televisión Pública, 2015, 8m48s).

Aportes y contribuciones de la investigación

En esta pesquisa se llevó adelante un estudio en miras a comprender los beneficios que generan las intervenciones psicopedagógicas educativas y clínicas en niños con TEA de nivel primario de Buenos Aires, Argentina, en nivel primario.

El presente Trabajo Final de Investigación, ha realizado una significativa contribución a la literatura existente sobre la temática abordada, al compilar artículos válidos y científicos, publicados en bases de datos nacionales e internacionales actuales. En esta línea, aporta nuevos enfoques a la ciencia, ya que, a partir de los estudios y datos relevados, se identifica la necesidad de robustecer las investigaciones nacionales y generar producciones académicas que profundicen esta problemática, a nivel local. A su vez, se observa la importancia de crear espacios de intercambio y reflexión, tanto a nivel teórico como en cuanto a experiencias prácticas, que aborden los desafíos que enfrentan los niños con TEA y los dispositivos de inclusión educativa, involucrando a todos los actores institucionales educativos.

Este enfoque, tiene como premisa atender las situaciones que generan barreras para el acceso de los estudiantes al sistema educativo, asegurando su permanencia, tránsito y egreso. Es esencial evitar la estigmatización y que se coloquen etiquetas, las mismas vulneran el derecho de los niños a recibir una educación adecuada. Para evitarlo, se debe fortalecer el trabajo en red con las familias y los actores institucionales, siendo el psicopedagogo un mediador fundamental del proceso.

A través de este estudio, se buscó generar espacios de reflexión y concientizar acerca de la necesidad de capacitación para los involucrados, con una mirada crítica, constructiva y proactiva, sobre el rol del psicopedagogo, para lograr avances significativos, en la mejora del aprendizaje y calidad de vida de los niños con TEA.

Además, se realizó un recorrido histórico sobre los distintos paradigmas de la discapacidad y las concepciones del Trastorno del Espectro Autista, tomando en cuenta las

principales teorías y actuales de referentes de la salud, también utilizando las revisiones actuales de los manuales de diagnóstico.

Los resultados obtenidos en esta investigación podrían ser generalizados en poblaciones similares, dado que los antecedentes utilizados fueron obtenidos de diversas zonas geográficas occidentales, lo que sugiere que los hallazgos podrían replicarse en contextos afines.

Por otro lado, este estudio teórico aportó, desde la psicopedagogía, intervenciones educativas y clínicas, destacando las prácticas profesionales en la prevención, detección y orientación en tratamiento tanto en el ámbito escolar como en el desarrollo de la vida diaria de los niños. Se destaca la importancia de implementar dispositivos apropiados para acompañar y cuidar a los niños con TEA, priorizando sus fortalezas y teniendo en cuenta sus desafíos para asegurar que transiten una trayectoria educativa inclusiva de calidad.

En definitiva, esta investigación se presenta como una valiosa contribución al campo psicopedagógico escolar y clínico, al recopilar datos de otros profesionales que favorezcan la inclusión de niños con TEA en el nivel primario, garantizando su pleno derecho a la educación.

Limitaciones de la investigación

Considerando los obstáculos y/o limitaciones metodológicas de la investigación, se observó que en las búsquedas realizadas sobre las variables de este TFI, específicamente en Buenos Aires, se encontraron pocas pesquisas publicadas en los repositorios y bases de datos consultadas sobre la temática. Por tal motivo se tomó la decisión de ampliar la búsqueda hacia otras provincias de Argentina y a países de occidente de habla hispana. En algunas de las investigaciones, se hallaron escritos de revisión, además de incorporar estudios empíricos de corte cualitativo, cuantitativo o mixto en este trabajo. Dado su valor, los estudios teóricos han sido considerados para explicar y comprender el fenómeno de estudio.

Cabe destacar que en cada investigación consultada no se han hallado todas las variables abordadas en este trabajo, lo cual puede considerarse una fortaleza ya que permitió ampliar la mirada y profundizar en estos aspectos. Esta limitación, en lugar de ser una barrera, se convierte en una oportunidad, dado que este estudio viene entonces a cubrir un vacío de información.

