

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2929>

Compendio de intervenciones educativas enfocadas a estudiantes de bachillerato con Asperger: Análisis Bibliográfico

Compendium of educational interventions focused on high school students
with Asperger's: Bibliographic Analysis

Fernando Ismael Guamán Paredes

ismaelgupa@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-4749-5725>
Universidad Estatal de Milagro
Azogues – Ecuador

Jonathan Israel Martínez Chuncha

jmartinezc21@unemi.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0003-6018-5844>
Universidad Estatal de Milagro
Ambato – Ecuador

María Araceli Villacrés Cuvi

mvillacresc5@unemi.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0005-5646-1003>
Universidad Estatal de Milagro
Riobamba – Ecuador

Segundo Perugachi Peña

second.dos2@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-1367-6213>
Universidad Estatal de Milagro
Otavalo – Ecuador

John Alberto Padilla Padilla

johnalbertopadillapadilla@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-5365-5935>
Universidad Estatal de Milagro
Riobamba – Ecuador

Artículo recibido: 22 de octubre de 2024. Aceptado para publicación: 05 de noviembre de 2024.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

El síndrome de Asperger (SA) es una condición cada vez menos desconocida por la población en general, y, por consiguiente, por las instituciones educativas. En consecuencia, se ha hecho patente que los estudiantes con SA requieren de apoyo para hacer frente a sus déficits de comunicación social. Así, una de las formas de conseguir mejoras en sus competencias sociales, en ampliar sus intereses restrictivos, corregir su impulsividad y aumentar su nivel de autonomía consiste en la utilización de intervenciones educativas. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación de enfoque cualitativo y de diseño documental es compilar intervenciones pedagógicas para estudiantes con SA en el nivel de bachillerato, con el fin de proporcionar estrategias de apoyo que respondan a sus necesidades específicas en el ámbito social. Los resultados encontrados fueron una falta de intervenciones educativas enfocadas a estudiantes de bachillerato, una preeminencia de intervenciones educativas enfocadas a presentar resultados y no proveer una metodología replicable, y una carencia de referencias al Diseño Universal de Aprendizaje y las Metodologías activas,


convirtiendo estas intervenciones en eventos momentáneos y no constituyendo un cambio a largo plazo.

Palabras clave: TEA, síndrome de asperger, intervención educativa, educación inclusiva

Abstract

Asperger syndrome (AS) is a condition that is increasingly less known by the general population and, consequently, by educational institutions. Consequently, it has become clear that students with AS require support to deal with their social communication deficits. Thus, one of the ways to achieve improvements in their social skills, to expand their restrictive interests, correct their impulsiveness and increase their level of autonomy consists of the use of educational interventions. Therefore, the objective of this qualitative research with a documentary design is to compile pedagogical interventions for students with AS at the high school level, in order to provide support strategies that respond to their specific needs in the social sphere. The results found were a lack of educational interventions focused on high school students, a predominance of educational interventions focused on presenting results and not providing a replicable methodology, and a lack of references to the Universal Design for Learning and Active Methodologies, turning these interventions into momentary events and not constituting a long-term change.

Keywords: ASD, Asperger syndrome, educational intervention, inclusive education

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Guamán Paredes, F. I., Martínez Chuncha, J. I., Villacrés Cuvi, M. A., Perugachi Peña, S., & Padilla Padilla, J. A. (2024). Compendio de intervenciones educativas enfocadas a estudiantes de bachillerato con Asperger: Análisis Bibliográfico. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5 (5), 4389 – 4375. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2929>

INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro Autista –TEA– es un “trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico e inicio en la infancia, que afecta el desarrollo de la comunicación social, como de la conducta, con la presencia de comportamientos e intereses repetitivos y restringidos”, entre sus características se encuentran la presencia de “diferentes grados de afectación, adaptación funcional y funcionamiento en el área del lenguaje y desarrollo intelectual” (Hervás Zúñiga et al., 2017, p. 92) según cada caso particular y momento –etapa de vida– analizado. En esa misma línea, Mora Gutiérrez et al. indican que el TEA es “caracterizado por una interacción social disminuida con déficits en la comunicación a través del lenguaje verbal y no verbal”, por lo cual es necesario el apoyo familiar junto con un diagnóstico e intervención en la infancia temprana (2023, p. 3029).

