



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Psicopedagogía

**Orientación académica y profesional en
educación secundaria para alumnos/as
con Trastorno del Espectro Autista:
respuesta psicopedagógica del centro**

Trabajo fin de estudio presentado por:	María de Cássia Westphalen Furian
Tipo de trabajo:	Trabajo Fin de Máster
Modalidad:	MB_I
Director/a:	Azucena Araceli Melgosa Del Valle
Fecha:	14/09/2022

Resumen

El colectivo de personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) encuentra innumerables barreras para acceder al mercado laboral. En este sentido, se hace necesaria y relevante la orientación académica y profesional en las instituciones educativas, en su perspectiva inclusiva, fundamental para el diseño del plan de futuro de los educandos. El presente Trabajo de Fin de Máster pretende ahondar sobre la actualidad del contexto español, en lo que corresponde a la orientación educativa al alumnado con TEA en la etapa de Educación Secundaria, reportando de esta forma aspectos relevantes para la práctica diaria de los profesionales de la orientación y planteando algunas pautas de actuación en forma de una propuesta psicopedagógica viable. Para ello, se ha efectuado una exhaustiva revisión bibliográfica y se ha complementado este estudio con datos empíricos relevantes, aproximando la realidad de la orientación escolar a los conceptos y constructos que sostienen esta investigación, teniendo presente en todo momento aspectos referentes a la persona con TEA, al contexto académico y al trabajo desarrollado por los orientadores educativos. Todo ello ha conducido a unos resultados que demuestran la gran discrepancia existente entre las actuales demandas educativas y sociales, y también a la realidad de los orientadores educativos y del alumnado con TEA, poniendo en manifiesto, por tanto, la necesidad de encausar la orientación académica y profesional de estos alumnos y alumnas a un asesoramiento más cualificado y asertivo.

Palabras clave: trastorno del espectro autista, orientación académica, orientación profesional, autismo, educación secundaria.

Abstract

The group of people with Autism Spectrum Disorder (ASD) finds innumerable barriers to access the labor market. In this way, academic and professional orientation in educational institutions is necessary and relevant, in its inclusive perspective, fundamental for the design of the students' future plan. This Master's Thesis aims to deepen into the current situation of the Spanish context, in what corresponds to the educational orientation of students with ASD in the Secondary Education stage, thus reporting relevant aspects for the daily practice of professionals of the guidance and proposing some guidelines for action in the form of a viable psycho pedagogical proposal. For this, an exhaustive bibliographic review has been carried out and this study has been complemented with relevant empirical data, bringing the reality of school orientation closer to the concepts and constructs that support this research, keeping in mind at all times aspects related to the person with ASD, the academic context and the work developed by educational counselors. All this has led to results that demonstrate the great discrepancy between current educational and social demands and the reality of educational counselors and students with ASD, thus highlighting the need to channel academic and professional guidance of these students to a more qualified and assertive advice.

Keywords: autism spectrum disorder, academic orientation, professional orientation, autism, secondary education

Índice de contenidos

1. Introducción	7
2. Finalidad	9
3. Objetivos	10
3.1. Objetivos específicos	10
4. Marco Teórico del aprendizaje	11
4.1. Condición y Trastorno del Espectro Autista: concepto y características	11
4.1.1. Características y singularidades del TEA	13
4.2. Inclusión educativa del alumnado con TEA en España.....	15
4.3. La orientación Académica y Vocacional en la Educación Secundaria al alumnado con TEA	19
4.3.1. Itinerarios académicos en educación secundaria para el alumnado con TEA ...	21
5. Marco Contextual de Acción	25
5.1. Agentes implicados	25
5.2. Legislación Nacional y Autonómica	27
5.3. Diseño de Investigación y proceso de análisis.....	30
5.3.1. Objetivos de la Investigación.....	30
5.3.2. Método	31
5.3.3. Resultados de la Investigación	32
6. Propuesta psicopedagógica Bases de la intervención	36
7. Resultados	40
8. Conclusiones, recomendaciones y prospectiva.	42
Referencias bibliográficas.....	44
Anexo A. Cuestionario para Orientadores Educativos	51

Índice de figuras

Figura 1. Características del TEA.....	15
Figura 2. Modelo Educativo Inclusivo.....	17
Figura 3. <i>Porcentaje del alumnado con TEA en función del Tipo de Centro Educativo.....</i>	18
Figura 4. Ruta de Buenas prácticas de Orientación Vocacional para alumnos/as con TEA	21
Figura 5. Distribución del Alumnado con TGD en centros ordinarios por etapas educativas ..	22
Figura 6. Variables en la persona con TEA.....	35
Figura 7. Variables del entorno	35

Índice de tablas

Tabla 1. Niveles de Gravedad del TEA	14
Tabla 2. Estudiantes año lectivo 2021-2022	33
Tabla 3. Estudiantes Previstos año lectivo 2022-2023	33

1. Introducción

Desde el paradigma de la inclusión socioeducativa, la diversidad supone el enriquecimiento individual y colectivo en las relaciones sociales y en el desarrollo humano. Pese a los avances legislativos en educación y el incremento de estrategias de acciones sociales, el colectivo compuesto por las personas con Trastorno del Espectro Autista (en adelante, TEA) sigue encontrando barreras significativas para desarrollarse académica y profesionalmente. Como bien mencionan González de Rivera Romero y Pantoja González (2021), se tratan de barreras de naturalezas distintas, que se presentan en diferentes momentos de la escolarización, pudiendo surgir de la burocracia para alcanzar apoyos y derechos o también de la subsistencia de modelos inclusivos poco efectivos.

Existen evidencias que confirman la falta de preparación de las instituciones educativas españolas para atender a la alta demanda de los alumnos¹ con necesidades educativas especiales. Como ejemplo de esta realidad, se pueden citar los datos referentes a los orientadores² educativos proporcionados por la COPOE, Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (2020), los cuales indican que las comunidades autónomas de este país estiman una media de ratio orientador/a-alumno/a de proporción 1/800 en los Institutos de Educación Secundaria, cuando la recomendación de la UNESCO y de la Asociación Americana de Orientación Escolar es de 1 orientador/a por cada 250 alumnos.

Este suceso se presenta como uno de los condicionantes de la calidad del trabajo desarrollado desde los Departamentos de Orientación, donde se abarca un enorme abanico de funciones y responsabilidades para dar una respuesta institucional a las nuevas demandas y retos de la actual sociedad. El tiempo invertido en atender a las individualidades de los educandos no es suficiente para brindarles una atención personalizada. La personalización de la orientación del alumnado con TEA y de sus familias desde el ámbito

¹ Se utilizará el término *alumnos* para aludir al conjunto del alumnado, siguiendo las normas de la Real Academia de la Lengua Española en cuanto a la generalización de género en pluralizar el sustantivo en masculino.

² Se utilizará el término *orientadores educativos* para aludir al conjunto de profesionales de la orientación educativa, siguiendo las normas de la Real Academia de la Lengua Española en cuanto a la generalización de género en pluralizar el sustantivo en masculino.

educativo se hace evidente e ineludible. Es de vital importancia acompañarles en sus decisiones, ofreciendo alternativas e itinerarios académicos y laborales desde un profundo conocimiento del alumnado, de su entorno y de las posibilidades ofrecidas por el contexto educativo y social.

De este modo, han de ser contempladas las necesidades de una mejor formación sobre este trastorno por parte de los profesionales de la educación, la profundización en el conocimiento de las potencialidades de cada alumno/a, la actualización permanente sobre rutas académicas y posibilidades laborales del entorno social, la interacción con las familias, así como el establecimiento de pautas de actuación para la orientación educativa y profesional de estos educandos. Siguiendo a Caravaca et al. (2016), estos alumnos no pueden recibir una orientación académica y profesional puntual, ya que ello no proporciona una visión integral de su realidad, limitaciones y posibilidades.

Con el fin de abordar este tema, se ha realizado una exhaustiva investigación bibliográfica y se han recopilado algunos datos en Institutos de Educación Secundaria Obligatoria en la isla de Lanzarote, en la Comunidad Autónoma de Canarias. Las fuentes bibliográficas han dado soporte para la concretización de un marco teórico que aporta la base científica que sostiene este trabajo, y también, para la elaboración de un marco contextual de acción del tema. Ambos, junto a la investigación realizada en los institutos, han aportado información relevante sobre la realidad del contexto educativo y las necesidades y limitaciones con las que cuenta para ejecutar el trabajo de acompañamiento e asesoramiento a este colectivo.

En base a ello, se presenta una propuesta psicopedagógica para apoyar la labor del orientador/a educativo en su cometido de orientar al alumno/a con TEA desde su dimensión más personal, estableciendo pautas para un plan de orientación asertivo que contemple los intereses, las necesidades, posibilidades y límites de cada caso. Una vez presentados los resultados, finalmente, se podrán conocer las conclusiones finales de este trabajo de investigación, así como las limitaciones encontradas durante su ejecución y la perspectiva referente al estudio realizado.

2. Finalidad

Las instituciones educativas españolas atraviesan, indudablemente, un momento de reformulación conceptual y estructural para ofrecer a sus alumnos una educación inclusiva que atienda a la diversidad. Sin embargo, no existe realidad inclusiva sin la unión y coordinación entre los esfuerzos de las familias, la comunidad, los centros educativos, la administración pública y el tejido empresarial. En fin, de los diferentes agentes que componen nuestra sociedad.

Varios documentos nacionales e internacionales recogen el apoyo a las personas con TEA, teniendo como punto de partida la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948). A partir de ellos, se crean directrices en los diversos sectores sociales que conducen a la mejora de la orientación a este colectivo y a sus familias, en cuanto al diseño de su plan de futuro. En este punto, podemos resaltar la importancia de la orientación educativa en los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria.

Tal y como expone Tamarit (2006), la igualdad de oportunidades y la cobertura de las necesidades básicas para que las personas alcancen sus metas en los principales contextos (hogar, comunidad, escuela y trabajo), son condiciones principales para su calidad de vida. La acción educativa y orientadora a nivel académico, vocacional y laboral, marcará la diferencia en el futuro del alumno y de la alumna con TEA. Es una enorme responsabilidad acompañarles y asesorarles junto a su familia en cuanto a los posibles caminos a seguir, aportándoles herramientas y pautas para su inclusión en la sociedad frente a oportunidades, formación, empleabilidad, autonomía personal y calidad de vida.

La finalidad de este proyecto es, por tanto, generar conocimiento útil para la orientación académica y profesional a los alumnos con TEA, desde los centros de Educación Secundaria, aportando así a la comunidad educativa una base teórica actualizada que sirva de soporte para su labor diaria y desarrollo de proyectos de innovación, desde la amplia dimensión de la orientación educativa en el ámbito de la psicopedagogía, de la acción tutorial, de la orientación académico-profesional y de la atención a la diversidad.

3. Objetivos

Este Trabajo de Fin de Máster tiene como principal objetivo identificar las limitaciones y posibilidades de mejora en la orientación académico-profesional, desde los Institutos de Educación Secundaria, a los alumnos con TEA, a través de los recursos científicos, soportes legales e institucionales disponibles sobre esta temática. De esta forma, se pretende conocer los principales aspectos a tener en cuenta por la comunidad educativa para la mejora de la orientación a este colectivo, así como su efectiva y asertiva contribución al desarrollo de su plan de formación, inserción laboral y desarrollo integral.

3.1. Objetivos específicos

Partiendo del objetivo general, proponemos los siguientes puntos como objetivos específicos de este trabajo:

- Detallar las principales características, habilidades y competencias, relacionadas con el TEA dentro de la amplitud de su espectro.
- Justificar la necesidad de la orientación educativa en el desarrollo del plan académico y profesional para los alumnos con TEA en la ESO³.
- Identificar dificultades y fortalezas de la orientación educativa para desarrollar el trabajo de orientación académico-profesional a los alumnos con TEA en la ESO.
- Definir los posibles itinerarios formativos y las actuales líneas de actuación para la inserción social y laboral de los alumnos con TEA.

³ ESO: Educación Secundaria Obligatoria

4. Marco Teórico del aprendizaje

El alumnado con TEA, desde los centros ordinarios de enseñanza, necesita apoyo individualizado, desde adaptaciones curriculares individuales o significativas, hasta la orientación académica y vocacional realizada por los docentes, tutores y por el orientador/a del centro educativo. En cuanto a la Educación Secundaria Obligatoria, la LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, establece que la orientación educativa, académica y profesional, debe atender a la diversidad del alumnado aportando sentido inclusivo a su cometido educativo.