Si bien la observación de la muestra, estuvo dirigida a niños de nivel primario con TEA, que asisten a escuelas de la provincia de Buenos Aires, los resultados no pueden universalizarse a otras regiones ni poblaciones que no compartan las mismas normativas y leyes vigentes de nuestro país. Además, si se considera la información obtenida, se observa que países como Colombia y Ecuador están en proceso de avanzar hacia la implementación de un paradigma social, que reconoce y acepta la neurodivergencia, ampliando el alcance de este estudio a contextos internacionales.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se debe considerar el recorte realizado en los antecedentes teóricos y recursos bibliográficos disponibles; así como los aspectos relacionados con la muestra, ya sea por su contexto regional, el nivel educativo, la gestión

escolar, la edad de los niños y el diagnóstico. Como se mencionó previamente, estas constituyen un aporte al ámbito educativo y clínico, ya que son áreas poco exploradas hasta el momento.

Las limitaciones del presente estudio, junto con otros aspectos que exceden su alcance, abren la puerta a nuevas líneas de investigación y a la posibilidad desarrollar propuestas de intervención psicopedagógica tanto en el ámbito educativo y clínico. Estas van a beneficiar a docentes y familias de niños con TEA, quienes comparten la experiencia de convivir o quieren aprender sobre este trastorno. Esta investigación, permitirá también, identificar estrategias que favorezcan el reconocimiento de recursos y diseñar intervenciones orientadas a mejorar la calidad de vida de los niños con tal diagnóstico.

Ampliar el alcance geográfico del estudio permitirá realizar comparaciones a nivel nacional e internacional. A su vez, sería valioso conocer las distintas perspectivas sobre la inclusión que se tienen en otros contextos, y explorar las opiniones y experiencias de los padres y/o cuidadores, ya que sus testimonios serían muy valiosos para enriquecerla comprensión de los procesos de inclusión y las necesidades de los niños con TEA.

Referencias

- Agencia Nacional de Discapacidad. (2023). *RENAPER Personas con certificado único de discapacidad con condiciones de salud vinculadas a trastornos del espectro autista*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/11/informe_personas_con_certificado_unico_de_discapacidad_con_condiciones_de_salud_vinculadas_a_trastornos_del_espectro_autista.pdf
- Aguilar Montoya, G. (2004). Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad. V Congreso Educativo Internacional De la educación tradicional a la educación inclusiva. México: Universidad Interamericana.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Consorcio para la Educación Inclusiva. OEI y FUHEM.
- Alcalá, Gustavo Celis y Ochoa Madrigal, Marta Georgina. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(1), 7-20.
<https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. (5°ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Baquerizo, R. A. y Castillo, H. (2023). Estrategia Psicopedagógica en el aprendizaje de niños con Síndrome del Espectro Autista: Psych pedagogical Strategies in the learning of children with Autism Spectrum Syndrome. *LATAM Revista Latinoamericana de*

Ciencias Sociales y Humanidades, 4(2).

<https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/917>

Bella, M. (2022). *Evaluación Psicopedagógica en Niños de 6 a 12 años*. Editorial Autores de Argentina.

Benassi, J. (2012). Investigaciones con bebés. Desarrollo simbólico e indicadores tempranos de autismo. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Madrid. España - Universidad Nacional del Litoral. Argentina.

<https://www.aacademica.org/000-072/327>

Birgin, A. (2000). *La ciudadanía negada*. CLACSO.

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Proyecto principal de Educación en América latina y el Caribe. *Boletín* 48, 55-71

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116194_spa

Bramante, N. V., Caro, J. D., Juárez, L. M. y Spasari, O. G. (2021). *Estrategias para psicopedagogos, en el rol de docente de apoyo, que acompaña a estudiantes con diagnóstico TEA en procesos de inclusión, en escuela de nivel primario* [Tesis de grado, Universidad Católica de Córdoba]. Producción Académica.

<http://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/id/eprint/3049>

Casal V. y Néspolo M. J., (2019). *Formación de educadores para la inclusión educativa. Posiciones, miradas, recorridos y experiencias*. Editorial Lugar.

