



ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN ESCOLAR PARA ESTUDIANTES CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA

SCHOOL INTERVENTION STRATEGIES FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Viviana Paula Siano¹, Natalia Trejos Barris², Josefina Rubiales¹, Liliana Bakker¹ | ¹Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

²Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, Costa Rica. | vivicanoro@gmail.com, trejosbarris@hotmail.es, josefinarubiales@gmail.com, lilianabakker@gmail.com

RESUMEN

Los Equipos de Apoyo o Equipos de Orientación Escolar (EOE) desempeñan un rol fundamental en el soporte a docentes y estudiantes durante los procesos de inclusión educativa. Su labor abarca diversas acciones desde la adaptación de currículos y contenidos educativos, hasta la creación de espacios interdisciplinarios en colaboración con profesionales externos. El objetivo del estudio fue analizar las estrategias de intervención aplicadas por los EOE en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de escuelas primarias de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. El TEA es un trastorno del neurodesarrollo que afecta la comunicación y el comportamiento. Se realizó un estudio exploratorio, transversal con un diseño cualitativo a través de entrevistas grupales en una muestra de 10 EOE. Los resultados evidenciaron que los EOE adaptan las estrategias de intervención según cada caso y realizan ajustes según los efectos obtenidos. Sin embargo, no se registran sistemáticamente las estrategias implementadas ni la evaluación de su efectividad. El estudio aporta evidencia empírica sobre las prácticas psicoeducativas en TEA en escuelas, contribuyendo al conocimiento del estado del arte y al diseño y desarrollo de programas de capacitación orientadas a la inclusión educativa.

Palabras clave: TEA, estrategias de intervención, inclusión educativa.

ABSTRACT

School Orientation Teams play a crucial role in supporting teachers and students during the educational inclusion processes. Their work encompasses various actions, from adapting curricula and educational content to creating interdisciplinary spaces in collaboration with external professionals. The aim of this study was to analyze the intervention strategies applied by School Orientation Teams for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in primary schools in the city of Mar del Plata, Argentina. ASD is a neurodevelopmental disorder affecting communication and behavior. An exploratory, cross-sectional study with a qualitative design was conducted through group interviews with a sample of 10 School Orientation Teams. The results showed that School Orientation Teams adapt intervention strategies on a case-by-case basis and make adjustments based on observed outcomes. However, the strategies implemented and their effectiveness are not systematically recorded. The study provides empirical evidence on psychoeducational practices with ASD in schools, contributing to the knowledge of the current state of the art and the design and development of training programs aimed at educational inclusion.

Keywords: ASD, intervention strategies, educational inclusion.



INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea se enfrenta al desafío de la atención a la diversidad, un concepto que incluye la educación inclusiva y busca asegurar el derecho a una educación de calidad para todos los individuos, independientemente de sus diferencias.

La educación inclusiva se define cómo la búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad de los/las estudiantes, concebida como un proceso que promueve la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los actores y requiere de la identificación y eliminación de barreras (Echeita & Ainscow, 2011).

Este enfoque pretende que la sociedad, y específicamente la sociedad educativa, reduzca las barreras que afectan la calidad educativa de los/las estudiantes con discapacidad y del alumnado en general (Booth et al., 2000). Para ello, se reconoce la necesidad de que la comunidad educativa se reestructure para responder y atender a toda la diversidad estudiantil. Actualmente, organismos educativos internacionales promueven que los/las estudiantes con discapacidad, incluyendo aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), reciban una educación de calidad en contextos educativos comunes junto a sus pares, respetando el principio de atención a la diversidad del modelo social (UNESCO, 2015).

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por dificultades en la comunicación social, patrones de comportamiento repetitivo y restricciones en la flexibilidad del pensamiento y la conducta (APA, 2022). Este trastorno se manifiesta desde las primeras etapas de la infancia y persiste a lo largo de la vida, causando desafíos significativos en diversas áreas del funcionamiento (APA, 2022). El TEA puede presentarse con o sin deterioro intelectual y del lenguaje, y puede estar asociado con condiciones médicas, genéticas o factores

ambientales, lo que contribuye a la heterogeneidad en su presentación clínica y etiología (Hervás et al., 2017). La prevalencia global del TEA es de aproximadamente 1 de cada 100 niños, siendo más frecuente en varones (Zeidan et al., 2022). En Argentina, el estudio más reciente reporta una prevalencia de 1 de cada 128 niños (Contini et al., 2019). Esta condición puede tener un impacto significativo en la calidad de vida y el desarrollo a largo plazo de las personas con TEA, especialmente en el ámbito educativo, donde se enfrentan a múltiples barreras y dificultades para acceder a una educación de calidad y para integrarse socialmente con sus pares. Las dificultades en la comunicación social y el desarrollo tardío del lenguaje verbal son características frecuentemente observadas en niños con TEA en contextos educativos (Santana et al., 2020). Además, las alteraciones conductuales son comunes en el entorno escolar, requiriendo intervenciones específicas (Hervás & Rueda, 2018). Sanmartín (2021) menciona que al realizar un proceso de inclusión escolar se debe de considerar una tríada compuesta por el o la estudiante, su familia y el contexto escolar.