En este apartado encontraremos algunos epígrafes dedicados a recoger conceptos y definiciones sobre el TEA y la orientación educativa a este alumnado en los Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Postobligatoria. Empezaremos conceptualizando este trastorno desde las consideraciones actuales recogidas en los más reconocidos manuales de diagnóstico de trastornos mentales e identificando las principales características de las personas con TEA. Seguiremos con una descripción sobre el proceso de inclusión de estos educandos en las instituciones educativas y de cómo actualmente se les orienta en cuanto a su vocación y futuro laboral, desde los Departamentos de Orientación. Para finalizar, abordaremos los itinerarios contemplados para su formación académica y profesional, así como la actual respuesta del mercado laboral en la empleabilidad de las personas con TEA.

4.1. Condición y Trastorno del Espectro Autista: concepto y características

La conceptualización del *autismo*⁴ viene sufriendo reformulaciones a lo largo de los años en cuanto a su definición, debido al incremento y al avance de las investigaciones científicas. Leo Kanner (1894-1981), Hans Asperger (1906-1980), Bruno Bettelheim (1903-1990) y Andrea Rett (1924-1997), entre otros, crearon con sus estudios y teorías, un *concepto clásico* sobre el autismo con un denominador común en cuanto a las características nucleares de las personas autistas: individuos con alteraciones en la comunicación y en las interacciones sociales (Chara Quiroz et al., 2019). Bonilla y Chaskel (2016), indican que el autismo desde sus definiciones originales, ha sufrido variaciones significativas y justifican el

⁴ Se utilizará en el texto en ocasiones la terminología “autismo” o “autista” para referirse a las personas con Trastorno del Espectro Autista.

actual término *Trastorno del Espectro Autista* (TEA) por la variabilidad o severidad a nivel cognitivo y del lenguaje.

Se trata de un trastorno de origen neurobiológico, sin una única causa, con una gran variabilidad y formas de manifestación, el cual acompaña a la persona durante toda su vida (Moreno de Flagge, 2017). Según el informe realizado por la Clínica Jurídica de Derechos Humanos Javier Romañach (2019), las necesidades y manifestaciones del TEA sufren modificaciones en las distintas etapas del desarrollo evolutivo y cambian a través de las experiencias y de situaciones de aprendizaje.

Algunos autores como Alonso y Alonso (2020) y Lay y Anguiano (2018), consideran el autismo como una “condición” y no como un trastorno, optando por utilizar la terminología CEA, *Condición del Espectro Autista*, para aportar un enfoque más socioeducativo y menos patológico a su definición.

Siendo así, este trastorno en su condición, presenta una pluralidad de síntomas que hacen que nunca encontremos una persona con TEA igual a otra. Por ello, el uso de la terminología “espectro”, debido a la amplitud de trastornos del desarrollo que abarca la definición de TEA (Sanz, 2019). Tal y como explica Orrú (2021), el cuadro sintomático del TEA puede repetirse en cualquier parte del planeta, pero las personas con TEA no, porque antes que una categoría de diagnóstico, son seres humanos impares, únicos y singulares.

Aún que pocos casos de TEA se diagnostican en la adolescencia, la mayoría de la veces, los signos de alarma relacionados con la condición del autismo aparecen en edades tempranas, pudiendo ser perceptibles incluso en el primer año de vida siendo normalmente detectados por la observación personal de la familia, cuidadores y educadores. De acuerdo con Velarde Inchástegui et al. (2021), el médico especialista (neuropediatra, neurólogo, psiquiatra infantil...) es quien determina el diagnóstico clínico e indica la necesidad de evaluación de un equipo interdisciplinario (psicólogo, maestro de pedagogía terapéutica, psicopedagogo, etc.). Un diagnóstico precoz y una pronta intervención aportarán beneficios importantes en la evolución de los síntomas y condicionarán la calidad de vida en la adolescencia y vida adulta de la persona con TEA (Alcalá y Ochoa, 2022).

4.1.1. Características y singularidades del TEA

Muchas investigaciones confirman el aumento de casos de TEA en todos los países del mundo. Según la Federación Autismo Castilla y León (2021), esto se debe a un mayor conocimiento sobre el trastorno, mejor formación de profesionales y más precisión en el diagnóstico.

El DSM-5⁵ (APA, 2014) y el CIE-11⁶ (OMS, 2019) son las dos últimas versiones de los sistemas internacionales de clasificación para diagnosticar enfermedades y trastornos en psiquiatría. Esas clasificaciones se actualizan periódicamente modificando e incorporando datos gracias a las investigaciones y avances científicos, con significativos progresos en cuanto a su etiología, diagnóstico y tratamiento.

Ambas clasificaciones, reconocen el autismo como un trastorno heterogéneo del neurodesarrollo, incluyendo a la clasificación del Trastorno del Espectro Autista (TEA), otras afecciones antes contempladas dentro de la categoría de los Trastornos Generalizados del Desarrollo, como el Trastorno Autista, Trastorno de Asperger, Trastorno Desintegrativo Infantil y Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado (López y Rivas, 2014; Lay y Anguiano, 2018).

En consonancia, ambos manuales, indican que hay dos síntomas nucleares del TEA: *dificultades en la interacción y en la comunicación social y comportamientos e intereses restringidos, repetitivos e inflexibles* (Delgado y Agudelo, 2021). Estos autores consideran que los criterios del DSM-5 son extremadamente útiles para identificar los trastornos en edades no tempranas, pudiendo clasificar el TEA en niveles de gravedad, 1, 2 y 3 (leve, moderado o grave), según el análisis de la comunicación y de la conducta, como podemos contemplar a seguir (tabla 1).

⁵ DSM-5: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (se utilizan las siglas referentes al título en inglés, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders).

⁶ CIE-11: Clasificación Internacional de Enfermedades (en inglés, se utiliza la sigla ICD: International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems).

Tabla 1.

Niveles de Gravedad del TEA

	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
NIVEL 3 “Necesita ayuda muy notable”	Alteraciones severas en las habilidades sociales (comunicación e interacción). Comunicación social mínima.	Inflexibilidad extrema de comportamiento, u otros comportamientos restringidos/repetitivos. Ansiedad y/o Dificultad para cambiar foco de acción.
NIVEL 2 “Necesita ayuda”	Alteraciones notables en las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; Limitada iniciación o respuestas reducidas a propuestas sociales de los demás.	Inflexibilidad de conducta, dificultad frente a cambios, comportamientos restringidos/repetitivos. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.
NIVEL 1 “Necesita ayuda”	Sin ayuda “in situ”, aunque con alteraciones significativas en la comunicación e interacción social.	Interferencia significativa en al menos un contexto debido a la inflexibilidad. Problemas de organización y de planificación dificultan la independencia (autonomía).

Fuente: Elaboración propia. Adaptación del DSM-5 (2014).

En cuanto a la variabilidad de las capacidades cognitivas del TEA, se puede percibir desde una inteligencia normal, o superior a la media, hasta una discapacidad intelectual severa (Barthélémy et al., 2019).

Arsuaga Vicente y Santiso Doldán (2018), entienden que las dificultades o limitaciones de las personas con TEA no las definen más que sus capacidades. Entre las más comunes se pueden destacar:

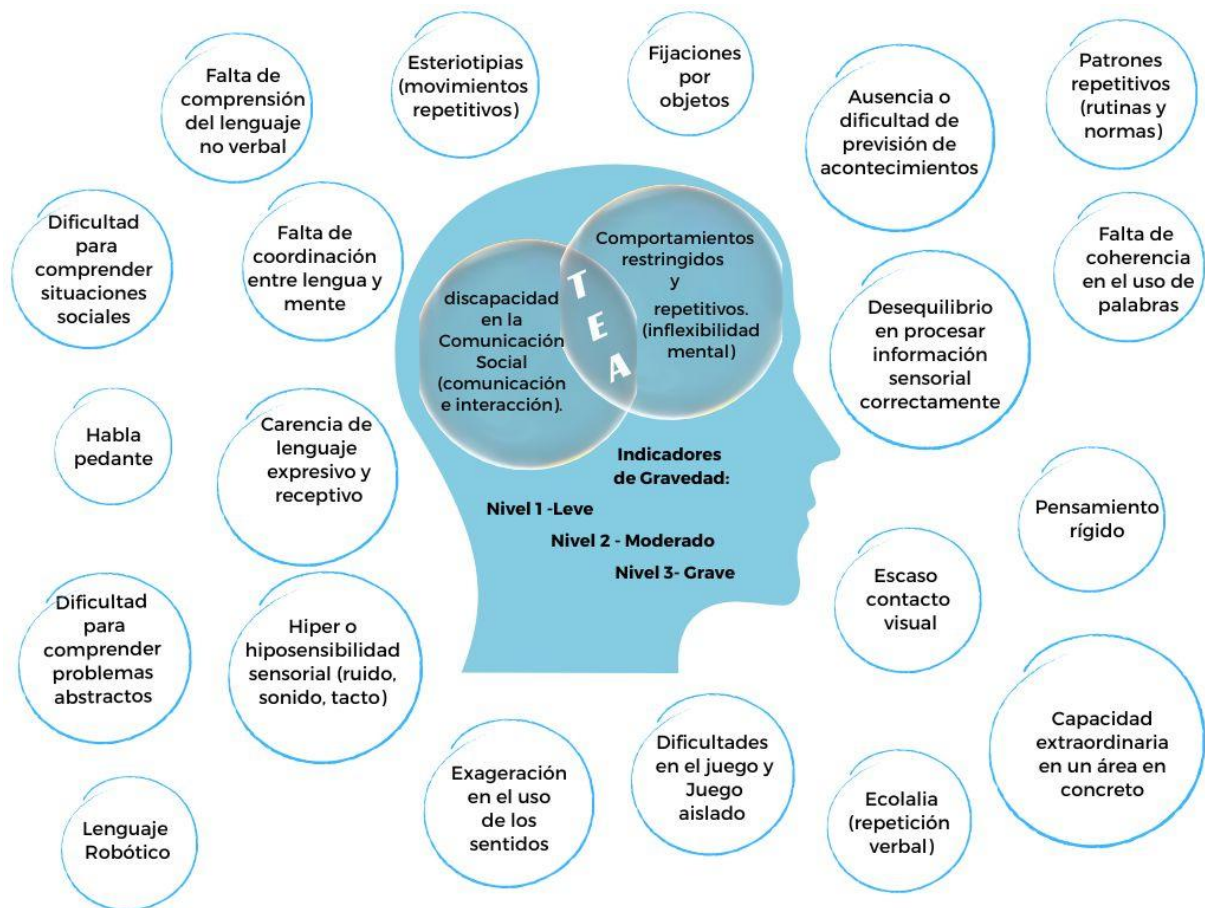
- La meticulosidad al ejecutar tareas.
- Gran interés y curiosidad por temas específicos.
- Profundidad de conocimiento por temas de interés.
- Honestidad, sinceridad y escucha sin prejuicios.
- Cumplimiento de reglas establecidas y seguimiento de rutinas.
- Competencias en tareas mecánicas y repetitivas.

Los avances sobre el TEA, indican la existencia de una gran diversidad de condiciones en grados de afectación de habilidades, conducta e inteligencia de las personas con autismo, lo

que sugiere una marcada *heterogeneidad sintomática* (López y Ribas, 2014). Se puede apreciar una síntesis de las características nucleares del TEA, así como de otras posibles variables sintomáticas en la figura 1:

Figura 1.

Características del TEA



Fuente: Elaboración propia, basada en los *Rasgos Básicos* de la persona autista, Descritos por Alonso y Alonso (2020).

4.2. Inclusión educativa del alumnado con TEA en España

Según Verdugo (2011), la escuela inclusiva tiene como objetivo aceptar y atender la diversidad del alumnado, proporcionando así la igualdad de oportunidades para el desarrollo de sus potencialidades, estando de esta forma el proceso inclusivo estrechamente vinculado a la calidad de vida de las personas con TEA.