Clasificación Internacional de Enfermedades y Trastornos de Salud Mental. (2020) 10º edición. Revisión (CIE-10) https://www.sssalud.gob.ar/hospitales/archivos/cie_10_revi.pdf

Consejo Federal de Educación. (2012). *Resolución CFE N° 174 de 2012: Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación*. Argentina.

Di Virgilio, M. M., Fraga, C., Najmias, C., Navarro, A., Perea, C. M. y Plotno, G. S. (2007). Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en Ciencias Sociales. *Revista Argentina de Sociología*, 5(9), 90-110.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26950906>

Dirección General de Cultura y Educación (2024). *Dirección Provincial de Educación Primaria*. <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-primaria/educacion-primaria/direccion-provincial-de>

Escalada, L. (2023). *Una mirada sobre la inclusión en las aulas en niños con N.E.E en Argentina* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional de la Universidad de Flores. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/1362>

Filidoro, N. (2010). *Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares, la lectura*. Biblos.

Forteza D., Fuster L. y Moreno Tallón M., (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de la Familia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 113-130.
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.006>

Fuentes, J., Hervás, A. y Howlin P. (2020). Guía de práctica de la ESCAP para el autismo: un resumen de las recomendaciones basadas en la evidencia para el diagnóstico y el tratamiento. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30, 961-984.
<https://doi.org/10.1007/s00787-020-01587-4>

- Hernández Sampieri, R., Mendoza Torres, P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill
- Lagraña, O. C. (2020). *Autismo: inclusión e intervención educativa* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. Repositorio Institucional de la Universidad de Flores.
<https://hdl.handle.net/20.500.14340/762>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Ley 26.061. Salud pública. 21 de octubre de 2005.
- Ley 26.206. Educación. 14 de diciembre de 2006.
- Ley 13.688. Educación. 27 de junio de 2007.
- Ley 26.378. Salud pública. 6 de junio de 2008.
- Ley 26.657. Salud Mental. 25 de noviembre de 2010.
- Ley 27.043. Salud Pública. 9 de noviembre de 2014.
- Loja Pugo, D. y Yunga Yunga V. (2020). *Percepción de docentes de Educación Básica sobre la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista*. [Trabajo final de grado]. Repositorio Universidad de Cuenca. Cuenca, Ecuador. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>
- Maldonado, V., y Jorge, A. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v46n138/v46n138a8.pdf>
- Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (2021). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Editorial Metas Educativas.

Massobrio, L. L. (2020). *Inclusión educativa, pensando en aulas diversas*. [Trabajo final de grado. Universidad Siglo 21]. Repositorio institucional de la Universidad Siglo 21. <https://repositorio.21.edu.ar/handle/ues21/18685>

Mauro, M. G. (2021). La intervención del psicopedagogo, que posibilita restablecer la relación pedagógica en contexto de vulnerabilidad en una escuela de Ingeniero Budge [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. <https://repositorio.uflo.edu.ar/entities/trabajo%20final%20integrador/fd723f7b-9254-4fa3-b7e5-71b2c6589b52>

Medrazza, F. y Veleza, C. (2014). *Apostar a la docencia. Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2014/10/Mezzadra-y-Veleza-Apostar-a-la-docencia.pdf>

Ministerio de Capital Humano (2024). *Día mundial de concientización sobre el autismo*. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/dia-mundial-de-concientizacion-sobre-el-autismo-0>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2019). *Fundamentos y prácticas para la educación inclusiva* (1.ª ed.). https://www.google.com/url?q=https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion_inclusiva_fundamentos_y_practicas_para_la_inclusion_0.pdf&sa=D&source=docs&ust=1733419957131536&usg=AOvVaw08vmYxZNokz041Cw-CUtCo

Ministerio de Educación de La Pampa (2018). *La acción pedagógica desde la educación inclusiva*. https://sitio.lapampa.edu.ar/repositorio/unidades_de_organizacion/inclusiva/DEI_Accion_pedagogica_desde_la_ed_Inclusiva.pdf

Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Resolución 4635/11: Integración de alumnos con necesidades educativas especiales*.

Müller, M. (2010). *Aprender para ser. Principios de la psicopedagogía clínica*. Bonum.