La inclusión educativa implica abordar estos desafíos de manera que se fomente la participación, aceptación y logros de todos los estudiantes. Este reto es considerable tanto para los estudiantes con autismo como para sus maestros y el personal escolar que los acompaña. La cantidad creciente de estudiantes con autismo, la complejidad y diversidad de sus necesidades, y la falta de preparación y apoyo adecuado para los maestros son obstáculos para su plena inclusión en el entorno escolar (Rajotte et al., 2023). Por ello, es crucial que los docentes adquieran conocimientos y formación para integrar estrategias y materiales pedagógicos acordes a las necesidades de los estudiantes con TEA (García-Molina et al., 2018). Por este motivo, la inclusión educativa de las personas con TEA es un tema de gran relevancia y actualidad, que requiere de la participación y el



compromiso de diversos actores sociales, entre ellos, los Equipos de Orientación Escolar (EOE).

Los EOE en Argentina son grupos interdisciplinarios de profesionales que trabajan dentro de cada escuela para brindar apoyo y orientación a docentes y estudiantes en los procesos de inclusión educativa. Trabajan en colaboración con docentes, directivos y otros actores institucionales para resignificar demandas y abordar problemáticas de manera integral. Su objetivo es garantizar una educación inclusiva y de calidad, promoviendo un trabajo colectivo y multidimensional que trasciende la individualidad y contempla la diversidad y versatilidad del contexto educativo (Bertoglio et al., 2017).

No hay estudios con datos sistematizados, predominando investigaciones que abordan la inclusión educativa desde una perspectiva general y enfocándose en la labor institucional en su conjunto. La mayoría de las veces se desconoce cómo se llevan a cabo estas acciones educativas en la práctica y qué resultados se obtienen de las mismas. Las preguntas clave que surgen son: ¿Qué estrategias de intervención aplican los EOE en niños y niñas con TEA de escuelas primarias en Mar del Plata? ¿Qué criterios utilizan para seleccionar, adaptar y evaluar estas estrategias? ¿Qué dificultades y desafíos encuentran en su labor? Este estudio busca abordar estas preguntas, contribuyendo al conocimiento y mejora de las prácticas psicoeducativas en TEA en el ámbito escolar.

MÉTODO

Tipo de estudio

Se realizó un estudio exploratorio, transversal con un diseño cualitativo, basado en el análisis de contenido.

Participantes

Muestra: Se conformó de forma intencional por 25 profesionales integrantes de 10 Equipos de Orientación Escolar de escuelas primarias de gestión estatal y privada de la ciudad de Mar del Plata, Argentina, incluidos orientadores/as educacionales (OE), orientadores/as sociales (OS) y orientadores/as de los aprendizajes (OA).

Estrategias

Se administraron entrevistas grupales a los y las profesionales de cada EOE. La guía de entrevista incluyó las siguientes unidades de análisis: tipo de escuela, formación profesional, rol orientador, conocimiento de estrategias de intervención en TEA, tipos de estrategias aplicadas con estudiantes con diagnóstico de TEA, percepción de la experiencia con estudiantes con diagnóstico de TEA.

Procedimiento

Se realizaron los contactos con las instituciones educativas, se comunicaron a los equipos directivos los objetivos de la investigación y se solicitaron los permisos para contactar a los profesionales de los Equipos de Orientación Escolar. La entrevista con cada equipo profesional se llevó a cabo en un encuentro de aproximadamente 45 minutos de forma grupal en la institución educativa a la que pertenece, realizándose la grabación y posterior desgrabación escrita de las mismas. La participación fue voluntaria y sujeta al consentimiento informado de los/las profesionales. Durante el desarrollo de la investigación se respetaron los principios éticos de la investigación con seres humanos de la Declaración de Helsinki, procurándose las condiciones necesarias para proteger la confidencialidad y actuar en beneficio de los/las participantes.



Análisis de la información

Análisis cualitativo: Se realizó análisis de contenido de las entrevistas, procedimiento que permite analizar y cuantificar el contenido de la comunicación humana (Cáceres, 2008). Se identificaron las unidades de análisis, luego se clasificaron de acuerdo con los objetivos específicos del estudio, se diseñó un marco de

análisis y se definieron las siguientes categorías, tal como recomienda Ballesteros (2014): conocimiento de estrategias de intervención en TEA, tipos de estrategias aplicadas con estudiantes diagnosticados con TEA, percepción de la experiencia con estudiantes diagnosticados con TEA y necesidades de los EOE con relación al proceso de inclusión educativa.