En el artículo 24 de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), se establece que los Estados Partes deben proporcionar en todos los niveles un sistema de educación inclusivo y la enseñanza a lo largo de la vida. Es una preocupación de carácter universal alcanzar una educación de calidad para todos. En su introducción, enfatiza la importancia de la accesibilidad e inclusión de aquellas personas con algún tipo de discapacidad, como derecho fundamental, a las cuestiones básicas para el desarrollo de su potencial y capacidades, además del alcance de su máxima autonomía en salud, empleo, educación, protección social y trabajo.

Cabe considerar, que las personas con TEA se encuentran con innumerables barreras a lo largo de su vida, las mismas que tienen que enfrentarse cualquier persona con otro tipo de discapacidad, aun que sus limitaciones no siempre sean consideradas como tal. En este contexto, el educando con TEA se enfrenta a múltiples obstáculos en su escolarización y su inclusión depende de la calidad y de los considerables ajustes desarrollados en el medio educativo y social (González y Pantoja, 2021).

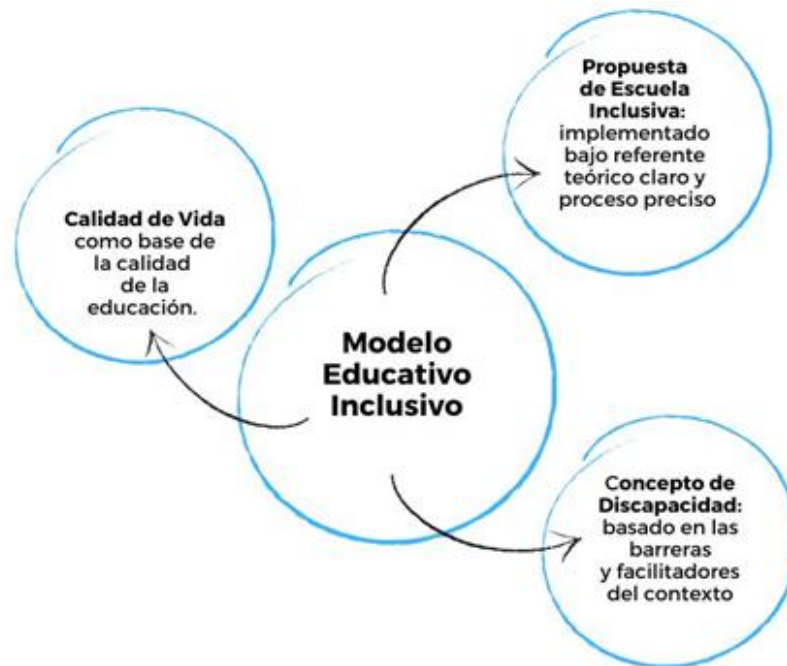
Aún así, de la Torre y Martín (2020), afirman que en España hay un gran avance de la respuesta educativa respecto a alternativas inclusivas, gracias a los esfuerzos y “compromiso de las administraciones por acercar a este colectivo a los centros ordinarios, combinando así una atención intensiva y especializada con los aprendizajes en sus aulas de referencia junto a sus iguales” (p.249).

Teniendo en cuenta que es una preocupación a nivel mundial ofrecer educación de calidad a un público tan diverso, se convierte en un gran reto para las instituciones educativas cumplir con su doble cometido: impedir la exclusión ofreciendo una educación común para todos e individualizar la enseñanza para atender así a las necesidades y particularidades de cada alumno y alumna (Muntaner, 2013). Para ello, este mismo autor contempla 3 pilares básicos que estructuran el modelo educativo inclusivo⁷, como indica la figura 2:

⁷ Se considera que el alumnado con TEA tiene Necesidades Educativas Especiales asociadas normalmente, aun que no siempre, a una discapacidad intelectual.

Figura 2.

Modelo Educativo Inclusivo



Fuente: Elaboración propia.

La Confederación Autismo España (2020), partiendo de las estadísticas aportadas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España sobre educación en el año lectivo 2011-2019, publica en su informe el considerable aumento del número de estudiantes con TEA⁸ en el sistema educativo no universitario español: un incremento de un 160%. Pese a ello, Valdés y Díaz (2019), afirman que el alumnado con NEE⁹ Especiales conforma el colectivo más discriminado en cuanto a la falta de igualdad de oportunidades y a la exclusión social y educativa.

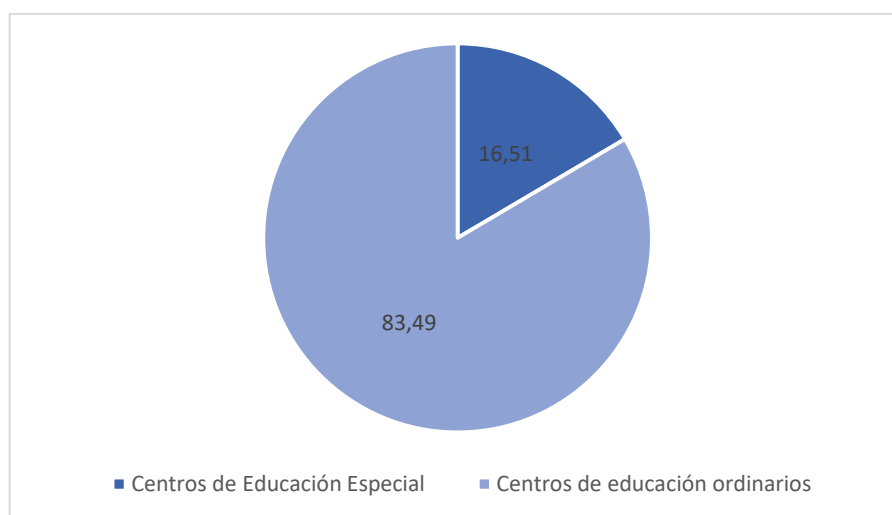
⁸ En el informe se aborda la terminología TGD, Trastorno Generalizado del Desarrollo, puesto que los sistemas de registros estatales sobre datos en educación, no utilizan (todavía) la categoría TEA. No obstante, se opta por seguir la clasificación actual del DSM-5 y emplear la terminología TEA (Trastorno del Espectro Autista).

⁹ NEE: Necesidades Educativas Especiales

El referido informe, también indica que del total de educandos con NEE, el 23% son alumnos con TEA, es decir, 1 de cada 4 alumnos con necesidades de apoyo tiene este trastorno y más del 80% de ellos y de ellas cursan sus estudios en centros educativos ordinarios, la mayoría, públicos. Los datos constatan que este incremento es superior en el sexo masculino que en el femenino y aporta datos referentes la distribución del alumnado en función del tipo de centro educativo (figura 3): ordinarios o especiales (incluyendo en este caso unidades específicas dentro de centros ordinarios).

Figura 3.

Porcentaje del alumnado con TEA en función del Tipo de Centro Educativo



Fuente: Elaboración propia, adaptando figura del Informe de Confederación Autismo España (2020).

Asimismo, es menor la presencia del alumnado con TEA en las etapas postobligatorias. Tal y como expone Hernández (2017), el colectivo con TEA presenta una de las mayores tasas de abandono y de fracaso escolar entre los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

A todo ello, González de Rivera Romero y Pantoja González (2021), consideran que la participación familiar en el contexto escolar, propuesta como una relación de colaboración de calidad con los agentes educativos, es fundamental en el proceso de inclusión del alumno/a con Necesidades Educativas Especiales, enriqueciendo las estrategias inclusivas y la práctica profesional. Una comunicación bidireccional entre la familia y la escuela es

primordial para el intercambio de información, adopción de estrategias de desarrollo, itinerarios académicos y autonomía del educando (Rodríguez, 2005).

Aún así, autores como López y Rivas (2014), ven como cuestionable la integración e inclusión educativa de todos los alumnos con TEA, desaconsejando que en casos de mayor severidad, sobretodo comportamental, acudan a centros ordinarios debido a la necesidad de apoyos, supervisión y estrategias educativas más especializadas. Barthélémy et al. (2019), advierten sobre la importancia del apoyo adecuado al alumnado con TEA, ya que sin el mismo, cualquier modelo de escolaridad inclusivo podría ser más perjudicial que beneficioso.

4.3. La orientación Académica y Vocacional en la Educación Secundaria al alumnado con TEA

La orientación académica es crucial en la vida educativa de todos los alumnos, sobre todo si presentan necesidades educativas especiales como las asociadas al TEA. La mayoría de las decisiones sobre el futuro de este alumnado son tomadas por sus familiares, de ahí la importancia de tenerlos muy en cuenta a la hora de elegir posibles itinerarios. Según Vidriales et al. (2017), las personas con TEA que presentan una discapacidad intelectual significativa asociada, no participan en la toma de decisiones futuras, lo que afecta a su calidad de vida y pone en evidencia el importante papel de los equipos profesionales preparados para atender a las necesidades de cada una de ellas, en el caso del contexto educativo, docentes, orientadores y personal de apoyo.

Una planificación de la transición en los y las adolescentes mejora la autodeterminación, el éxito en la educación post-secundaria, el aumento de las tasas de empleo y la participación comunitaria entre los adolescentes con discapacidad, sin embargo, estas prácticas se desarrollan en menor medida para las personas con TEA que para otras discapacidades (Vidriales et al., 2018, p. 24).

Las actuaciones y medidas en los centros educativos para el alumnado con TEA varían en función de las necesidades de cada alumno/a, pudiendo ser poco o muy específicas. A falta de un protocolo académico general, Caravaca et al. (2016) determinan algunos principios y objetivos para atender a las NEE de estos educandos, desde la perspectiva de la orientación académica y profesional que se presentan resumidos a continuación.

- Principios:

- Debe de iniciarse lo antes posible.
 - Debe ser personalizada y ajustada a los intereses, motivaciones, capacidades y dificultades del educando.
 - Debe orientar a los padres de los alumnos, teniendo en cuenta sus opiniones sobre las posibilidades reales de sus hijos y sus necesidades.
 - Debe ser un trabajo multidisciplinar y colaborativo entre orientador/a educativo, tutores, docentes, maestros especialistas, familia y especialistas.
- Objetivos:
 - Informar al alumnado y a su familia sobre las alternativas ofrecidas por el sistema educativo.
 - Ayudar a la familia en la percepción de la importancia del desarrollo académico de sus hijos e hijas, así como de todos los demás aspectos de su personalidad.
 - Fomentar la toma de decisiones.
 - Desarrollar el autoconocimiento (dificultades, aptitudes e intereses).
 - Preparar el educando para la inserción al mercado laboral.
 - Impulsar el empleo de diversos recursos para acceder al mundo laboral.

Por tanto, se puede afirmar que la orientación académica desarrollada por docentes, tutores¹⁰ y orientadores a los alumnos con TEA solo puede ser efectiva si parte de la identificación de sus gustos, fortalezas y debilidades para que junto a la familia se pueda plantear posibles alternativas de itinerarios académicos y futuro laboral.

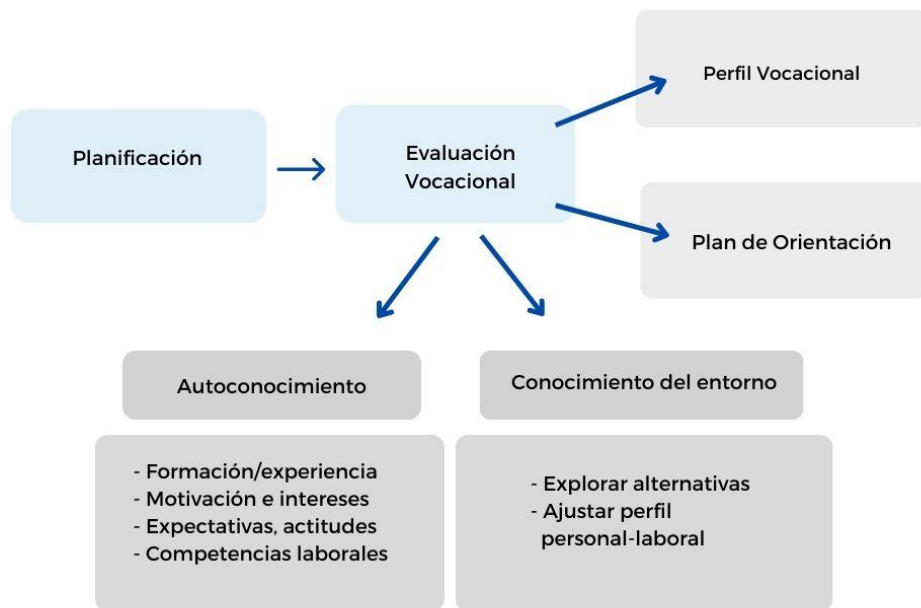
En este sentido, Arsuaga Vicente y Santiso Doldán (2018), entienden que la orientación vocacional del alumnado con TEA debe ser considerada en dos dimensiones al contemplar la persona y un posible puesto de trabajo: una dimensión centrada en la persona (intereses, competencias, habilidades, expectativas) y otra centrada en el entorno (mercado laboral). Estos autores insisten que el éxito de un proceso de orientación vocacional en cuanto a la inserción laboral de la persona con TEA, depende del conocimiento profundo de sus

¹⁰ Se utilizará el término *tutores* para aludir al conjunto de estos profesionales, siguiendo las normas de la Real Academia de la Lengua Española en cuanto a la generalización de género en pluralizar el sustantivo en masculino.

habilidades y de sus grupos de interés. Podemos apreciar esta cuestión en el siguiente esquema (figura 4) de buenas prácticas de orientación vocacional para el alumnado con TEA:

Figura 4.