Dentro del TEA, a partir de la quinta edición del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, se consolidan el trastorno autista, el trastorno de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo con la justificación de que los síntomas de estos trastornos “representan un único continuo de alteraciones, de leves a graves, en los dos dominios de comunicación social y de conductas o intereses restringidos y repetidos, más que trastornos diferentes” (APA, 2014, p. xlvii). De manera más específica, el trastorno de Asperger –también conocido como Síndrome de Asperger, desde ahora SA– se caracteriza por su carencia de deterioro intelectual y de lenguaje, dificultades para una correcta comunicación social recíproca, deficiencias en la reciprocidad socioemocional y en los comportamientos comunicacionales no verbales.

En esa misma línea, Mora Gutiérrez et al. (2023) señalan que las intervenciones enfocadas a personas con TEA durante la educación secundaria deben enfocarse en la “mejora de competencias sociales, ampliación de intereses, control de impulsividad y mejorar su nivel de autonomía”; también se aconseja el uso de grupos de habilidades sociales (p. 3038). En paralelo, también indican que durante la adolescencia la persona con TEA –una vez se conozca su conducta, afectividad y capacidad de socialización– es conveniente iniciar una intervención en grupo con chicos con características similares, “favorecer el establecimiento de un grupo de referencia con el que compartir intereses a nivel social”, “poner en práctica el nivel de autonomía que cada uno de ellos y adecuar la responsabilidad que exige su edad” (p. 3039); también se aconseja el uso de programas comunitarios. En consecuencia, las intervenciones médicas enfocadas a las personas con SA no solo son posibles durante la educación secundaria y la adolescencia, sino que son necesarias para su correcto desarrollo en el ámbito social, comunicacional y conductual.

Así, también es necesario tener en cuenta el SA para el desarrollo y ejecución de intervenciones educativas. Las intervenciones educativas pueden ser entendidas como “una técnica que se usa para identificar y atender problemas específicos” de uno o varios estudiantes. Los posibles problemas que justifican una intervención educativa son aquellos relacionados con el aprendizaje propiamente dicho, el bajo rendimiento académico, el comportamiento disruptivo y/o la ausencia de habilidades sociales (Revista UNIR, 2023, párrafo 1). Por otra parte, Moreno Macías (2010) afirma que las intervenciones educativas no se limitan solo a la detección y atención de problemas concretos, sino que son un proceso inherente a la educación. Igual importancia a las intervenciones educativas es dada por parte de Salazar Silva y Medina Arteaga (2022), quienes afirman que las nuevas dinámicas y problemáticas sociales influyen en el ámbito educativo y que hay una tendencia a ignorarlas por parte del cuerpo docente, pero que las intervenciones educativas son una forma del docente para investigar su realidad propia y la de sus estudiantes, evitando caer así en la enajenación y, por consiguiente, en una práctica educativa ineficiente.

Otra visión relevante sobre qué es una intervención pedagógica y en qué consiste es dada por Matus López (2015), pues hace un énfasis en no solamente entender la intervención pedagógica como una actividad formal, organizada y enfocada –aspecto en el que los autores ya mencionados anteriormente

no muestran discrepancia—, sino que es más conveniente partir del hecho que las intervenciones pedagógicas deben enfocarse en necesidades en lugar de problemas, pues las necesidades no implican una situación negativa y se pueden prever. Además, se puede afirmar que las necesidades sociales pueden ser atendidas de forma no individual —sin negar por ello el factor individual de la o las necesidades en cuestión—. Este enfoque relaciona de manera más directa las intervenciones educativas con la educación inclusiva y, por lo tanto, con estrategias tales como el Diseño Universal de Aprendizaje —DUA— y las metodologías activas.