RESULTADOS

Los EOE entrevistados están conformados en un 40% por orientadores escolares, un 28% por orientadores de los aprendizajes y este mismo porcentaje por orientadores sociales y solamente en uno de los equipos, representado por un 4%, participa un profesional en fonoaudiología. La totalidad de los EOE refieren brindar una atención a demanda del docente, el cual ante una necesidad realiza la solicitud de apoyo y participación del EOE. Uno de los EOE entrevistados refiere, que debido a la cantidad de horas contratadas por la institución educativa, en caso de ser solicitado el apoyo, este se brinda mediante observación grupal dentro del contexto de aula. En la Tabla 1 se presenta la configuración y características descriptivas de cada uno de los EOE y sus integrantes.

Tabla 1

Configuración y características de los EOE.

	Nro. de miembros	Rol	Alumnos con TEA	Modalidad de atención
EOE 1	2	OE-OS	6	A demanda
EOE 2	2	OE	5	A demanda
EOE 3	4	OS-OA-OE-F	12	A demanda
EOE 4	2	OS-OE	1	A demanda
EOE 5	3	OE-OA-OS	11	A demanda
EOE 6	3	OE-OS-OA	7	A demanda
EOE 7	1	OA	7	Grupal
EOE 8	3	OE-OA-OS	3	A demanda



EOE 9	3	OS-OA-OE	5	A demanda
EOE 10	2	OE-OA	10	A demanda

Nota: OA= Orientador de los Aprendizajes, OE= Orientador Escolar, OS= Orientador Social; F=Fonoaudiólogo

Del análisis cualitativo de las entrevistas se establecieron las siguientes categorías: tipos de estrategias aplicadas con estudiantes con diagnóstico de TEA, percepción de la experiencia con estudiantes con diagnóstico de TEA y necesidades de los EOE con relación al favorecimiento de los procesos de inclusión educativa.

La categoría "tipos de estrategias de intervención aplicadas por los Equipos de Orientación Escolar para estudiantes con TEA" (Tabla 2) se refiere a las diversas técnicas y enfoques utilizados por los equipos para abordar las necesidades y desafíos de los estudiantes con diagnóstico de TEA en el ámbito escolar. Del análisis de las entrevistas se clasificaron las siguientes subcategorías; estrategias de anticipación, aquellas centradas en preparar al estudiante con TEA para cambios y transiciones en el entorno escolar, estrategias conductuales enfocadas en modificar conductas específicas a través de técnicas como el reforzamiento positivo y la implementación de sistemas de recompensas, estrategias de currículo flexible aquellas que implican adaptación del currículo y los métodos de enseñanza para atender las necesidades individuales de los estudiantes, estrategias de trabajo colaborativo aquellas que promueven la colaboración y la interacción entre los diferentes actores involucrados en el proceso educativo del estudiante con TEA; y estrategias de intervención con pares promueven actividades de sensibilización y otro tipo con los compañeros de los estudiantes con TEA.

Tabla 2

Tipo de estrategias aplicadas para estudiantes con diagnóstico de TEA.

Estrategias	EOE	Fragmentos relevantes
De anticipación	EOE 2	- la anticipación que es el caballito de batalla de la mayoría de las configuraciones de apoyo o sugerencias -se trabaja la anticipación de manera grupal, siempre oral.
EOE 2	EOE 3	-orientamos a los docentes a anticipar escenarios. -Anticipar los textos, anticipar la jornada, los cambios de la jornada, anticipar las salidas. Apoyos visuales.
EOE 3	EOE 10	-la anticipación, en muchas aulas están las agendas y la foto del docente con los horarios de las actividades para todos los chicos.
Conductuales	EOE 2	-en lo conductual, está bueno que puedan salir con la expectativa de poder incorporarse de nuevo, cuando son muy disruptivos. -saber cómo tranquilizar, tenemos que ser breves, concisos, directivos.



EOE 5	EOE 3	<ul style="list-style-type: none"> - en el uno a uno esperar a que este más tranquilo y se vuelve a llevar al aula para que este con sus compañeros. - se utilizó la botella de la calma para aplicar técnicas de respiración, relajación.
EOE 6	EOE 4	<ul style="list-style-type: none"> - hay niños que se derivan a los dibujos, o a los videojuegos y así tratamos de atender a sus intereses y negociar con ellos.
EOE 7	EOE 6	<ul style="list-style-type: none"> - la psicóloga nos envía una planilla con refuerzos positivos y castigo, nos mandó una grilla donde está el dibujo con los tres momentos de la jornada en la que se explicita la conducta esperada, le ponemos goles cuando lo logra hacer.
EOE 8	EOE 10	<ul style="list-style-type: none"> - tienen una cajita con material sensorial, cuando están ansiosos o desregulados se les permite agarrar esa cajita y que elijan algo.
Currículo flexible	EOE 1	<ul style="list-style-type: none"> - adecuación del material que usan, carpeta, cuaderno. - flexibilidad para salir de la clase. Ser flexibles si necesitan tener algo diferente a los compañeros lo pueden tener, por ej. Un juguete.
EOE 10	EOE 3	<ul style="list-style-type: none"> - por encima de la escritura pongo la oralidad, que pueda decirme en lugar de escribirlo. - la ubicación dentro del aula, brindar más tiempo para realizar las actividades y decírselo desde antes, adecuar la consigna para que le lleve el mismo tiempo que a sus pares eso es más inclusivo a que él sienta que le dan más tiempo y que no lo logra igual que el resto.
	EOE 4	<ul style="list-style-type: none"> - la dinámica de sentarse en grupo para las habilidades sociales.
	EOE 5	<ul style="list-style-type: none"> - se le ofreció ir a distintos espacios, ya sea venir acá, el pasillo, pero si salir a diferentes espacios o estar con diferentes actores de la institución, los directivos, venir acá. - muchas veces priorizar la conducta y la dinámica en el aula que acompañe este aprendizaje y después enseñarle la letra.
	EOE 6	<ul style="list-style-type: none"> - atenderlos con imágenes y ver la posibilidad de trabajar con la computadora.