Ruta de Buenas prácticas de Orientación Vocacional para alumnos/as con TEA



Fuente: Elaboración Propia con adaptación del esquema de la guía de orientación vocacional para personas con Trastorno del Espectro del Autismo (Arsuaga Vicente y Santiso Doldán, 2018).

4.3.1. Itinerarios académicos en educación secundaria para el alumnado con TEA

El alumnado escolarizado en centros ordinarios debe seguir sus estudios en base al currículo prescriptivo, excepto aquellos a quienes les corresponde, por NEE, ACI¹¹ (significativas o no significativas). Para cursar la ESO en un centro ordinario, estos alumnos necesitan un dictamen de escolarización por parte de la administración pública y, hasta ahora, aquellos que tienen ACI significativas, no llegan a obtener el título de graduado en la ESO al finalizar este ciclo. A falta de esta titulación quedan imposibilitados de cursar el Bachillerato o

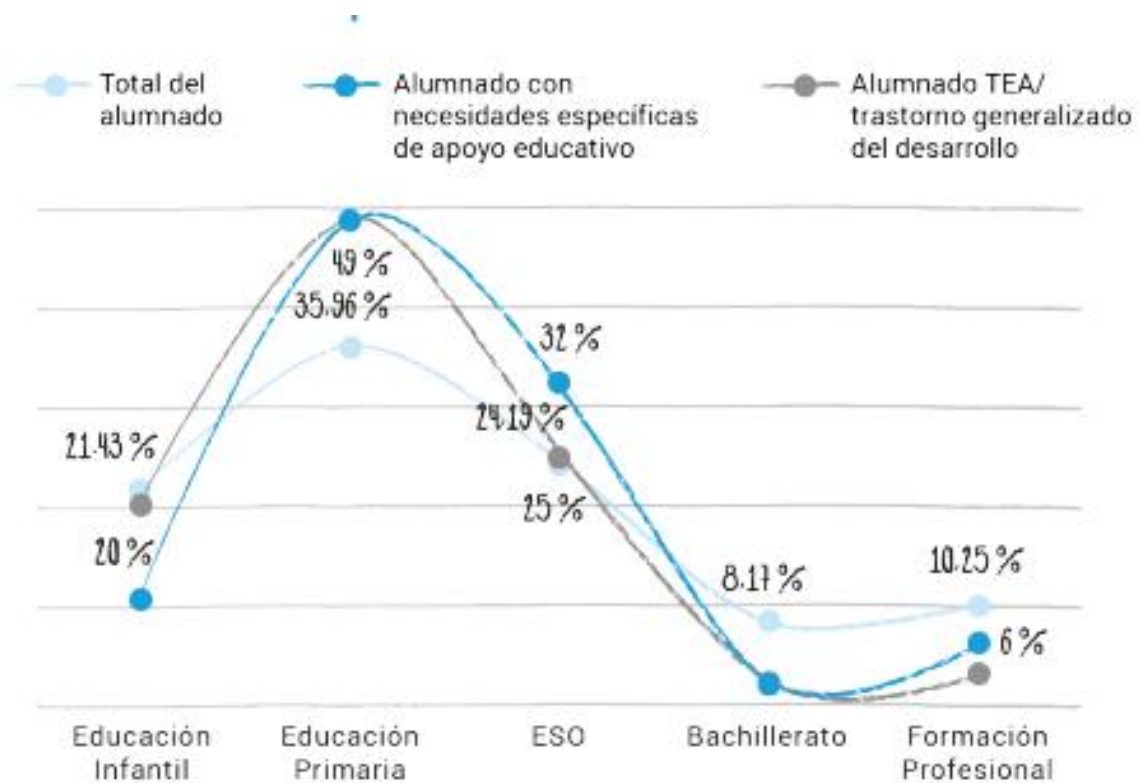
¹¹ ACI: Adaptaciones Curriculares Individualizadas

acceder a una Formación profesional de Grado Medio. En este sentido, Alemany (2018), entiende que no otorgarles esta titulación es reconocer de manera indirecta una educación insuficiente e inadecuada en esta etapa educativa, que, además, es obligatoria, lo que afecta a *la validez social* de la enseñanza para el alumnado con NEE.

Los datos estadísticos del Ministerio de Educación y formación Profesional, publicados en el informe de la Confederación Autismo España (2020), indican que hay un descenso del número de alumnos a partir de la ESO, lo que puede estar relacionado con la escasa respuesta educativa del sistema ordinario al alumnado con TEA que concluye el ciclo de educación primaria, lo que podemos comprobar en la figura 5 con los siguientes datos:

Figura 5.

Distribución del Alumnado con TGD12 en centros ordinarios por etapas educativas



Fuente: Confederación Autismo España (2020, p. 21).

¹² TGD: Trastorno Generalizado del Desarrollo. Los datos oficiales de los registros estatales sobre educación aún utilizan TGD para referirse a TEA

Según Alemany (2018), una vez superada la etapa de Educación Primaria, los alumnos con necesidades educativas especiales, entre ellos alumnos/as con TEA tienen las siguientes alternativas de itinerarios académicos:

1. **Educación Secundaria Obligatoria (centro educativo ordinario):** si así lo establece el dictamen de escolarización. Pueden cursar la ESO con adaptaciones curriculares (ACI) significativas o no significativas, en función de sus necesidades educativas. En el caso de tener ACI significativas, al concluir la ESO, dependerá del equipo docente estimar que el alumno/o titule en secundaria y pueda así acceder a otros ciclos formativos (Bachillerato, FP de Grado medio y otros).
2. **Programa de Formación Profesional Básica:** para obtener una cualificación profesional de nivel 1 en un programa más práctico y conectado con las necesidades del mercado laboral. El alumno/a debe haber cursado hasta 2º de la ESO y tener entre 15 y 17 años para acceder a esta formación habiendo sido propuesto por el equipo docente. Si llevan ACIS no significativas, pueden optar a una titulación habilitante o acceder a una FP de Grado Medio. Caso contrario, no dispondrían de titulación aunque estuvieran capacitados para poder trabajar.
3. **Programa de Formación Profesional Modalidad Especial (Adaptada)** esta es una alternativa reciente faltando tiempo en su trayectoria para que su eficacia sea. Algunas comunidades autónomas ofrecen cursos de FP Básica Adaptada, con una duración de 2 años.
4. **Centros de Educación Especial:** si lo determina el dictamen de escolarización (para alumnos/as entre los 6 a los 16 años), estos centros ofrecen muchos programas de formación general (autonomía personal, psicomotricidad, comunicación, autocuidado, etc.), así como Programas de Transición a la Vida Adulta (18-21 años), entre otros. Está planteado para alumnos con grandes dificultades cognitivas, sociales y de autonomía personal.

Para aquellos alumnos que consiguen superar la Educación Secundaria Obligatoria se abren las puertas para dar continuidad a su formación académica a nivel de la Educación Postobligatoria, pudiendo luego acceder a la Formación Profesional de Grado Superior o a los Estudios de Grado Universitario. Si se comparan a años anteriores, hay actualmente un incremento de personas con TEA que acceden a los estudios superiores, aunque su

representación siga siendo poca y hay escasas investigaciones sobre que necesidades presenta este colectivo en esta etapa académica para concluirla con éxito.

En todo caso, Merino (citado por Cuesta y De la Fuente, 2017), afirma que aquellos alumnos con TEA que cursan la universidad y la concluyen con éxito, suelen haber recibido una orientación adecuada previa, así como apoyos educativos apropiados en el propio contexto universitario.

En esta línea, Vidriales et al. (2020), consideran que hacen falta programas en la etapa de Educación Secundaria y en el Bachillerato que capaciten a los alumnos/as con TEA a acceder y permanecer en la universidad. En el estudio que los referidos autores realizaron para la Confederación de Autismo España sobre la educación universitaria para alumnos con TEA, se constata que entre las principales dificultades encontradas se encuentran la falta de adaptaciones (sobre todo curriculares) y de apoyos especializados. También hay casos de alumnos que no revelan su diagnóstico clínico por miedo al rechazo, con lo cual no reciben las ayudas necesarias a sus necesidades específicas de apoyo educativo. Además es frecuente la falta de sensibilización y preparación del profesorado, así como la complementariedad de la formación universitaria con la realización de prácticas externas.

Teniendo en cuenta las principales características del alumnado con TEA, Caravaca et al. (2016), han recogido en su investigación sobre la orientación académica y profesional del alumnado con TEA, un listado de posibles itinerarios académicos, tanto en Formación Profesional como en grados universitarios, donde presenta la familia profesional, detalla en qué consiste, cual el perfil del posible estudiante y cuáles son las salidas profesionales para estos estudios. En el perfil de los estudiantes, indican cuales características podrían suponer una mayor dificultad para un alumno/a con TEA, sin ánimos de excluir esta opción formativa, pero con la idea de dejar claro aspectos para reflexionar o potenciar a para una elección. A modo de ejemplo, en una familia de Ciencias Sociales y Jurídicas en los estudios de Publicidad y Relaciones Públicas, cabe destacar la necesidad de una alta capacidad de comunicación y de pensamiento reflexivo y crítico, como características importantes en el perfil del estudiante.

5. Marco Contextual de Acción

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos para este estudio, a continuación se contextualizará la realidad de la orientación educativa dirigida a los alumnos y alumnas con Trastorno del Espectro Autista. Para ello, se abordarán varios aspectos referentes a los agentes implicados, normativas actuales vigentes y los datos recogidos en un trabajo de investigación realizado con orientadores de la zona Sur de la isla de Lanzarote, Comunidad Autónoma de Canarias, con el fin de aproximarnos a una información real y lo más práctica y reciente posible.

5.1. Agentes implicados

A lo largo de este trabajo hemos podido ver la importancia de la orientación educativa en el desarrollo integral del alumnado con TEA, siendo clave la actuación de los agentes implicados, *alumno/a, familia, orientador educativo, y organizaciones del tercer sector social*, en la toma de decisiones ante posibles itinerarios académicos y formativos que conformarán su quehacer diario y vida en sociedad.

Pese a las barreras encontradas, el *alumno/a con TEA* debe ser el principal agente de las decisiones de su vida, teniendo en cuenta la importancia de trabajar desde edades muy tempranas el desarrollo de su autonomía, autoconocimiento (debilidades y fortalezas), seguridad y autorregulación (Vidriales et al., 2017).

En el ámbito más particular de su vida destaca el papel del *entorno familiar*. La familia afronta una serie de desafíos en la lucha por la igualdad en el desarrollo afectivo, social y educativo de sus hijos e hijas. La mejora de la calidad de vida de las personas con TEA depende de que los servicios fundamentales (médicos, educativos, servicios de empleo, de ocio, etc.) atiendan a las necesidades de las familias y trabajen en cooperación y coordinación con las mismas encausando su actuación a una relación explícita, planificada y estructurada (Rodríguez Torrens, 2005).

En el ámbito escolar se desarrolla, entre otras, la tarea de orientar y acompañar el alumnado en su proceso de toma de decisiones y diseño de plan de futuro, atendiendo así a la diversidad y prestando apoyo a las necesidades educativas especiales de cada alumno y

alumna. De ahí, la importancia de las buenas prácticas de los docentes en su labor diario y funciones propias de tutoría y formación específica.