Nieva, C. E. y Ochoa, F. L. (2023). *Intervenciones psicopedagógicas utilizadas en ámbitos clínicos y educativos en estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) de nivel primario en la ciudad de Salta capital*. [Tesina de grado. Universidad Gran Rosario]. Repositorio de la Universidad Gran Rosario. <https://hdl.handle.net/20.500.14125/1064>

Páramo Morales, D. (2015). La teoría fundamentada, metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento & gestión* (39), 1-7.

Provincia de Buenos Aires. (2017). *Resolución 1664/17: Educación inclusiva* [Resolución]. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Punta, T. (2019) *Mundo escuela. Didácticas de la equidad y la inclusión*. Paidós Educación

Quevedo, J. I. (2022). *Educación digital e inclusión: herramientas digitales utilizadas en educación y su aplicación en alumnos con autismo* [Trabajo Final de Grado, Universidad Siglo 21]. Repositorio de la Universidad Siglo 21. <https://repositorio.21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/26309/TFG%20-%20Quevedo%20Juan%20Ignacio.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

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

Ruggieri, V. y Arberas, C. (2015). Abordajes terapéuticos en los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 60 (1), 45-49.

Selzer, M. (2020) *La mirada del docente sobre la inclusión de alumnos con dificultades de aprendizaje* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica Argentina]. Repositorio de la Universidad Católica Argentina. <http://hdl.handle.net/10908/18235>

Simari Bertagno, M. V. (2021). *El desafío de la inclusión educativa: análisis de los factores que obstaculizan y/o facilitan la educación inclusiva: una mirada desde los docentes y la familia* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica Argentina]. Repositorio de la Universidad Católica Argentina.
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12460>

Simons H. (2009). *El estudio del caso: Teoría y práctica*. Recopilación. Schlemenson, S. (2016). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Paidós

Solcoff, K. (2016). *Hacer Memoria. Aportes de la neuropsicología al aprendizaje*. Paidós.

TEDx Talks. (10 de mayo, 2018). *Una escuela en movimiento | Teresa Punta / TEDxRiodelaPlata* [Video]. Youtube. <https://youtu.be/d4A5zwDTRe8>

Televisión Pública. (10 de marzo, 2015). *Dos modelos educativos en Argentina - Caminos de tiza (2 de 2)* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=XL3d7vMhzeE>

Tortosa, F. N. (s.f.) *Intervención específica en el alumnado con trastornos del espectro autista*. Murcia. Servicio de Atención a la Diversidad.

https://www.google.com/url?q=https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO25973/intervencion-educativa-en-el-alumnado-con-trastornos-del-espectro-autista.pdf&sa=D&source=docs&ust=1733426519995439&usg=AOvVaw0M_tU2S2RXY18Jhv1A07Ce

- Ulloa, D. y Mena, I. (2016). La escuela como una organización que aprende. Ficha VALORAS, P. Universidad Católica de Chile. Centro de Recursos VALORAS www.valoras.uc.cl
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO. (2008). *Conferencia internacional de educación*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- UNESCO (2021). *Inclusión en la atención y la educación de la primera infancia: informe sobre inclusión y educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502_spa
- Valdez, D. (2016). *Autismos Estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo*. Paidós.
- Valdez, D. (2017). *Educación inclusiva de estudiantes con condiciones de espectro autista (CEA) de la provincia de Misiones, Argentina. Dispositivos de apoyo, necesidades y opiniones de personas con CEA, sus familias y maestros*. IX Congreso Internacional de Investigaciones y Prácticas Profesionales en Psicología, Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires, Argentina <https://www.aacademica.org/000-067/544.pdf>
- Valeta Mendoza, K.T. (2021). *Intervenciones psicopedagógicas y participaciones complementarias en el trastorno del espectro autista. Revisión documental*. [Tesis de grado, Universidad Politécnico Gran Colombiano]. Repositorio de la Universidad Politécnico Gran Colombiano. <http://hdl.handle.net/10823/6601>
- Vasen, J. (2017). *¿Niños o cerebros? Cuando las neurociencias descarrilan*. NOVEDUC.