Trabajo
colaborativo

- EOE 7
- cerca de la docente, cerca del pizarrón también permitiendo que estos alumnos puedan quedar en ciertos espacios dentro de estas configuraciones.
 - al dar las consignas buscar el contacto visual, incluso una mano en el hombro, posicionarse frente al estudiante, Pedirle que explique la consigna al grupo a ver si la entiende y para que interactúe con su grupo,
 - la consigna impresa
 - se ha facilitado el material de forma previa para que primero lo trabaje en su casa o con su equipo externo, así para las evaluaciones están más preparados,
 - en casos muy específicos se entrega al docente un informe de las condiciones del alumno específico para que pueda evaluar con una semana de antelación y así poder elaborar un formato especial para las clases.
- EOE 8
- ubicación espacial de la clase, brindarles materiales que puedan atraer la atención del niño.
 - en el recreo buscamos crear actividades direccionadas para que puedan interactuar socialmente y cuidamos para que los horarios de la primaria y secundaria sean un poco diferentes y así evitar aglomeraciones.
- EOE 9
- se propone una reorganización horaria o caja horaria, se arma una caja horaria según sus posibilidades,
 - el trabajo en pareja pedagógica, que el docente no quede solo frente a la atención a esa diversidad.
- EOE 10
- según la necesidad, letra más grande, darle más tiempo, actividades más cortas, permitirle salir del salón a dar una vuelta que le ayude a regularse.
- EOE 1
- articulación con agentes externos, profesionales, familias, equipos terapéuticos y docentes.
 - los aportes de la escuela especial son re importantes porque tienen más especializada la intervención entonces nos apoyamos en eso e intentamos construir conjuntamente.



- EOE 3
- comunicación del EOE también con los docentes de áreas especiales.
 - triangular toda la información, entre familia, equipo y docente.
- EOE 4
- orientarlos a que vayan a un espacio de psicología, psicopedagogía, o neurólogo para descartar ciertas cuestiones que uno observa en el aula.
 - sugerencias o dinámicas a las docentes para que puedan trabajar con ese alumno.
 - se piensa en conjunto, lo charlamos entre todos, docentes, equipo directivo, son muchas personas con lo cual requiere que tengamos un dispositivo bien armado entre todos MI, docentes, EOE, profesionales externos.
 - reuniones virtuales con los profesionales externos.
 - toma de decisiones hacerlas en conjunto también entre EOE de escuelas.
 - poder ir al aula, ver y observar y poder dar las sugerencias.
- EOE 5
- en general trabajamos mucho con equipo externo, con las familias y con las actividades físicas y generales para poder observar y tratar de implementar las mejores prácticas.
- EOE 6
- trabajamos en equipo con las entrevistas y posibles diagnósticos. Ofrecemos a las docentes estrategias para que puedan articular un buen trabajo.
- EOE 7
- recibimos también estudiantes de psicología para su práctica.
 - contacto con docentes y psicólogos para buscar informaciones y soluciones a los problemas que puedan surgir.
 - agenda en común con la directora, los docentes y todos los intervinientes.
 - Entrevistas a padres, observación de grupo para dar estrategias con los docentes y dar indicaciones a las docentes distintas estrategias de abordaje y solicitar a los equipos externos que atienden a los chicos de manera particular que nos brinden orientaciones.



	EOE 8	<ul style="list-style-type: none">- hacemos el nexo entre los profesionales externos y los docentes.- estrategias más formales como las reuniones REEBS (reuniones de equipo de orientación básica).- utilización de un cuaderno como estrategia para mantenernos comunicados entre los integrantes del EOE.
	EOE 9	<ul style="list-style-type: none">- en los casos en los que no hay obra social que se busca el AT por otro lado como convenio con esta institución de formadores.
	EOE 10	<ul style="list-style-type: none">- trabajo en equipo con las docentes- trabajamos también con los equipos externos.- comunicación diaria por WhatsApp.
Intervención con pares	EOE 1	<ul style="list-style-type: none">- taller de sensibilización.
	EOE 7	<ul style="list-style-type: none">- utilizar a un compañerito como modelo o como apoyo.
	EOE 8	<ul style="list-style-type: none">-enseñarle a trabajar con un compañero en el espacio físico del EOE con alguna actividad que trae la docente que debería de estar realizando en el aula.-trabajamos que él también sea referente para otros, siempre resaltando sus fortalezas, él es muy bueno en lo tecnológico, por ejemplo.-guiar el juego.
	EOE 10	<ul style="list-style-type: none">-se hacen intervenciones de grupo si hay algo específico, en general se reflexiona con el grupo.