Enmarcando los servicios educativos en la Educación Secundaria, se pone en evidencia la importancia del trabajo del *orientador educativo* para la orientación académica y profesional del alumnado con TEA, habiendo necesidad de una especificación y sistematización de su trabajo para atender a las necesidades educativas especiales de este colectivo (Caravaca et al., 2016). A la complejidad de su labor, se une la divergencia existente entre sus necesidades y posibilidades de actuación.

Por tanto, este profesional necesita presentar un perfil comprometido en conocer a fondo las particularidades de cada alumno/a, especializándose en actuaciones educativas con alumnos/as con TEA y estando al día de las posibilidades académicas y laborales que pueda ofrecer como alternativa de futuro. Conviene estar al tanto de los trabajos desarrollados por las organizaciones no gubernamentales comprometidas con las personas con TEA, ya que aportan información determinante para la ayuda a la atención de este colectivo.

Teniendo en cuenta las características nucleares del alumnado con TEA y las particularidades que conlleva cada caso ante la posible variabilidad de síntomas y grados de afectación, la relación con las familias en este proceso de orientación debe ser lo más cercana y positiva posible, ya que el intercambio de información entre orientadores y familiares siempre favorecerá al alumno. Esta comunicación aportará datos sobre los intereses del alumnado, posibilidades de movilidad para acceder a centros formativos, condiciones socio-económicas, implicación del tercer sector social, trabajo interdisciplinar de diferentes profesionales de la salud y de la educación, actividades realizadas fuera del ámbito escolar, hábitos, calidad de vida, clima de convivencia, costumbres, expectativas, etc.

En cuanto a la importante labor orientativa que llevan a cabo *instituciones del tercer sector social*, cabe resaltar que constituyen actualmente una gran red apoyo a las personas con TEA y sus familias, actuando en áreas estratégicas de incidencia política, social, investigación, desarrollo, cohesión y convergencia asociativa, derechos y buenas prácticas. Entre muchas, podemos destacar a nivel nacional la [Federación Española de Autismo](#) (FESPAU) y la [Confederación Autismo España](#). Esta última, representa el agrupamiento de 157 entidades distribuidas en las diferentes comunidades autónomas, la mayoría de ellas confederadas, implicadas en prestar apoyo a las personas con TEA, además de mantener una estrecha

colaboración con el Ministerio de Educación y Formación Profesional en la elaboración de proyectos y propuestas para la mejora de la atención psicoeducativa a este colectivo.

5.2. Legislación Nacional y Autonómica

La educación española tiene como fundamento un complejo conjunto de normativas nacionales e internacionales que reconocen el derecho al acceso y a la igualdad de oportunidades a todas las personas para recibir una educación de calidad. La Declaración de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Constitución Española y las Leyes Orgánicas de Educación, conforman algunas de las principales bases de que sostienen nuestro sistema educativo (Federación Autismo Castilla y León, 2021). Cabe recordar, que las competencias sobre educación en España, están divididas entre el Estado y las 17 Comunidades Autónomas que conforman el país.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), reconoce la educación inclusiva como un derecho que debe ser asegurado en todas las etapas educativas y a lo largo de la vida, debiendo ser ejercido sin discriminación dentro de los principios de la igualdad de oportunidades. En el ítem 5 del Artículo 24 establece que:

Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad (ONU, 2006, p. 20).

En mayo de 2008, el Gobierno de España publicó el Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, pasando esta normativa internacional a hacer parte del reglamento jurídico español, que sostiene actualmente los derechos de este colectivo en todas las esferas de su vida.

La Resolución 67/82 aprobada por la Asamblea de las Naciones Unidas en el año 2012 propone la mejora de los programas inclusivos de enseñanza para los niños, las niñas y los adultos con autismo, así como posibilidades de formación permanente con “programas de formación profesional y desarrollo de aptitudes para las personas con autismo, de conformidad con la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y otras políticas locales, nacionales y regionales” (p. 4).

A pesar de que las personas con TEA interactúan con barreras que impiden su plena participación en la sociedad, el Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, solamente considera que presentan una *discapacidad* si alcanzan un grado igual o superior al 33% de dependencia, convirtiendo así a muchas personas con este trastorno en personas de riesgo y vulnerabilidad mayor, ya que no pueden justificar una discapacidad si tienen un nivel mínimo del trastorno (aún que necesiten ayuda, ver Tabla 1) no siendo consideradas aptas, en estos casos, para beneficiarse de las ayudas legales pertinentes (Clínica Jurídica sobre Derechos Humanos Javier Romañach, 2019).

En el año 2015, se aprobó con unanimidad en el Parlamento Español La Estrategia Española en TEA, un documento elaborado por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad con la colaboración de diversas entidades del Tercer Sector de Acción Social en representación de las personas con TEA y sus familias. Este documento tiene a finalidad de establecer un marco normativo y líneas estratégicas para las acciones políticas (estatales, locales y autonómicas), que contribuye y garantiza los derechos de este colectivo.

En este mismo año, los Estados miembros de las Naciones Unidas aprobaron los objetivos, ODS¹³, de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Entre ellos, se busca alcanzar el objetivo número 4 (ODS 4) que se titula *Educación de Calidad*. Este objetivo contempla una educación para todos (*inclusiva y equitativa*), como parte fundamental del plan de desarrollo de un futuro sostenible y establece, entre otras metas, suprimir barreras para que las personas vulnerables, entre ellas aquellas que presentan algún tipo de discapacidad, accedan a las etapas educativas y a la formación profesional. (Murillo y Duk, 2017).

Partiendo de los intereses comunes de los países miembros de la Unión Europea y de lo dispuesto en la Agenda 2030, surge en España la necesidad de reformular la legislación vigente y en el año 2020 se aprueba la LOMLOE¹⁴, estableciendo un marco legislativo a ser desarrollado por las comunidades dentro de sus competencias autonómicas. Esta Ley, en lo referente a la Educación Secundaria, pone énfasis en la flexibilidad curricular y en el desarrollo de metodologías de enseñanza específica. En su Artículo 22, se refiere a la

¹³ ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

¹⁴ LOMLOE: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

importancia de la orientación educativa: “En la educación secundaria obligatoria se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado. En este ámbito se incorporará la perspectiva de género. Asimismo, se tendrán en cuenta las necesidades educativas específicas del alumnado con discapacidad” (LOMLOE, 2020, pp. 122888-122889).

Siguiendo las Leyes nacionales, la Comunidad Autónoma de Canarias desarrolla una normativa autonómica para atender a la diversidad en la enseñanza básica del alumnado, como principio fundamental de la acción educativa. En este sentido, se hace relevante el Orden de 8 de mayo de 2008, por la que se adscriben funcionalmente los centros privados concertados de Canarias a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos, a los efectos de las valoraciones psicopedagógicas, y se dictan instrucciones para su realización al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

También parte importante del marco normativo de esta Comunidad Autónoma, el Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias. Referente a las condiciones de escolarizaciones en la Educación Secundaria Obligatoria, este mismo decreto prioriza la escolarización del alumnado con TGD en centros ordinarios (hasta los 19 años) y como medidas extraordinarias preferentemente en *aulas enclave* o en caso de necesidad mayor en *centros de educación especial* (hasta los 21 años).

Al mismo tiempo, según lo establecido por el referido Decreto, La Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes de Canarias (CEUCD) será la que determine la escolarización de estos alumnos/as en las enseñanzas postobligatorias y también establecerá las plazas para su formación profesional.

En el año 2014 se aprueba la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, que establece que la administración fomentará la formación equipos docentes para atención al alumnado con NEAE y ejecución de proyectos educativos que apoyen este colectivo en el ámbito académico.

Las medidas para la atención a la diversidad en esta comunidad están reguladas por la Orden de 7 de junio de 2007, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica de la Comunidad Autónoma de Canarias y, también, por el Decreto

25/2018, de de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. Este Decreto, establece entre otras disposiciones, la elaboración por parte de los centros educativos de un Plan de Atención a la Diversidad como parte fundamental del PEC¹⁵. En cuanto a la Educación Secundaria, establece que es competencia del equipo docente asesorado por los orientadores (previo consentimiento de los tutores del alumno/a), que proponga a los alumnos de la ESO para su incorporación a ciclos de FP Básica o FP Adaptada.

5.3. Diseño de Investigación y proceso de análisis

Teniendo en cuenta las lagunas existentes sobre la orientación académica y profesional del alumnado con TEA en la bibliografía estudiada, así como en la actual normativa vigente, se ha optado por profundizar en la contextualización de esta temática, realizando una investigación cualitativa. Para ello, han colaborado algunos orientadores educativos de Institutos de Educación Secundaria en la isla de Lanzarote, Provincia de las Palmas en la Comunidad Autónoma de Canarias. Según Denzin y Lincon (2015), este tipo de investigación tiene el objetivo de conocer una determinada realidad considerando el punto de vista del sujeto que la construye, percibe y aporta significado.

Siendo así, se ha planteado ahondar sobre la realidad de los Institutos donde los orientadores educativos desarrollan su trabajo, su percepción sobre cómo se desarrolla la orientación al alumnado con TEA y condiciones y las variables de la persona con TEA y del entorno que consideran más significativas para ejercer la orientación académica y profesional. Conocer esta realidad, sin duda, aporta conocimiento útil para el diseño de una propuesta psicopedagógica que permita atender a las necesidades de este colectivo en el ámbito educativo y social.

5.3.1. Objetivos de la Investigación

Para complementar el trabajo en cuestión, se ha realizado una investigación en centros educativos de la isla de Lanzarote, con el objetivo de conocer algunos aspectos presentes en la realidad de los orientadores educativos de los IESO al trabajar con el alumnado con TEA. Concretando aún más, podemos definir los siguientes objetivos:

¹⁵ PEC – Proyecto Educativo del Centro

1. Conocer la proporción de alumnos/as con TEA que cursan la educación secundaria obligatoria y postobligatoria en los IESO.
2. Detectar la proporción de alumnos/as con TEA que siguen su formación Postobligatoria.
3. Identificar aspectos relevantes en el apoyo recibido por los orientadores en los centros educativos para realizar su trabajo con el alumnado con TEA.
4. Analizar las variables del alumno/a con TEA y del entorno que los orientadores consideran más significativas a la hora de asesorarles académica y profesionalmente.

5.3.2. Método

Participantes:

Para este estudio se ha seleccionado una población constituida por el total de los orientadores educativos de los centros de Educación Secundaria de la isla de Lanzarote (Zona Sur y Zona Norte), perteneciendo cada uno de ellos/as a un centro de las zonas Sur o Norte de esta localidad.

De este modo, se ha contactado con algunos orientadores en el mes de mayo de 2022, en una de las reuniones mensuales de los EOEP¹⁶ de la zona, realizada en el centro de Profesorado de Arrecife¹⁷, donde se ha explicado este estudio y se ha solicitado su voluntaria participación.

Uno de los miembros del equipo de la EOEP, se ha encargado de pasar la información a los 15 orientadores que conforman este equipo por medio de sus correos electrónicos oficiales de trabajo, preservando así el derecho a la protección de datos de los participantes.

Finalmente, la muestra definitiva fue de 5 orientadores, constituyendo un 33% de participantes.

Instrumentos:

Se ha elegido el *cuestionario* (ver Anexo A) como instrumento de coleta e datos. Para la elaboración del mismo, se ha utilizado la herramienta formularios de [Google](#), *Google Forms*, debido a la practicidad su elaboración, uso y obtención de resultados. La revisión

¹⁶ Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica

¹⁷ Capital de la Isla de Lanzarote

bibliográfica utilizada para la construcción del marco teórico y contextual de este trabajo fue la base utilizada para la elaboración de las preguntas que conforman este instrumento.

Teniendo en cuenta que el objetivo de esta investigación es conocer la realidad con la que se desenvuelven los orientadores educativos al asesorar académica y profesionalmente al alumnado con TEA en la Educación Secundaria, se han elaborados preguntas sobre aspectos objetivos (hechos) y subjetivos (valoraciones y opiniones) a los participantes, posibilitando respuestas abiertas y cerradas.

Los ítems cerrados fueron elaborados con la intención de recoger información sobre los centros educativos y la proporción de alumnos/as con TEA en los diferentes cursos escolares de secundaria de los centros participantes y, también, su seguimiento de formación académica en cursos postobligatorios. Los ítems abiertos corresponden a cuestiones referentes a aspectos conectados a la atención e inclusión educativa de los alumnos/as con TEA en los centros en cuestión, así como la relación con las familias, la línea de preparación y actuación del orientador/a educativo en el asesoramiento académico y vocacional de este colectivo, así como de las variables principales que más considera para su ejecución.