Victoriano Villouta, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: La percepción de los tutores del programa Piane-UC. *Estudios pedagógicos* 43 (1) <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>

Vincenti, P. M. (2024). *Abordaje psicopedagógico en las prácticas docentes ante estudiantes con TEA en el nivel primario de gestión privada- CABA* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. Repositorio de la Universidad de Flores. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/1916>

Anexo

Tabla 1: Estado del Arte.

Año	Autor / Repositorio	País	Título	Objetivo General	Método: Diseño/Instrumento, Muestra	Principales resultados
2020	Lagraña, O.C. UFLO Universidad	Argentina (Corrientes)	Autismo: Inclusión e Intervención educativa	Conocer la modalidad de intervención adecuada en niños de escolaridad primaria con diagnóstico TEA en la ciudad de Saladas, Corrientes.	Investigación empírica, cualitativa, descriptiva, basado en la teoría fundamentada y una revisión bibliográfica. Instrumento/s: Entrevistas estructuradas con preguntas abiertas, realizadas en forma individual, con preguntas neutras, con una duración de una hora, registrando las respuestas mediante soporte tecnológico. Muestra total: 19 personas. Cinco familias de niños con TEA, ocho docentes de instituciones primarias de gestión públicas y privadas y seis psicopedagogas, todos los cuales participan de la vida cotidiana de los niños	La intervención de los psicopedagogos es imprescindible para brindar calidad y sostener las trayectorias escolares y aprendizaje de los niños en un ambiente de inclusión. A su vez reporta la autora que los niños con TEA exigen una planificación responsable y empática y que el trabajo en red mejora la calidad laboral.
2023	Nieva, C.E. y Ochoa, F.L. Universidad del Gran Rosario	Argentina (Salta)	Intervenciones psicopedagógicas utilizadas en ámbitos clínicos y educativos en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de nivel primario en la ciudad de Salta capital	Indagar las intervenciones psicopedagógicas que se utilizan para promover el proceso de aprendizaje de estudiantes de nivel primario con TEA, en los ámbitos educativo y	Enfoque empírico, cualitativo, descriptivo. Diseño transversal Instrumentos: Entrevistas semi estructuradas, flexibles (guía de 16 preguntas) Tiempo de toma: 30 minutos aproximadamente. Muestra: Ocho	Los profesionales identificaron la necesidad de adaptar las estrategias de intervención a las necesidades individuales de cada niño con TEA. Se detectó la relevancia de trabajar en conjunto y reconocer el papel activo de los padres en el proceso de intervención. Otro resultado significativo fue la preocupación que existe por la falta de

				clínico, en Salta Capital.	psicopedagogas que trabajan con niños con TEA en Salta Capital, del ámbito educativo y clínico.	capacitación de los docentes para transitar en aulas inclusivas, también que en las evaluaciones estandarizadas no dan cuenta de los aprendizajes. Finalmente se enmarca la importancia de la personalización en las intervenciones.
2020	Selzer, M. Universidad de San Andrés	Argentina (Buenos Aires)	La mirada docente sobre la inclusión de alumnos con dificultades de aprendizaje	Examinar la mirada de la institución y de sus docentes sobre la inclusión e integración educativa. Además, sus implicancias en las actividades áulicas en el primer ciclo de escuela primaria, en relación con alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).	Investigación empírica, cualitativa. Instrumentos: Entrevista semiestructurada y observación directa por medio de un trabajo de campo (15 preguntas, algunas modificadas cuando se realizaron al equipo psicopedagógico). Muestra: Cinco docentes y dos directivos, en una escuela judía de gestión privada de CABA, Buenos Aires.	Los principales resultados obtenidos denotan que los docentes evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes positivas de aceptación hacia los niños con necesidades educativas especiales. Estas se ven reflejadas en la centralización del alumno como parte de un grupo, permitiéndole un contacto directo con el docente y facilitando la comprensión de las actividades y contenidos. Entre otros hallazgos indicaron que el equipo directivo y pedagógico coincide en que la inclusión para la institución es un desafío aún, deben lograr acuerdos entre todos los sujetos intervinientes.
2023	Escalada, L. UFLO Universidad	Argentina (Buenos Aires)	Una mirada sobre la Inclusión en niños con NEE en Argentina	Analizar las prácticas educativas dirigidas a niños con NEE en escuelas primarias estatales de diferentes partes del país, durante los últimos años.	Investigación empírica, cualitativa. Se basó en la Teoría Fundamentada Instrumentos: Entrevistas semiestructuradas y flexibles a docentes de tres localidades del mismo distrito. Duración: una hora, y realizadas en forma individual. Muestra: 10 docentes de ambos sexos.	Entre los hallazgos se observó que los niños con NEE requieren andamiajes a lo largo de su trayectoria escolar, influenciados por factores como la formación docente, experiencias de aprendizaje y políticas educativas. Además, el psicopedagogo debe colaborar en el diseño curricular para promover la inclusión y la interdisciplinariedad. La investigación buscó reflexionar sobre el error y su relación con el "fracaso escolar", destacando la importancia de la formación