Nota: OA= Orientador de los Aprendizajes, OE= Orientador Escolar, OS= Orientador Social; F=Fonoaudiólogo

Como parte de la subcategoría de estrategias de anticipación, el 70% de los EOE participantes destacan el uso de este tipo de estrategia y señalan que su principal función es guiar al docente en su aplicación. Al respecto, refieren el uso de la anticipación mediante apoyos visuales con diferentes niveles representacionales siendo los pictogramas y agendas escritas las más utilizadas y mediante apoyos verbales, señalando el uso de esta estrategia tanto de forma individual con el estudiante con diagnóstico de TEA como grupal. Dentro de las estrategias conductuales, los EOE señalan estrategias de reforzamiento a partir de los intereses y motivaciones del estudiante así como la aplicación de castigo ante conductas disruptivas. Asimismo, refieren el uso de estrategias de prevención y relacionadas a los estímulos



antecedentes. Con respecto a las estrategias dirigidas al currículo, los EOE mencionan que estas se dirigen a flexibilizar tanto el acceso a la currícula como la metodología y estrategias pedagógicas implementadas, las cuales impactan no solo dentro del contexto áulico sino también a nivel institucional. Otra de las subcategorías hace referencia al trabajo colaborativo el cual se basa en la coordinación tanto con los agentes psicoeducativos que forman parte de la institución educativa como fuera de esta. Al respecto, mencionan la necesidad de coordinar la intervención entre los docentes que lo atienden, el equipo directivo de la escuela, la familia, los profesionales externos y la escuela de educación especial y su Equipo de Orientación Escolar. Como parte de las estrategias acordes a la intervención con pares, los EOE destacan la implementación de talleres de sensibilización e intervenciones con el grupo de compañeros así como el trabajo en parejas o el apoyo de un compañero como modelo para facilitar procesos de socialización.

La categoría "percepción de la experiencia con estudiantes con diagnóstico de TEA por los Equipos de Orientación Escolar" (Tabla 3) se refiere a la forma en que los profesionales de los Equipos de Orientación Escolar perciben y comprenden su experiencia al trabajar con estudiantes diagnosticados con TEA en el ámbito educativo.

Tabla 3

Percepción de la experiencia con estudiantes con diagnóstico de TEA.

Percepciones	EOE	Fragmentos relevantes
Dificultades Socio-ambientales	EOE 2	-se observan muchas dificultades en el trabajo con la familia. y con la capacidad de aceptación de la familia sobre la situación de los hijos.
	EOE 3	-hay muchos docentes y esta cantidad puede ser una barrera para los estudiantes con TEA. Es difícil asegurar que todos comprendan y ejecuten las estrategias de intervención para cada caso.
	EOE 4	-la barrera es que los padres nos den su consentimiento para trabajar y hacer una propuesta de inclusión.
	EOE 7	- el principal desafío es la aceptación por parte de los padres o de la familia. -muchas veces no tienen un parecer médico sobre esta situación.
Desafíos en la intervención	EOE 3	-la cantidad de alumnos por grado. En esta regla, uno para cada treinta, los que más salen desfavorecidos son los estudiantes de inclusión. -el tiempo disponible para dedicar a cada estudiante, es otra barrera.
	EOE 5	-hay docentes que no quieren que interrumpas las dinámicas áulicas y otros docentes si permiten la observación y en trabajo multidisciplinario.
	EOE 8	-trabajar con el cuerpo docente en estas situaciones requieren mucha paciencia y mucha información.



Barreras del entorno educativo	EOE 10	-nos preguntamos qué tan bien le hace a ese niño o niña estar acá.
	EOE 4	-el Equipo de Salud es donde encontramos mayor dificultad para trabajar, porque hay pujas entre salud y educación. Como espacios competitivos y no como espacios donde se puede hacer red.
	EOE 9	-el nene no tiene diagnóstico, pero presenta conductas altamente disruptivas y tiende a una agresión en aumento y son tiempos que sabemos se van a ser largos porque primero la psiquiatra va a intentar tratamiento farmacológico, luego va a pedir el Acompañante Terapéutico pero para el año siguiente. -Salud piensa que Educación deriva demasiado, nosotras en entrevista vamos observando y vamos derivando a fonoaudiología, a psicología, pediatría para empezar a despejar. Salud no da abasto y entonces dice que las escuelas están derivando demasiado.