De manera resumida, se puede indicar que la educación inclusiva consiste en un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los estudiantes y cuyo objetivo es “acabar con la exclusión que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad en materia de raza, situación económica, clase social, origen étnico, idioma, religión, sexo, orientación sexual y aptitudes” (UNESCO, 2009, p. 4). En esa misma línea, el DUA puede entenderse como un enfoque educativo que ofrece a todos los individuos igual oportunidad de aprender tomando como base tres principios —proporcionar múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión, y múltiples formas de implicación— (Coppiano Loor y Corral-Joza, 2021) y las metodologías activas se definen como estrategias de enseñanza que buscan implicar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje mediante la realización de actividades dinámicas y participativas, logrando así una mayor comprensión y retención de los contenidos (Gutiérrez Curipoma et al., 2023).

Así, las intervenciones educativas enfocadas a los adolescentes con SA en nivel de bachillerato forman parte de una educación inclusiva en la cual también es necesario tener en cuenta el DUA y las metodologías activas. No obstante, a través de un árbol de problemas se obtuvo la siguiente información: los docentes no siguen una formación continua al no tener incentivos —principalmente monetarios—, esto desencadena una falta de formación específica en TEA; a causa de escasez de recursos y materiales didácticos adaptados, los docentes no implementan el DUA en sus clases; igualmente, los docentes demuestran desinterés para seguir una educación inclusiva al existir una resistencia al cambio y se prefiere mantener las metodologías tradicionales. Como consecuencia de lo ya mencionado surge el siguiente problema: los docentes no proporcionan intervenciones educativas adecuadas a los estudiantes con SA.

De este problema se derivan los siguientes efectos: el uso de una planificación generalizada y tradicionalista por parte de los docentes provoca una baja concentración por parte de los estudiantes; así mismo, la carencia de actividades educativas que incorporen efectivamente a alumnos con SA da lugar a pocas oportunidades de interacción efectiva por parte de los alumnos con SA; y finalmente, el aumento de estrés, ansiedad y escasa integración en alumnos con SA puede aumentar las probabilidades de abandono escolar o cambio de institución educativa por parte de estudiantes con SA. Así, en concordancia con las causas y efectos mencionados, la formulación del problema planteado se establece en la siguiente interrogante: ¿Cuáles son posibles intervenciones pedagógicas que pueden ser utilizadas en estudiantes con Síndrome Asperger en el nivel de bachillerato para su correcto desarrollo en el ámbito social?

El objetivo general de esta investigación de enfoque cualitativo y de diseño documental es compilar intervenciones pedagógicas para estudiantes con Síndrome de Asperger en el nivel de bachillerato mediante un estudio bibliográfico, con el fin de proporcionar estrategias de apoyo que respondan a sus necesidades específicas en el ámbito social. Los objetivos específicos son los siguientes: primero, recopilar intervenciones educativas enfocadas en estudiantes con Síndrome de Asperger que cursen el nivel de bachillerato a través de la búsqueda en repositorios digitales en español; segundo, analizar las intervenciones educativas recopiladas para estudiantes con Síndrome de Asperger en el nivel de bachillerato mediante un proceso sistemático que compruebe su factibilidad y eficiencia para su posterior compilación; y tercero, desarrollar recomendaciones prácticas y aplicables en contextos

educativos por medio de la síntesis de los hallazgos del análisis de las intervenciones educativas recopiladas anteriormente.

METODOLOGÍA

Este estudio se ha realizado desde un enfoque cualitativo porque la investigación se basa en la interpretación detallada de datos provenientes del análisis de documentos (Vizcaíno Zúñiga et al., 2023). Se ha aplicado este enfoque porque provee una perspectiva más profunda que favorece la identificación y comprensión de las estrategias más eficaces e indicadas a las necesidades y recursos reales del aula, fomentando así un enriquecimiento significativo en el correcto desenvolvimiento de los estudiantes con SA que cursan el nivel de bachillerato. En esa misma línea, la investigación corresponde al diseño documental –también conocido diseño bibliográfico– porque se fundamenta en la localización, el procesamiento y la presentación de información presente en documentos preexistentes, pero no relacionados y/o unificados en un nuevo documento sistemático, coherente y argumentado (Martínez Corona et al., 2023).