Procedimiento

Se ha enviado en el plazo establecido un correo electrónico al orientador de la EOEP encargado de reenviar el cuestionario a los demás participantes. Este confirmó el envío una vez ejecutado.

Se ha determinado el plazo de 4 semanas (del 20 de mayo al 20 de junio de 2022) para que los participantes pudiesen responder al cuestionario. Las respuestas llegaron en momentos alternos automáticamente a la cuenta de *Google Forms*.

Esta herramienta de [Google](#) también ha facilitado el análisis de los datos. Los ítems cerrados fueron agrupados por frecuencia de respuesta, así como algunos abiertos, siendo que otros se analizaron en tablas numéricas por valores.

5.3.3. Resultados de la Investigación

Una vez recibidos los cuestionarios, se procede a presentar los datos obtenidos. En la tabla 2 podemos ver las respuestas (respuestas abiertas) de los orientadores referentes a las preguntas 1, 2, 3, 4 y 8:

Tabla 2.

Estudiantes año lectivo 2021-2022

IESO Lanzarote (Curso 2021-2022)	Total estudiantes 1º a 4º de la ESO	Total estudiantes TEA 1º a 4º de la ESO	Total estudiantes educación postobligatorias	Total estudiantes TEA Bachillerato postobligatorias	Total estudiantes TEA se presentan a la EBAU (2022)
Total	1664	21	437	4	2

Fuente: Elaboración Propia.

Cabe destacar, que de los 5 centros educativos de Educación Secundaria, 2 de ellos no ofrecen Educación Postobligatoria. Del total de alumnos/as, el 1,18% tienen TEA. Hay más que el triple de alumnos con TEA en la ESO que en las enseñanzas postobligatorias.

En la tabla 3, podemos ver las respuestas a las preguntas de 5 a 7 y de 9 a 11.

Tabla 3.

Estudiantes Previstos año lectivo 2022-2023

IESO Lanzarote (Curso 2021-2022)	Total estudiantes TEA previstos para FP ¹⁸ (2022-2023)	Total estudiantes TEA previstos para Adaptada (2022-2023)	Total estudiantes TEA previstos para FP Ciclo Grado Medio (2022-2023)	Total estudiantes TEA previstos para ESO (2022-2023)	Total estudiantes TEA previstos para Bachillerato (2022-2023)	Total estudiantes TEA no seguirán sus estudios académicos (2022-2023)
Total	2	0	3	3	9	1

Fuente: Elaboración Propia.

¹⁸ FP: Formación Profesional

De los 25 estudiantes con TEA del curso 2021-2022, 8% de ellos están indicados para el próximo curso estudiar FP, 12% para Ciclos de Grado Medio y 36% para cursar el Bachillerato. Solamente están confirmados 3 alumnos con TEA para empezar la ESO en el próximo curso y hay indicación de que hay un único alumno que abandonará sus estudios, lo que representa el 4% del total de estudiantes referidos.

Las cuestiones de 12 a 25 hacen parte del grupo de preguntas con respuestas cerradas. Los resultados a estas preguntas son:

- El 100% de los orientadores consideran que su centro educativo es un espacio de educación inclusiva para el alumnado con TEA en todos sus aspectos.
- El 40 % considera que el personal docente de su centro no siempre está predispuesto a trabajar con el alumnado con TEA desde el aula ordinaria, frente al 60% que considera que siempre lo está.
- Todos los centros cuentan con un profesional de PT¹⁹ en su equipo de orientación. Solo un 60% cuenta con un Psicopedagogo y un 80% cuenta con Profesor de AL²⁰.
- El 60% de los orientadores consideran que la relación con las familias y los alumnos/as con TEA es *comunicativa*, mientras que el 40% considera que es *interactiva y participativa*. Sin embargo, el 60% afirma que intenta, sin éxito, realizar un trabajo interdisciplinar y coordinado alumnos/a, su familia, profesionales de la salud y personal docente, mientras que el 40% afirma que sí consigue hacerlo.
- Solamente 1 de los 5 orientadores afirma seguir un protocolo específico para la orientación académica del alumnado con TEA y ninguno de ellos sigue un protocolo para la orientación vocacional.
- El 100% de los orientadores afirman no haber recibido en los últimos dos años formación por parte de la administración sobre orientación vocacional y/o profesional para alumnos con necesidades educativas especiales. Solamente el 40% de ellos se sienten preparados para impartir orientación académica y vocacional al colectivo TEA, frente al 60% que afirma que no sentirse preparados para ello.

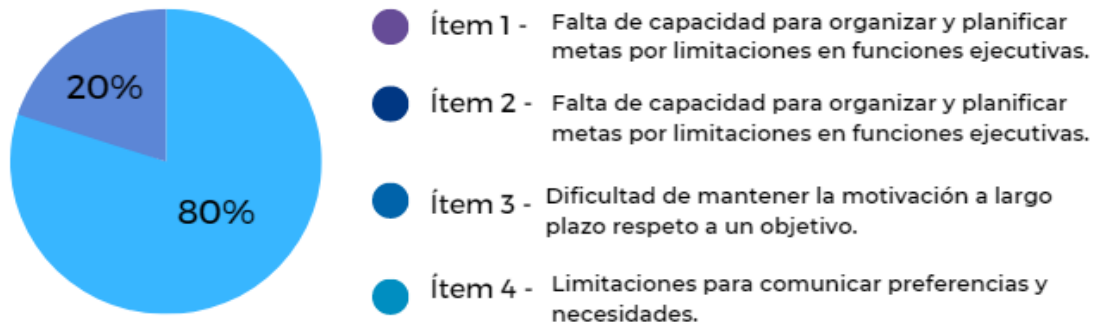
¹⁹ PT: Maestro de Pedagogía Terapéutica

²⁰ AL: Profesor de Audición y Lenguaje

En la figura 6, podemos conocer las variables que los orientadores consideran más significativas para desarrollar su trabajo con el alumnado con TEA, en cuanto a la persona:

Figura 6.

Variables en la persona con TEA

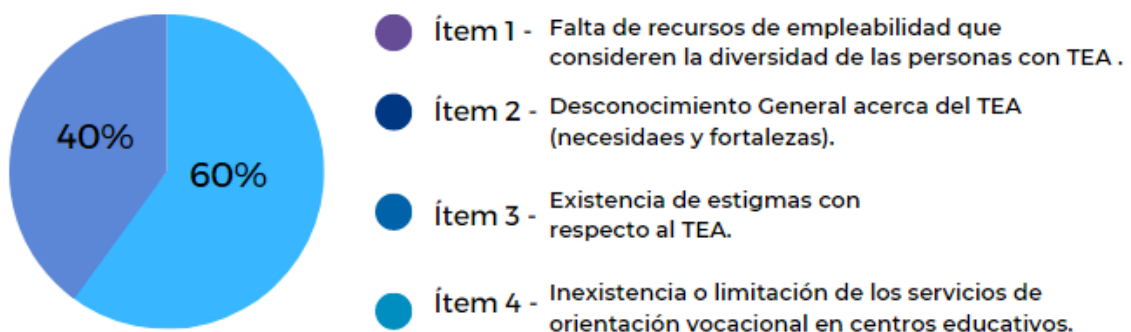


Fuente: Elaboración Propia.

En la figura 7, podemos conocer las variables que los orientadores consideran más significativas para desarrollar su trabajo con el alumnado con TEA, en cuanto al entorno:

Figura 7.

Variables del entorno



Fuente: Elaboración Propia.

6. Propuesta psicopedagógica | Bases de la intervención

Teniendo en cuenta los apartados anteriores, se presenta a continuación una propuesta psicopedagógica para la mejora de la orientación académica y profesional al alumnado con TEA en la educación secundaria, dentro del contexto escolar, más específicamente para la actuación del orientador educativo de los centros académicos. Todo ello en base al resultado obtenido a partir de la revisión documental efectuada para la realización de este trabajo que se ha materializado en los apartados anteriormente descritos, marco teórico y contextual, así como en la investigación realizada.

Por tanto, se entiende que la situación actual de este alumnado en la etapa de Educación Secundaria, en cuanto a la orientación recibida para su futuro profesional, carece de unas pautas de actuación más definidas en los Departamentos de Orientación. En el estudio realizado para la Confederación Autismo España, Vidriales et al. (2018), afirman que los obstáculos para acceder al empleo encontrados por las personas con TEA empiezan al final de esta etapa académica por la ausencia de recursos adecuados de orientación vocacional.

Considerando lo expuesto anteriormente, se hace imprescindible dar respuesta a algunas cuestiones fundamentales. Se presenta a seguir una propuesta de acciones para guiar el trabajo de los orientadores educativos con la intención de proponer mejoras en el asesoramiento al estudiante con TEA en el diseño de su plan de futuro.

A seguir, enumeramos las pautas elaboradas para atender a la actual situación:

1. Elaboración de un protocolo para la orientación académica y vocacional del alumnado con TEA.

Una de las funciones del orientador/a educativo/a con respecto a los alumnos, es informarles acerca de los itinerarios académicos y profesionales a los que pueden optar. En este sentido, es importante tener en cuenta el aspecto vocacional de los educandos, así como los principales objetivos de la orientación vocacional-profesional que, en el ámbito de la Educación Secundaria y Postobligatoria y según Manzanares y Sanz (2018) son:

- Desarrollar competencias para la autogestión de la trayectoria académica y profesional.

- Identificar y contribuir en el desarrollo de habilidades para la identificación vocacional.
- Informar y orientar sobre los estudios y salidas profesionales en el mercado sociolaboral.

Considerando las particularidades del alumno/a con TEA, es importante que este trabajo se guíe por un protocolo de actuación con el objetivo de establecer las pautas para la actuación con el educando, así como con los tutores, docentes y las familias. Como hemos podido comprobar en los resultados de la investigación realizada, los orientadores en su gran mayoría no siguen un protocolo específico para atender al alumnado con TEA en la Educación Secundaria. En este sentido este documento institucional se hace extremadamente relevante como parte Plan de Atención a la Diversidad (PAD) de los centros educativos, recogiendo medidas y pautas a seguir concretamente en el asesoramiento a este colectivo.

2. Organización por parte del Departamento de Orientación de cursos periódicos de actualización sobre TEA para la comunidad educativa

Como hemos podido comprobar en el marco teórico de este trabajo, el TEA es amplio en cuanto a las características y situaciones particulares de cada persona y también de su entorno. Si unimos las lagunas existentes en la inclusión educativa y social para este colectivo con los vacíos legales encontrados en la normativa expuesta en el marco contextual y la necesidad de una mejor interacción con las familias desde los Departamentos de Orientación (resultado de la investigación realizada), nos encontramos con una serie de situaciones que justifican un mayor debate y conocimiento sobre el TEA y su proceso de inclusión educativa y social.

Entendiendo que el trabajo de orientación exige una amplia formación psicopedagógica de este profesional y una constante actualización de toda la comunidad escolar frente a los retos de la actual sociedad, sería de utilidad para que se organizaran Programas específicos para la atención de este colectivo. Un ejemplo, podría ser un Programa de actualización sobre temas relacionadas con la empleabilidad de las personas con TEA.

3. Fomentar la participación de la comunidad educativa en proyectos desarrollados por organizaciones del tercer sector social

Como hemos podido comprobar, algunas organizaciones no gubernamentales realizan un gran trabajo de apoyo y representación del colectivo con TEA en su labor de investigación e innovación para la creación de una sociedad más inclusiva. Muchas de ellas, imparten formación para profesionales y familias. Como afirman a Arsuaga Vicente y Santiso Doldán (2018) “en muchas ocasiones, estas acciones de orientación vocacional son asumidas por las entidades especializadas en el abordaje del TEA, algo que, a pesar de resultar positivo, no incluye a la totalidad del colectivo que se encuentra escolarizado” (p. 31).

De este modo, se crearían sinergias entre las instituciones educativas y entidades del tercer sector social al emprender un trabajo colaborativo que favorecería, sin duda, a este alumnado y al trabajo de los orientadores educativos.