Los resultados dan cuenta de las dificultades en lo que respecta a la relación con las familias, evidenciándose obstáculos familiares en la aceptación de la realidad de los/as hijos/as con TEA. En lo que respecta al entorno educativo, se identifican barreras tales como el alto número de alumnos/as por clase y la limitada disponibilidad de tiempo para cada estudiante. Además, se señala la existencia de una competencia entre los profesionales de salud y educación en lugar de una colaboración efectiva. En cuanto a los desafíos en la intervención y comunicación, se destaca la necesidad de establecer un diálogo efectivo con los/as estudiantes con TEA y de encontrar las técnicas más apropiadas para comunicarse con ellos. Asimismo, se mencionan los retos asociados a las conductas disruptivas y la necesidad de derivar a profesionales de la salud para su atención.

La categoría "necesidades de los EOE en relación al favorecimiento de los procesos de inclusión educativa" (Tabla 4) se refiere a las demandas y requerimientos específicos que los Equipos de Orientación Escolar tienen en el contexto de su labor para promover la inclusión educativa de los estudiantes con TEA.

Tabla 4

Necesidades docentes en la experiencia con estudiantes con diagnóstico de TEA

Necesidades	EOE	Fragmentos relevantes
Recursos humanos y Espacios físicos	EOE 1	-nos faltan profesionales en los EOE, otros espacios físicos también son bienvenidos, las cuestiones materiales.
	EOE 6	-más formación en docencia, más recursos humanos, hay escuelas que no tienen equipos.
	EOE 7	-tener más herramientas para poder trabajar con los niños con TEA.
	EOE 10	-más docentes de inclusión que pudieran venir más veces.



Capacitación	EOE 2	-sirven esos espacios, si son bien dirigidos y el tiempo sirve para compartir lo que se ha hecho o qué técnicas o estrategias funcionaron en determinadas situaciones. -jornadas de capacitación, pero de un estilo más como juego de roles, motivando la empatía. -necesitas personas que estén de acuerdo con eso que van a hacer, que entiendan por qué lo van a hacer así.
	EOE 3	-contar con tiempo y espacio, donde profundizar las capacitaciones.
	EOE 4	-mayores capacitaciones donde no tenemos material, tiempo para capacitarnos y de lo teórico es muy importante para entender muchas cosas.
	EOE 10	-fundamental e importantísimo el tema de las capacitaciones.
Reducción de matrícula y trabajo en equipo	EOE 3	-contar con supervisiones para los EOE, que van más allá de la pura gestión administrativa y sean espacio de dudas, preguntas y con alguien que ya haya estado en este rol.
	EOE 5	-Trabajar en las comunidades y familias, sobre las representaciones que hay sobre la discapacidad.
	EOE 7	-contar con profesionales de salud para colaborar en los diagnósticos dentro de la Institución. -hay falta de experiencias reales, escritas, documentadas.
	EOE 9	-reducir la matrícula de los grados, son muy numerosos y 30 niños para atender la diversidad es utópico.
Agilidad y presupuesto	EOE 3	-sistema informatizado de legajo de cada trayectoria educativa.
	EOE 6	-el acceso a lo mejor al certificado de discapacidad.
	EOE 7	-que los planes de inclusión no fueran tan burocráticos.
	EOE 8	-mayor presupuesto del Ministerio de Educación.

Las respuestas de los integrantes de los EOE expresan la importancia de disponer de personal capacitado, instalaciones apropiadas, formación continua, simplificación de procesos administrativos, asignación de más recursos y presupuesto, disminución de la cantidad de alumnos por aula, trabajo colaborativo y desarrollo de la capacitación docente. Estas solicitudes tienen como objetivo mejorar la promoción de la inclusión educativa del estudiantado con TEA.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados permiten un análisis reflexivo sobre las estrategias de intervención que los EOE implementan para favorecer la inclusión educativa de los estudiantes con TEA en escuelas primarias de la ciudad de Mar del Plata. Se observó que los EOE utilizan estrategias como los recursos disponibles en la escuela, la orientación de profesionales externos, los acuerdos con las familias y las características particulares de cada estudiante con TEA. Estas adaptaciones dan lugar a configuraciones de apoyo individualizadas, que se someten a revisiones y evaluaciones periódicas para determinar su impacto en las trayectorias educativas de los estudiantes. Este hallazgo coincide con estudios previos que señalan que los profesionales de la educación enfrentan limitaciones para ofrecer estructuras estratégicas efectivas a los estudiantes con TEA, debido a la falta de herramientas y recursos adecuados (Ragonesi, 2021).

Asimismo, las adaptaciones implementadas surgen de un consenso entre los actores involucrados en el diseño de cada configuración de apoyo, siendo los EOE una voz más entre la dirección de la institución educativa, la supervisión, el equipo docente, los profesores de actividades extracurriculares, los profesionales externos, entre otros. Esta multidisciplinariedad genera escenarios complejos para la toma de decisiones y la implementación de estrategias de intervención adecuadas para los estudiantes con TEA.