Así mismo, el alcance de esta investigación es descriptivo, pues el estudio se basa en detallar y presentar las estrategias didácticas de manera clara y detallada para su posterior utilización por parte de docentes (Arias González y Covino Gallardos, 2021). Para la revisión se examinaron repositorios digitales confiables como Google Académico, Redalyc, SciELO, Dialnet y ERIC con las siguientes ecuaciones de búsqueda: “Intervención educativa Síndrome de Asperger bachillerato”, “Intervención educativa Síndrome de Asperger educación secundaria”, “Estudiantes con Síndrome de Asperger bachillerato necesidades sociales”, “Estudiantes con Síndrome de Asperger educación secundaria necesidades sociales”, “Educación inclusiva Síndrome de Asperger bachillerato”, “Educación inclusiva Síndrome de Asperger educación secundaria” y “Educación inclusiva Síndrome de Asperger bachillerato”,

Para lograr el primer objetivo específico, se hizo menester que la información recopilada provenga del año 2010 en adelante para no excluir intervenciones educativas que –pese a no ser recientes– todavía pueden proveer información relevante. Para realizar el segundo objetivo específico, todos los documentos recopilados y seleccionados como aptos fueron enlistados en la matriz de revisión con la información encontrada. A partir de esta información recopilada se procederá a la utilización del Modelo CIPP para comprobar la factibilidad y eficiencia de las intervenciones ya depuradas. Finalmente, para el cumplimiento del tercer objetivo específico se utilizarán los resultados del Modelo CIPP para desarrollar recomendaciones prácticas y aplicables en contextos educativos a partir de las semejanzas y diferencias de las intervenciones educativas depuradas y recopiladas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Posterior a la recopilación y selección de documentos considerados aptos se obtuvieron los siguientes documentos:

Tabla 1

Matriz de revisión simplificada

Referencia bibliográfica	Principales hallazgos
Blanco Martínez, A., Regueiro Barreiros, J. M., y González Sanmamed, M. (2016). El teatro como herramienta socializadora para personas con Asperger. <i>Revista Española de Orientación y Psicopedagogía</i> , 27(2), 116-125.	El teatro como herramienta socializadora requiere no solo de materiales y apoyo especializado (un psicólogo, un actor y/o un profesor de teatro), sino también de tiempo. Además, se aconseja que a los alumnos se les de la libertad de no leer el guión tal y como está escrito, sino permitirles que hagan