						institucional y las políticas públicas que aseguren calidad y equidad en el aprendizaje. También, se enfatizó en la necesidad del trabajo colaborativo en este proceso.
2021	Mauro, M.G. UFLO Universidad	Argentina (Buenos Aires)	La intervención del psicopedagogo, que posibilita restablecer la relación pedagógica en contexto de vulnerabilidad en una escuela de Ingeniero Budge	Analizar la modalidad de intervenciones del psicopedagogo que posibiliten restablecer la relación pedagógica en escuelas de Ingeniero Budge.	Investigación empírica, cualitativa y de estudio de caso (Simons, 2009), ya que se procura investigar las complejas interacciones y la evolución de los acontecimientos, las relaciones humanas y analizó la intervención psicopedagógica desde equipos de orientación. Entrevistas individuales, semiestructuradas, flexibles. Preguntas claras, neutrales y abiertas. Se registraron a través de un soporte tecnológico y luego se desgravaron. Tomó una muestra de 8 psicopedagogas, integrantes de equipos de orientación escolar de escuelas de gestión pública y privada de la localidad de Ingeniero Budge. Las mismas de sexo femenino dentro de una franja etaria de 29 a 52 años.	Entre los principales hallazgos se observó que el psicopedagogo actúa como mediador entre la interacción de niños y docentes, aporta estrategias para los distintos momentos de la práctica pedagógica, con la mirada en las características de los estudiantes. Detectó que es relevante trabajar desde el desarrollo integral del alumno por ser un proceso complejo, que involucra factores sociales, históricos y personales, lo que requiere intervenciones profesionales adecuadas para mantener la relación pedagógica.
2021	Bramante, N.V.; Caro, J.D.; Juárez, L.M. y Spasari,	Argentina (Córdoba)	Estrategias para psicopedagogos, en el rol de docente de apoyo, que acompaña a	Brindar a Psicopedagogos en su rol de Docente de Apoyo a la Inclusión, recursos,	Se realizó un proyecto de intervención, mediante la implementación de un taller de tres encuentros de dos	Entre los resultados se destacó la importancia de fomentar el diálogo y el trabajo en equipo, permitiendo una intervención adecuada en el entorno escolar. También se