Por otro lado, el estudio permitió identificar las técnicas y estrategias que los EOE utilizan para abordar las necesidades de los estudiantes con TEA en el ámbito educativo. Estas

intervenciones se enfocan principalmente en estrategias preventivas, la adaptación del material pedagógico y la flexibilidad para la permanencia en el aula o en el uso de otros espacios físicos de la escuela. En cuanto a la autorregulación emocional, se utilizaron estrategias basadas en los estímulos antecedentes para ayudar a los estudiantes a gestionar sus emociones de manera constructiva. Además, se implementaron dinámicas grupales y actividades de escritura para expresar emociones y fomentar alternativas de expresión. En cuanto a la adaptación del material pedagógico, se emplearon pictogramas y se adaptaron cuadernos y carpetas para facilitar la comprensión y la interacción en el aula, priorizando la anticipación y el uso de apoyos visuales para estructurar el ambiente escolar y clarificar las expectativas. Finalmente, se promovió la flexibilidad para la permanencia en el aula mediante la distribución grupal en lugar de filas, adaptando el entorno físico para reducir la fatiga y mejorar la participación. Estas estrategias integrales reflejan un compromiso por parte de los EOE en la creación de entornos inclusivos que apoyen el bienestar emocional y el aprendizaje efectivo de los estudiantes con TEA.

El propósito de las intervenciones consiste en proporcionar un entorno seguro, amable y de apoyo emocional para los estudiantes, adaptar los recursos y materiales educativos a sus necesidades individuales y ofrecer horarios flexibles que les permitan acceder a la educación regular y a las actividades extracurriculares. Este panorama refleja la importancia que los EOE otorgan a la diversidad y singularidad de cada estudiante con TEA y resalta la relevancia de la adaptabilidad y la personalización en la planificación e implementación de estrategias de apoyo.



Así mismo, se analizaron las percepciones de los EOE derivadas de la experiencia de trabajar con estudiantes diagnosticados con TEA. Se evidenciaron dificultades, desafíos y barreras que abarcan diversos aspectos relevantes. Entre estos, se destacan las dificultades que enfrentan las familias al recibir el diagnóstico, lo que implica la implementación de diferentes dispositivos y el asesoramiento para obtener el Certificado Único de Discapacidad (CUD), necesario para acceder a los cuidados y terapias pertinentes. La percepción de los EOE sobre el trabajo con las familias coincide con otras investigaciones que concluyen que existen deficiencias en la preparación de las familias para afrontar las limitaciones en el desarrollo de la personalidad de sus hijos con TEA (Leyva-Arévalo, 2019). Por otro lado, la percepción de la falta de tiempo para cumplir con las responsabilidades prácticas y cotidianas de los EOE es un desafío para estos profesionales, ya que las matrículas presentan una alta densidad por grado, lo que implica una mayor demanda de atención a problemáticas variadas.

En relación a las necesidades de los EOE para facilitar los procesos de inclusión educativa, las mismas abarcan cuestiones urgentes y prioritarias, tales como la ampliación de cuadros profesionales en todos los niveles educativos. Esta necesidad se relaciona directamente con un aumento en el número de estudiantes con proyectos de inclusión y con las demandas de atención de la población escolar en general. Otra necesidad expresada reiteradamente es la de socialización de la información sobre las diferentes trayectorias educativas, mediante un registro único que permita acompañar longitudinalmente los resultados de las estrategias implementadas y así, obtener información valiosa basada en las prácticas de los EOE. Esta misma necesidad fue identificada en otros estudios que señalan la falta de registros sistemáticos de las actividades realizadas en contextos escolares y que pueden

aportar información relevante para la evaluación y la programación de acciones ajustadas a las necesidades personales y académicas de los estudiantes en riesgo de exclusión social (García Junco, 2022). La agilización de los procesos formales es también un anhelo de los profesionales involucrados en la inclusión educativa. Por último, las capacitaciones en TEA y en otros trastornos del neurodesarrollo y la formación continua de calidad de todos los profesionales de la educación es una de las necesidades más citadas a lo largo de las entrevistas. La importancia de las capacitaciones en TEA mencionada como una necesidad crítica por los miembros de los EOE también se sustenta por artículos relevantes como el de Flannery (2020) que resalta que la formación y preparación de los docentes son fundamentales para la educación de los estudiantes con TEA. El conocimiento de las características del trastorno, los factores coexistentes posibles, las mejores prácticas, las fortalezas y dificultades únicas de cada estudiante es vital para lograr resultados escolares exitosos para los estudiantes con TEA (Flannery, 2020).

El análisis dio cuenta que las intervenciones de los profesionales de los EOE no abordan un enfoque estratégico uniforme respaldado por evidencia empírica, sino que adaptan las intervenciones según factores contextuales como recursos disponibles, orientación de profesionales externos y las necesidades individuales de los estudiantes. Estas adaptaciones son clave para configurar apoyos personalizados que se revisan periódicamente para evaluar su efectividad, reflejando la complejidad y la necesidad de colaboración multidisciplinaria en la toma de decisiones educativas.

Además, se identificaron técnicas específicas utilizadas por los EOE, centradas en la autorregulación emocional, la adaptación del material pedagógico y la flexibilidad en el



entorno escolar. Este enfoque integral refleja un compromiso con la creación de entornos inclusivos que apoyen el bienestar emocional y el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes.