4. Programar sesiones periódicas con el alumnado con TEA para identificación de habilidades, competencias e intereses vocacionales

Es importante comprender cuales son las limitaciones de los alumnos/as con TEA, sobre todo para realizar las adaptaciones necesarias y ajustar el proceso educativo a las necesidades del educando. En muchas ocasiones esta preocupación por parte del equipo docente, no deja tiempo disponible para trabajar los puntos fuertes y conocer las intenciones, deseos o tendencias de este colectivo. En la orientación educativa pasa lo mismo. Por ello, se propone que en el protocolo de actuación del Departamento de Orientación se programen sesiones periódicas de orientación individualizada y adaptada para conocer el alumno con TEA en su versión más profunda y personal.

Se deben identificar dichos intereses, habilidades y valores personales, así como conocer que actividades son las que más le agradan y la relación que tienen con la elección vocacional. Se debe reflexionar sobre las habilidades que posee la persona a partir del conocimiento sobre las destrezas individuales (Arsuaga Vicente y Santiso Doldán, 2018, p. 29).

En este sentido, el estudio realizado por Caravaca et. Al (2016), puede ser un material de referencia (con necesidad de actualización ante las nuevas ofertas académicas y formativas), ya que expone la oferta formativa en FP Básica, FP de Grado Medio y Superior y estudios de grado. El material elaborado por estos autores relaciona los indicadores que pueden suponer

una mayor dificultad para los alumnos/as con TEA, con las alternativas formativas, para que puedan ser llevados en consideración en su proceso de orientación.

5. Talleres de entrenamiento en habilidades para el empleo

La impartición de talleres para trabajar las habilidades para el empleo para el alumnado con autismo constituyó una herramienta que contribuye en el desarrollo de competencias necesarias en su autonomía en un futuro trabajo y en su vida en general.

En este aspecto, el equipo de orientación educativa no solamente abre una oportunidad más para conocer a sus alumnos/as con TEA, si no que encuentra un espacio para potenciar aspectos que serán relevantes en su formación y vida futura. Se pueden abordar de forma práctica aspectos relacionados con la comunicación, toma de decisiones, sensibilización a estímulos ambientales, etc.

Con estos ítems, se ha pretendido contribuir con el trabajo de los orientadores educativos en los Institutos de Educación Secundaria, estableciendo algunas pautas iniciales para el ejercicio la orientación académica y profesional del alumnado con TEA y, por consiguiente, la mejora de su calidad de vida futura.

7. Resultados

Se presentan a seguir los resultados alcanzados a raíz de la revisión literaria y de la investigación empírica realizada para, de esta forma, confirmar que los pasos dados en este trabajo tuvieron el éxito esperado en la consecución de su objetivo principal de conocer los aspectos más relevantes conectados con la actualidad, para la mejora de la orientación académica y profesional al alumnado con TEA en la Educación Secundaria. Se detallan a seguir los principales resultados obtenidos.

Por una parte, se han podido definir los principales agentes implicados en la orientación educativa: las personas con TEA, los orientadores educativos (y el equipo de profesionales que apoya y complementa su labor), el entorno familiar y las entidades del tercer sector social que aportan, definitivamente, una enorme contribución en el conocimiento sobre este trastorno y en proyectos de apoyo a este colectivo en la lucha por hacer valer sus derechos, entre ellos el de la educación e inserción sociolaboral.

Partiendo de la premisa de que es necesario conocer en profundidad el principal agente del proceso de orientación, se ha conseguido detallar las características y singularidades de la persona con TEA a través de una exhaustiva investigación bibliográfica. Como se ha visto, existen muchos avances en esta temática y los últimos sistemas internacionales de psiquiatría contribuyen para el mayor entendimiento sobre la intensidad de la ayuda que la persona con TEA necesita para desenvolverse en todos los contextos, lo que aporta conocimiento de base para las pautas a seguir en el contexto educativo.

Se puede afirmar que la orientación educativa está totalmente vinculada al proceso formativo del alumno/a, sobre todo cuando este presenta necesidades educativas especiales, como es el caso de la persona con TEA. La actual Ley de Educación, hace hincapié en la importancia de la orientación a este colectivo en la etapa de Educación Secundaria. La normativa actual respalda el desarrollo de una orientación educativa de calidad, lo que se puede confirmar con la legislación Nacional e Internacional descrita en el marco contextual de este trabajo. A pesar de ello, las administraciones no proporcionan formación a la comunidad educativa, mientras exigen que esta preste un servicio de calidad en este sentido.

La definición de líneas a seguir es sin duda una de las principales dificultades de la orientación educativa en el ámbito académico-profesional a los alumnos con TEA, así como el ratio orientador-alumno que impide que se dedique más tiempo para una atención más individualizada y también para la elaboración de proyectos, programas de apoyo y talleres de reciclaje. Lo mismo ocurre con la interacción con las familias, para un mejor intercambio de información y toma conjunta de de decisiones. Como se ha visto, el proceso de orientación debe de iniciarse con un exhaustivo estudio del alumno/a (autoconocimiento), centro de este proceso, y del entorno formativo y profesional, necesitando una planificación y evaluación para construir el perfil vocacional y elaborar un plan de orientación individualizado.

Sin duda, la preocupación en ofrecer una educación de calidad en el marco de la escuela inclusiva constituye un reto común a nivel mundial, el cual justifica la necesidad de la orientación académica de los alumnos con TEA, y así, lo es también en la actual sociedad, donde priman los derechos a la igualdad de oportunidades que justifica, de este modo, la orientación profesional. La poca o la falta de la continuidad de la formación académica en las etapas educativas postobligatorias, reafirmadas en los diferentes informes referenciados, ratifican también la carencia de un trabajo más minucioso, planificado y asertivo desde los Departamentos de Orientación.

8. Conclusiones, recomendaciones y prospectiva.

Una vez llegado hasta aquí, cabe revisar como ha sido el proceso para responder a la finalidad de partida de este trabajo, que es aportar conocimiento actual y de relevancia para los profesionales de la orientación académica y profesional en los centros de Educación Secundaria, referente a los alumnos con TEA. Es el momento de reflexionar sobre el procedimiento y la consistencia de la investigación realizada y de proyectar futuras líneas de investigación derivadas de este estudio.

Se ha tratado de conocer en profundidad aspectos referentes a la práctica orientativa y a los educandos que componen este colectivo, aproximando al máximo el tema en cuestión a la realidad. Para ello, ha sido fundamental contar con una bibliografía lo más actualizada posible (libros, artículos, normativa, informes), así como realizar la investigación cualitativa ya descrita.

Si bien es cierto que existe gran cantidad de bibliografía científica sobre TEA y educación, es más escaso el material disponible sobre este trastorno en la adolescencia o en la Educación Secundaria y, más limitado aún, sobre orientación académica y profesional al alumnado con TEA. Por su parte, las entidades del tercer sector social, como la [Confederación Autismo España](#) y la [Federación Española de Autismo \(FESPAU\)](#) entre muchas, presentan informes y guías que conforman un material informativo de gran valor, resultado del exhaustivo trabajo de investigación que realizan en representación de las personas con TEA y sus familias.

Cabe reconocer que la idea inicial para la realización de una investigación empírica, fue realizar un estudio directo (observación y entrevistas) con alumnos con TEA en Educación Secundaria, sus familias y el orientador educativo del centro. Este planteamiento no se pudo llevar a cabo por una serie de cuestiones vinculadas al entorno. Así que, se ha decidido aprovechar el contacto con los orientadores de los institutos de la isla de Lanzarote para aplicar un cuestionario y obtener datos. Se esperaba una mayor participación de esta población para analizar más datos de los que fueron recolectados, pero aún así, se pudo realizar una análisis conjunta de su realidad.

Se puede afirmar así, que el poco material bibliográfico encontrado sobre la orientación académica y profesional a alumnos con TEA y la no viabilidad del trabajo de campo

planteado inicialmente, así como la reducida participación de los orientadores de los institutos para responder al cuestionario elaborado, fueron limitaciones encontradas a lo largo de este proceso de investigación.

Se considera haber alcanzado la idea de profundizar en los aspectos esenciales que inciden en el tema y, de una forma concisa, exponerlos con claridad para un posible lector que tenga interés en aprender más sobre la cuestión planteada, sobre todo para que los orientadores educativos puedan entender la complejidad que envuelve el trabajo de la orientación académica y profesional con los educandos con TEA y sus familias.

Se considera conveniente destacar la necesidad de una mayor preparación de los orientadores y educadores en el conocimiento de este trastorno, para poder así actuar de forma coherente con el agente principal de su acción educativa: el educando. Como hemos podido comprobar, existe una controversia entre lo que la legislación vigente demanda de los orientadores educativos para atender al alumnado con TEA, y su realidad de trabajo en el contexto escolar, exigiéndoles una preparación que no está contemplada por las administraciones.

Aun considerando que los objetivos establecidos para la ejecución de este trabajo fueron alcanzados, se entiende que por su complejidad, pueden ser desarrollados en mayor profundidad en nuevas líneas de investigación. Además, este estudio puede servir de base para el desarrollo de una propuesta de intervención relacionada con la elaboración de un protocolo de orientación académica y profesional al alumnado con TEA, tan necesario para un trabajo más eficiente por parte de los Departamentos de Orientación y, principalmente, para una mejor proyección de futuro para este alumnado.

Referencias bibliográficas

- Alcalá, G., y Ochoa, M. (2022). Trastorno del espectro autista. *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 65 (1), 7-20.
https://www.revistafacmed.com/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=1480:trastorno-del-espectro-autista-tea&Itemid=79
- Aleman, C. (2018). La segregación educativa del alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Medium*.
https://www.researchgate.net/publication/331070885_La_segregacion_educativa_del_alumnado_con_Necesidades_Educativas_Especiales
- Alonso, J., y Alonso, I. (2020). *El autismo: reflexiones y pautas para comprenderlo y abordarlo*. Shackleton Books.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5. Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5: DSM-5®. Spanish Edition of the Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5® (1.a ed.)*. Editorial Médica Panamericana.
<https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Arsuaga Vicente, A., y Santiso Doldán, V. (2018). *Guía de Orientación vocacional para personas con trastorno del espectro del autismo*. Confederación Autismo España.
<https://autismo.org.es/autismo-espana-edita-la-guia-de-orientacion-vocacional-para-personas-con-tea-0/>
- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. (217 [III] A). Paris. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P., y Van der Gaag, R. J. (2019). *Personas con Trastorno del Espectro del Autismo*. Autismo-Europa. https://www.autismeurope.org/wp-content/uploads/2019/11/People-with-Autism-Spectrum-Disorder.-Identification-Understanding-Intervention_Spanish-version.pdf
- Bonilla, M., y Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *Programa de Educación continúa en Pediatría. Sociedad Colombiana de Pediatría*, 15(1), 19-29.
<https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>

Caravaca, M., Herrero, J., Lozano, F., Riquelme, C., Sabater, V., y Soriano, A. (2016). *La orientación académica y profesional del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo*. Región de Murcia.

[http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=15198&IDTIPO=246&RASTRO=c\\$m4330](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=15198&IDTIPO=246&RASTRO=c$m4330)

Chara Quiroz, F., Montesinos de La Cuba, L., Contreras Ticona, L. M., Murillo Mamani, D. J., y Ayala Prado, H. J. (2019). Comentario: Una breve historia del autismo. *Revista De Psicología*, 8(2), 125–133.

<https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/138>

Clínica Jurídica de Derechos Humanos Javier Romañach. (2019). *Informe sobre empleo con apoyo y personas con trastorno del espectro del autismo. Algunas propuestas sobre el Real decreto 870/2007, de 2 de julio, por el que se regula el programa de empleo con apoyo como medida de fomento de empleo de personas con discapacidad en el mercado ordinario de trabajo*. Clínica Jurídica de Derechos Humanos Javier Romañach.

<https://clinicajuridicaidhbc.files.wordpress.com/2019/09/informe-clinicajuridica-empleo-con-apoyo-tea.pdf>

Confederación Autismo España. (2020). *Informe: situación del alumnado con trastorno del espectro del autismo*. Confederación Autismo España.

https://autismo.org.es/wp-content/uploads/2022/05/2020_Informe_situacionalumnadotea_autismoespana.pdf

Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (2020). *Informe: orientación en las comunidades autónomas*. COPOE.