	O.G. Universidad Católica de Córdoba		estudiantes con diagnóstico TEA en procesos de inclusión, en escuela de nivel primario	estrategias y distintas maneras de relacionarse, comunicarse, jugar y resolver diversas situaciones con un estudiante con TEA, dentro de la escuela de nivel primario.	horas cada uno, en formato on line. Planificando distintas propuestas para cada encuentro. Destinado a psicopedagogas y Lic. en Psicopedagogía que se desempeñan como Docentes de Apoyo a la Inclusión (DAI) en el nivel primario.	indicó que la observación del niño en diferentes contextos es crucial para adaptar las estrategias de enseñanza. Otros hallazgos indican: Reconocer que no existen soluciones rápidas y que cada niño con TEA requiere un enfoque personalizado. Es relevante la creatividad en la búsqueda de estrategias que faciliten tanto el aprendizaje como el desarrollo de habilidades sociales. Se debe seguir repensando en la accesibilidad y diversidad de la enseñanza en las escuelas, promoviendo un enfoque flexible que elimine barreras al aprendizaje
2021	Quevedo, J.I. Universidad Siglo 21	Argentina (Córdoba)	Educación y su aplicación en alumnos con autismo.	Su objetivo fue facilitar la comunicación y construcción de conocimientos de docentes de nivel primario para la inclusión de niños con TEA, en el desarrollo de actividades áulicas	Investigación con un alcance exploratorio. Instrumento: Encuestas anónimas y se utilizó el recurso digital de <i>Google Forms</i> , con preguntas cerradas Muestra: 50 encuestas, administradas a docentes de ambos sexos de nivel primario, correspondientes a 10 establecimientos educativos seleccionados aleatoriamente.	Se detectó que los estudiantes mostraron actitudes positivas hacia los contenidos, mientras que los docentes solicitaron capacitaciones continuas. Se subrayó entre los resultados, la importancia de contar con recursos tecnológicos y buena conectividad para un aprendizaje integral y continuo.
2020	Baquerizo, R.A. y Castillo, H. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades	Ecuador	Estrategia Psicopedagógica en el aprendizaje de niños con Síndrome del Espectro Autista	Determinar la estrategia psicopedagógica a que utilizan los docentes en el aprendizaje de niños con autismo del Liceo Naval Salinas, de la provincia de	El método que se abordó fue desde un enfoque cualitativo, de alcance descriptivo donde se utilizó el método bibliográfico y la investigación de campo. Para recolectar datos	Los resultados revelaron que los docentes de la institución educativa realizan intervenciones psicopedagógicas personalizadas para niños con TEA y aplican diversas técnicas y actividades, para lo cual es importante que estén preparados con estrategias

				Santa Elena - Ecuador.	utilizó la entrevista. Los datos recogidos se procesaron en el programa Atlas Ti versión 23, el cual permitió obtener las redes semánticas de las categorías investigadas. Se tomó una muestra de 10 docentes de la escuela, que dan clases de 5° a 6°, de sexo femenino.	psicopedagógicas innovadoras para colaborar en el desarrollo integral de los estudiantes.
2023	Loja Pugo, D. y Yunga Yunga V. Universidad de Cuenca	Ecuador	Percepción de docentes de Educación Básica sobre la inclusión de estudiantes con TEA.	Su objetivo primordial fue conocer las percepciones de los docentes sobre la inclusión de niños y niñas con TEA en la escuela básica elemental y media, es decir de 1° a 4° grado de enseñanza en Argentina.	Investigación cualitativa y diseño fenomenológico. Instrumentos: Entrevistas abiertas y semiestructuradas con una guía de preguntas, las cuales tuvieron un orden y fueron obligatorias. Muestra: Nueve docentes de escuelas públicas de la ciudad de Cuenca, que dan clases de 1° a 4°, de género femenino y con un rango de edad de 30 a 50 años. Comparten características similares porque todas trabajan con niños con TEA.	En la investigación se halló que los docentes no tienen recursos de apoyo para la inclusión de estudiantes con TEA. Además, utilizan un lenguaje distinto al referirse a estos alumnos en comparación con los demás. Para incluir a los estudiantes con TEA, emplean otra enseñanza, adaptan propuestas y evaluaciones, comparten estrategias con compañeros, también se capacitan e investigan sobre el TEA para mejorar sus prácticas.
2021	Valeta Mendoza, K.T. Universidad Politécnica: Gran Colombiano	Colombia	Intervenciones psicopedagógicas y participaciones complementarias en el trastorno del espectro autista	El objetivo fue buscar de qué manera las intervenciones psicopedagógicas apoyadas en otros recursos con la participación de los adultos referentes favorecen el desarrollo en niños con TEA.	La investigación es teórica, de revisión. Realizó una búsqueda sistemática que permitió la recabar artículos con datos cuantitativos y cualitativos, de fuentes primarias, inéditas y originales, relacionados a niños con TEA y el ámbito psicoeducativo	Como resultado, se concluyó dejar abierto para futuras investigaciones mixtas que registren cuáles intervenciones pueden ser más efectivas en el territorio colombiano. A su vez, reconocer estos padecimientos como un problema de salud pública, ya que se deben destinar recursos a las instituciones para crear centros

						especializados para brindar calidad.
--	--	--	--	--	--	--------------------------------------