Sin embargo, el estudio destacó desafíos significativos a los que se enfrentan los EOE como la falta de recursos adecuados, limitaciones estructurales dentro de las escuelas y falta de capacitaciones específicas. Estos obstáculos subrayan la necesidad de políticas educativas más inclusivas y de una formación continua de alta calidad para todos los profesionales de la educación.

En síntesis, si bien se han identificado y analizado prácticas efectivas de intervención para la inclusión educativa de estudiantes con TEA, es crucial avanzar hacia un enfoque más sistemático y sostenible. Las recomendaciones derivadas de este trabajo tienen el potencial de subrayar la necesidad de políticas educativas que fortalezcan la capacidad de las escuelas para ofrecer una educación de calidad inclusiva

para todos, en línea con los principios de atención a la diversidad promovidos por organismos internacionales (UNESCO, 2015). Los hallazgos de la investigación resultaron concluyentes y evidenciaron que es una práctica generalizada la adaptación de estrategias de intervención de manera individualizada, seguida por ajustes acorde a los resultados obtenidos. No obstante, se observaron fallas significativas en el registro de las estrategias implementadas en el contexto de la inclusión educativa para casos de TEA.

Para profundizar en este campo futuras investigaciones podrían explorar en mayor profundidad la efectividad de intervenciones específicas tendiendo a la optimización de estas para abordar de manera más efectiva las necesidades individuales de los estudiantes con TEA y así mejorar los enfoques inclusivos en educación promoviendo entornos educativos más propicios para el desarrollo integral de todos los estudiantes.



REFERENCIAS

- American Psychiatry Association [APA]. (2022). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V-TR)*, 5ª edición. American Psychiatry Association. <https://drive.google.com/file/d/0Bwm2HQHfHsSYQ2x1MG1pRHINQVE/view?resourcekey=0-32-1m1PQiELP5lIRBtVaOA>
- Balleteros, B. (2014). *Taller de Investigación Cualitativa*. UNED.
- Bertoglio, R.M., Corizzo, M.M., & Steiman, M.B. (2017). Los equipos de orientación escolar en el sistema educativo: la construcción de legajos grupales: una mirada interdisciplinaria. *Ingenium*, 3(6), 18-20. <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, CSIE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), 53-82.
- Contini, L., Astorino, F., & Manni, D. (2017). Estimación de la prevalencia temprana de Trastornos del Espectro Autista. Santa Fe - Argentina. *Boletín Técnico, Serie Zoológica*, 13(12-13). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008>
- Contini, L., Astorino, F., & Manni, D. (2019). Estimación de la prevalencia temprana de Trastornos del Espectro Autista. Santa Fe, Argentina. *Boletín Técnico: Serie Zoológica*, 13(12), 21-25. <https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/revista-serie-zoologica/article/view/1476>.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>
- Flannery, K. A., & Wisner-Carlson, R. (2020). Autism and Education. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 29(2), 319-343. doi: 10.1016/j.chc.2019.12.005
- García-Molina, I., Nieto Garoz, R., Sanahuja Ribés, A., & Benet-Gil, A. (2018). Percepción sobre el Trastorno del Espectro Autista ¿Estamos preparados para la realidad de las aulas inclusivas? *Agora de Salud*, 5(33), 299-307. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/>
- Hervás, A., Balmaña, N. & Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría Integral*, XXI(2), 92-108. <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-03/los-trastornos-del-espectro-autista-tea/>
- Hervás, A. & Rueda, I. (2018). Alteraciones de conducta en los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 66(1), 31-38. <https://www.svnps.org/documentos/alter-autista.pdf>
- Leyva-Arévalo, D., Olbina-Yais, S.F., & Peña-Hernández, N.L. (2019). Estrategia de orientación a familias de niños con Trastorno del Espectro Autista. *Luz*, 18(3), 70-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589163662006>



- Rajotte, É., Grandisson, M., Hamel, C., Couture, M.M., Desmarais, C., Gravel, M., & Chrétien-Vincent, M. (2023). Inclusion of autistic students: promising modalities for supporting a school team. *Disability and Rehabilitation*, 45(7), 1258-1268. <https://doi.org/10.1080/09638288.2022.2057598>
- Ragonesi, L.P., Bruno, D.S., & Pérez Lugones, F. (2021). Inclusión educativa, aprendizaje y deseabilidad social en docentes de niños con trastorno del espectro autista de la CABA. *Psocial*, 7(1), 85-94. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/123/1232225013/index.html>
- Sanmartín, G. (2021). *La docencia de apoyo para la inclusión y la accesibilidad educativa*. Noveduc.
- Santana, A.M., Fernandes, A.E., Matos, É.F.R., & Santana, M.O. (2020). Inclusión del estudiante con Trastorno del Espectro Autista en la escuela regular. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 11(24), 159-173. doi: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/escuela-regular.
- UNESCO (2015). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de acción hacia una educación inclusiva de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa.
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scoriah, J., Ibrahim, A., Durkin, M.S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022) Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778-790. doi: 10.1002/aur.2696.