<https://copoe.org/comunicados-investigaciones/investigaciones/item/informe-orientacion-en-las-comunidades-autonomas>

Cuesta, J., y De la Fuente, R. (2017). Inclusión de alumnado con trastorno del espectro del autismo en la universidad: análisis y respuestas desde una dimensión internacional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 13-21.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853537001>

de la Torre, B., y Martín, E. (2020). La Respuesta educativa al alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España: un avance desigual. *Revista Internacional De*

<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.012>

Decreto 25/2018, de de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, núm. 46, de 6 de marzo de 2018, 7805-7820.
<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2018/046/001.html>

Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, núm. 154, de 6 agosto de 2010, 20794-20802.
<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2010/154/002.html>
<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2010/154/002.html>

Delgado, A., y Agudelo, A. (2021). Trastornos del neurodesarrollo: una comparación entre DSM-5 y la CIE-11. *Psicoespacios*, 15(27).
<http://bibliotecadigital.iue.edu.co/handle/20.500.12717/2804>

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (3.ª ed.). Sage.

Federación Autismo Castilla y León (2021). *Estudio descriptivo situación del alumnado con TEA en Castilla y León*. Federación Autismo Castilla y León.
<https://www.copcyl.es/estudio-descriptivo-situacion-del-alumnado-con-tea-en-castilla-y-leon/>

González de Rivera Romero, T., y Pantoja González, M. (2021). Análisis del proceso de educación inclusiva del alumnado con TEA desde educación infantil hasta la universidad: Historias de vida. *Risei Academic Journal*, 1(2), 4–19.
<http://www.revista.risei.org/index.php/raj/article/view/10>

Hernández, J. (2017). *Acoso escolar y Trastorno del Espectro del Autismo*. Madrid: Autismo España.
<file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-AcosoEscolarYTrastornoDelEspectroDelAutismoTEAGuia-6450124.pdf>

Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 96, de 21 de abril de 2008, 20648 a 20659. [https://www.boe.es/eli/es/ai/2006/12/13/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/ai/2006/12/13/(1))

Lay, T., y Anguiano, M. (2018). *Escuela inclusiva y condición del espectro autista*. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.

Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, de 1 de octubre de 2014, 77321-77371. <https://www.boe.es/eli/es-cn/l/2014/07/25/6>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

López, S., y Rivas, R. M. (2014). El trastorno del espectro del autismo: retos, oportunidades y necesidades. *Informes Psicológicos*, 14(2), 13-31. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/view/1321>

Manzanares, A., y Sanz, C. (2018). *Claves sobre la intervención de la orientación profesional en los sistemas de orientación profesional*. En *Orientación profesional: fundamentos y estrategias* (pp. 141-161). Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. <http://dx.doi.org/10.18239/atenea.07.2018>

Ministerio de Sanidad, servicios Sociales e Igualdad. (2015). *Estrategia Española en Trastornos del Espectro Autismo*. https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/discapacidad/docs/Estrategia_Espanola_en_TEA.pdf

Moreno de Flagge, N. (2017). Evolución y seguimiento de adolescentes y adultos jóvenes con autismo. *Pedíatr Panamá*, 46(2), 13-18. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-848211>

Muntaner, J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 35-49. <https://doi.org/10.35362/rie630421>

Murillo, F., y Duk, C. (2017). El ODS 4 (y el 16) como meta para los próximos años. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200001>

Orden de 7 de junio de 2007, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, núm. 124, de 21 de junio de 2007, 15401-15408. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2007/124/001.html>

Orden de 8 de mayo de 2008, por la que se adscriben funcionalmente los centros privados concertados de Canarias a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos, a los efectos de las valoraciones psicopedagógicas, y se dictan instrucciones para su realización al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. *Boletín Oficial de Canarias*, núm. 128, de 27 de junio de 2008. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2008/128/006.html>

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html>

Organización Mundial de la Salud. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/disabilities/documents/COP/COP7/CRPD.CSP.2014.2.S.pdf>

Organización Mundial de la Salud. (2019). *CIE-11* (11ª ed.). <https://icd.who.int/browse11/l-m/es>

Orrú, S. E. (2021). *Aprendices con autismo: aprendizaje por ejes de interés en espacios no excluyentes*. Morata.

Real Academia Española. (s.f.). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 5 de agosto de 2022 de: <https://dle.rae.es>

Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín*

María de Cássia Westphalen Furian

Orientación académica y profesional en educación secundaria para alumnos/as con Trastorno del Espectro
Autista: respuesta psicopedagógica del centro

Oficial del Estado, núm. 289, de 3 de diciembre de 2013, 95635-95673.
<https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2013/11/29/1>

Resolución 67/82 de 2012 [Asamblea de las Naciones Unidas]. Atención de las necesidades socioeconómicas de las personas, las familias y las sociedades afectadas por los trastornos del espectro autístico, los trastornos del desarrollo y las discapacidades conexas. 12 de diciembre de 2012. <https://www.un.org/es/ga/67/resolutions.shtml>

Rodríguez, E. (2005). La necesidad de considerar a la familia de las personas con trastornos del espectro autista (TEA) en el diseño de los servicios. *Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 12, 121-130.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2047073>

Rodríguez Torrens, E. (2005). La necesidad de considerar a la familia de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el diseño de los servicios. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 12, 121-130.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2047073>

Sanz, M. (2019). *Inclusión del alumnado con TEA (Trastorno del Espectro del Autismo) en Secundaria. Revisión bibliográfica y vivencial de la problemática del colectivo. Propuesta de medidas prácticas de adaptación a la asignatura de Tecnología de 1º ESO* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. Repositorio de de Valladolid.
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/38994>

Tamarit, J. (2006). Autismo: modelos educativos para una vida de calidad. *Psicología educativa*, 12(1), 5-20.
<https://journals.copmadrid.org/psed/art/4462bf0ddbe0d0da40e1e828ebebeb11>

Valdés, M., y Díaz, F. (2019). La educación por la inclusión: un tema de derechos humanos y de justicia social. *Sinéctica*, 53.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2019000200001

Velarde Inchástegui, M., Ignacio Espíritu, M., y Cárdenas Soza, A. (2021). Diagnóstico Del Trastorno Del Espectro Autista – TEA, adaptándonos a la nueva realidad, Telesalud. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 84(3), 175-182. <https://doi.org/10.20453/rnp.v84i3.4034>

Verdugo, M. (2011). *La atención a la diversidad del alumnado: valores, derechos y calidad de vida. Diversidad, calidad y equidad educativas*. Región de Murcia.

[https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=8955&IDTIPO=246&RASTRO=c2709\\$m4331,4330](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=8955&IDTIPO=246&RASTRO=c2709$m4331,4330)

Vidriales, R., Cuesta J., Hernández, L, y Plaza M. (2017). *Yo también decido: guía práctica para que las personas con Trastorno del Espectro del Autismo y grandes necesidades de apoyo tomen decisiones sobre sus vidas*. Autismo España. <https://sid-inico.usal.es/documentacion/yo-tambien-decido-guia-practica-para-que-las-personas-con-trastorno-del-espectro-del-autismo-y-grandes-necesidades-de-apoyo-tomen-decisiones-sobre-sus-vidas/>

Vidriales, R., Hernández, L., y Plaza, M. (2018). *Empleo y Trastorno del Espectro del Autismo; un potencial por descubrir*. Autismo España. <https://www.cedid.es/es/documentacion/ver-seleccion-novedad/536414/>

Vidriales, R., Hernández, C., Meiozo, M, Gutiérrez, C., Plaza, M., y Verde, M. (2020). *La educación universitaria para estudiantes con espectro del autismo. Una visión desde los servicios de apoyo a estudiantes con discapacidad*. Confederación Autismo España. <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/6350>

Anexo A. Cuestionario para Orientadores Educativos

Cuestionario para Orientadores Educativos de IESO de Lanzarote

Investigación sobre Orientación Académica y Vocacional al alumnado TEA - TFM

1. 1. Número total de alumnos/as cursando Educación Secundaria Obligatoria (1º a 4º de la ESO, año lectivo 2021-2022) en su centro educativo:

2. 2. Número de alumnos/as con TEA cursando Educación Secundaria Obligatoria (1º a 4º de la ESO, año lectivo 2021-2022) en su centro educativo:

3. 3. Número total de alumnos/as cursando Educación Secundaria Postobligatoria (año lectivo 2021-2022) en su centro educativo:

4. 4. Número de alumnos/as con TEA cursando Educación Secundaria Postobligatoria (año lectivo 2021-2022) en su centro educativo:

5. 5. Indique cuantos alumnos/as con TEA de su centro educativo inician el próximo curso (2022-2023) Formación Profesional Básica (en su centro u otro):

6. 6. Indique cuantos alumnos/as con TEA de su centro educativo inician el próximo curso (2022-2023) Formación Profesional Básica Adaptada (en su centro u otro):

7. 7. Indique cuantos alumnos/as con TEA de su centro educativo inician el próximo curso (2022-2023) Ciclo Formativo de Grado Medio (en su centro u otro):

8. 8. Número de alumnos/as con TEA de su centro educativo que se presentan este año a la EBAU:

9. 9. Indique cuantos alumnos/as con TEA cursarán el próximo curso (2022-2023) Bachillerato en su centro educativo:

10. 10. Numero de alumnos/as diagnosticados con TEA previstos para empezar la Educación Secundaria Obligatoria (próximo curso, 2022-2023):

11. 11. ¿Tiene constancia si algún alumnos/a con TEA abandonará su formación académica al terminar la ESO este año? Si tiene, indique cuantos.

12. 12. ¿Considera su centro educativo como un espacio de educación inclusiva para el alumnado con TEA?

Marca solo un óvalo.

- Sí, en todos los aspectos
 Sí, en muchos aspectos
 No, en ningún aspecto

13. 13. ¿Considera que el personal docente en general está suficientemente formado para trabajar con el alumnado con TEA desde el aula ordinaria?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

14. 14. ¿Considera que el personal docente en general está predispuesto a trabajar con el alumnado con TEA desde el aula ordinaria?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No siempre

15. 15. ¿Cuenta su centro educativo con un profesional de Pedagogía Terapéutica para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

16. 16. ¿Cuenta su centro educativo con un profesional de Audición y Lenguaje para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

17. 17. ¿Cuenta su centro educativo con un Psicopedagogo/a?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

18. 18. ¿Cómo es en general la comunicación desde el departamento de orientación con la familia del alumnado con TEA?

Marca solo un óvalo.

- Normalmente más informativa por parte del centro
 Normalmente comunicativa entre familia y centro
 Normalmente Interactiva y Participativa
 Es prácticamente inexistente

19. 19. ¿Considera que se consigue realizar un trabajo interdisciplinar y coordinado de apoyo a los alumno/a con TEA, entre su familia, los profesionales de la salud y el personal docente del centro?

Marca solo un óvalo.

- Sí, en todo caso
 Sí, en la mayoría de los casos
 Se intenta, pero no se consigue muchos casos
 No, en ningún caso

20. 20. ¿Existe en el centro un protocolo para la orientación académica, específico para el alumnado con TEA?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

21. 21. ¿Existe en el centro un protocolo para la orientación vocacional, específico para el alumnado con TEA?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

22. 22. ¿Ha recibido en los últimos dos años alguna propuesta de formación por parte de la administración pública sobre orientación vocacional y/o profesional para alumnos/as con necesidades educativas especiales en general o, específicamente con TEA?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

23. 23. ¿Se siente preparado para dar orientación académica y vocacional al colectivo TEA?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

24. 24. De las 4 opciones abajo, marque aquella variable en la persona con TEA que le resulte más significativa o corriente como barrera a la hora de orientarla a nivel vocacional:

Marca solo un óvalo.

Falta de autoconocimiento (habilidades y fortalezas propias).

Limitaciones para comunicar preferencias y necesidades.

Falta de capacidad para organizar y planificar metas por limitaciones en funciones ejecutivas.

Dificultad de mantener la motivación a largo plazo respecto a un objetivo.

25. 25. De las 4 opciones abajo, marque aquella variable del entorno que le resulte más significativa o corriente como barrera para la orientación académica y vocacional a la persona con TEA:

Marca solo un óvalo.

Desconocimiento general acerca del TEA (necesidades y fortalezas).

Inexistencia o limitación de los servicios de orientación vocacional en centros educativos.

Falta de recursos de empleabilidad que consideren la diversidad de las personas con TEA.

Existencia de estigmas con respecto al TEA.