	variaciones en pos de no estresarlos con la memorización.
Chamorro Martínez, M. (2010). El trastorno del espectro autista: Intervención educativa. <i>Pedagogía Magna</i> , 9, 53-66.	Recomendaciones para intervenciones educativas enfocadas a personas con TEA: Dar órdenes sencillas y cortas y reiterarlas de ser necesario; No usar conceptos abstractos ni expresiones no literales o coloquiales; Utilizar reforzadores y enfatizar las cosas; Usar apoyos visuales; Recordarles que se están distraendo cuando ocurra; Hablarles con ritmo pausado; Estructuración de la situación; Establecer rutinas y lugares estables para desarrollar tareas; Avisar de cuándo empieza y cuándo acaba cada actividad; Evitar la crítica y el castigo; Aprendizaje libre de errores; Encadenamiento hacia atrás; Agendas individuales y pictogramas, fotos o palabras; Uso del Método TEACCH.
Coto Montero, M. (2013). Síndrome de Asperger: Guía práctica para la intervención en el ámbito escolar. Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger.	Caracterización del SA en educación primaria y secundaria; Guía de acción en caso de sospechar que un estudiante tenga SA; Compendio de dificultades más usuales en alumnos con SA, consistente en la caracterización del problemas y posibles rutas de acción; presencia de tres anexos útiles para los docentes.
Darretxe Urrutxi, L., y Sepúlveda Velásquez, L. (2011). Estrategias educativas para orientar las necesidades educativas de los estudiantes con Síndrome de Asperger en aulas ordinarias. <i>Electronic journal of research in educational psychology</i> , 9(24), 869-892.	Compilación de estrategias educativas a partir de las principales teorías relacionadas al SA (Teoría de la mente, La coherencia central, las funciones ejecutivas); Compilación de estrategias enfocadas en las clases regulares; Compilación de aspectos a tomar en cuenta cuando las necesidades educativas especiales del estudiante están relacionadas con lo social (asambleas, recreos, moverse en la escuela, en el comedor, días especiales, pedir ayuda y resolución de problemas, trabajando con otras personas).
Guerra Mora, P., Castellanos Cano, S., y Arnaiz García, A. (2013). Retos y estrategias para la convivencia: El síndrome de Asperger y el contexto escolar y familiar. <i>Revista de orientación educacional</i> , 27(52), 51-62.	Compilación de estrategias básicas y aspectos a tener en cuenta para la realización de una intervención educativa enfocada a alumnos con SA.
Lozano Martínez, J., Cerezo Máiquez, M. del C., y Castillo Reche, I. S. (2017). Materiales didácticos para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales en alumnado con TEA: Una investigación colaborativa en educación Primaria y Secundaria. <i>Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación</i> , 35(3), 39-64.	Utilización de recogida de datos inicial y final de parte de la familia y el equipo docente del establecimiento. Utilización de las colecciones de materiales didácticos tituladas "Aprende con Zapo: Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales" e "Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales" para la enseñanza de competencias emocionales.
Regis Sansalonis, P. J. (2016). Un proyecto de intervención socio-educativo en niños y adolescentes con Síndrome de Asperger por medio del arteterapia [Tesis Doctoral, Universidad de Jaén]. Repositorio Institucional de Producción Científica de la Universidad de Jaén.	Definición pormenorizada del SA; Revisión bibliográfica de la arteterapia y su utilización en personas con SA; Revisión bibliográfica de la relación del SA con la imagen; Definición de fototerapia y videoterapia; exposición pormenorizada de la intervención socioeducativa junto con sus resultados; Presencia de anexos útiles para docentes.

Fuente: elaboración propia. (Blanco Martínez et al., 2016; Chamorro Martínez, 2010; Coto Montero, 2013; Darretxe Urrutxi y Sepúlveda Velásquez, 2011; Guerra Mora et al., 2013; Lozano Martínez et al., 2017; Regis Sansalonis, 2016).

Cabe resaltar que la mayoría de intervenciones educativas encontradas se enfocan principalmente en tres momentos —etapas de vida—: educación primaria, transición escuela-colegio, y primeros años de colegio. En consecuencia, hay pocas intervenciones enfocadas en estudiantes de bachillerato. En esa misma línea, solo los trabajos de Blanco Martínez et al. (2016), Lozano Martínez et al. (2017) y Regis Sansalonis (2016) son intervenciones educativas aplicadas, por lo cual, antes de iniciar con el proceso de evaluación por medio del Modelo CIPP para comprobar la factibilidad y eficiencia de las intervenciones, se proveerá una compilación resumida de las demás intervenciones teóricas a modo de recomendaciones prácticas y aplicables.

Según Chamorro Martínez (2010), las recomendaciones generales para personas con SA son las siguientes: utilización de órdenes sencillas y cortas; evitar el uso de expresiones no literales; utilizar reforzadores, apoyos visuales y enfatizar de ser necesario, tener un ritmo pausado, estructurar situaciones, rutinas y lugares estables —predecibles—; y evitar la crítica y el castigo. En esa misma línea, la misma autora indica que entre las estrategias y técnicas a utilizar en una intervención educativa se encuentran: el aprendizaje libre de errores (evitar el ensayo-error); el encadenamiento hacia atrás; el uso de agendas individuales que posean imágenes, pictogramas, fotos y/o palabras; y el uso del método TEACCH —Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children—. Coto Montero (2013) provee información más concisa y enfocada a las clases regulares. En primer lugar, aconseja la utilización de una prueba de screening; para estudiantes de educación secundaria aconseja el Cuestionario de Cribaje para el Espectro Autista —ASSQ— junto con un contacto formal con la familia del estudiante. Además, provee los siguientes lineamientos acordes al ámbito social:

Tabla 2

Tabla de dificultades en el aula y estrategias a seguir en el ámbito social

Dificultades	Estrategias
Trabajo autónomo	Estructurar las tareas Hacer un listado de pasos Organización visual del tiempo Uso de agendas
Deberes y Trabajos	Uso de agendas Reducir la carga de escritura Reducir la carga de deberes Flexibilizar fechas Dividir el trabajo en pasos más pequeños
Trabajos en grupo	Formar los grupos personalmente Estar atentos a la evolución del grupo
Atención	Sentarlos lo más cerca posible de la pizarra y el profesor Secuenciar lo realizado en el aula Realizar llamadas de atención de ser necesario Esperar que termine una acción antes de dar otra orden
Lenguaje	Utilizar frases cortas y sencillas Dar órdenes breves y claras Acostumbrarlo a dobles sentidos, ironías, etc. Utilizar apoyos visuales Trabajo logopédico
Recreo	Dar contenido a los recreos

	Organizar actividades alternativas en los recreos Uso de compañeros ayudantes Enseñar explícitamente las reglas de los juegos Tener un adulto de referencia Estar atentos a situaciones de acoso escolar
Relación con los compañeros	Cuidar el modelo que damos a los compañeros cuando nos dirigimos a los estudiantes con SA Fomentar un clima de cooperación y trabajo en equipo Trabajar en tutorías de valores de convivencia y programas de mediación y resolución de conflictos Reforzar la autoestima del estudiante por medio de la exposición de sus conocimientos o habilidades Círculo de amigos
Acoso escolar	Estar especialmente atentos y vigilantes a las relaciones con los iguales Trabajar y enseñarle explícitamente al alumno con SA técnicas y herramientas para reconocer lo que son conductas abusivas de los demás y cómo defenderse y librarse de ellas.
Ajuste emocional	Utilizar el termómetro de las emociones Utilizar historias sociales o guiones
Rigidez mental y normas	Entender los motivos de su rigidez Explicitar las excepciones de las reglas y normas

Fuente: elaboración propia. (Coto Montero, 2013).

Igualmente, la misma autora proporciona un guía de evaluación psicopedagógica explicada y detallada junto con tres anexos –lista de asignaturas en las que pueden presentar problemas y por qué; escalas de cribaje; y un texto de reflexión llamado “Qué te pediría una persona con Síndrome de Asperger” – útiles para cualquier docente que requiera de apoyos adicionales a directrices y estrategias generales.

Desde otra perspectiva, Darretxe Urrutxi et al. (2011) señalan –además de las indicaciones generales de las autoras anteriores– estrategias educativas a partir de las principales teorías relacionadas al SA. A continuación, se reproducen sus tablas de dificultades y principios de intervención a nivel escolar según la teoría correspondiente:

Tabla 3

Dificultades y principios de intervención a nivel escolar a partir de la teoría de la mente

Dificultades y principios de intervención a nivel escolar	
Dificultades en principios de intervención	Dificultades en principios de intervención
Predecir el comportamiento de otras personas, prefiriendo actividades en las que no dependen o no requieren de la ayuda de otras personas.	Aprender habilidades sociales para el aula o el patio del colegio puede resultar muy estresante para los estudiantes con SA. En este sentido se debe saber que el mantener las tareas académicas es un alivio para contrarrestar el estrés de la interacción social.
Leer las intenciones de las otras personas y entender los motivos de sus comportamientos.	Se deberán enseñar las habilidades básicas sociales de escuchar, no interrumpir, realizar pausas para permitir a otras personas hablar, esperar en fila, trabajar en pequeños grupos...
Explicar la propia conducta.	Necesitan ayuda para reconocer el efecto de sus acciones en los demás y modificar su comportamiento en consecuencia.

Entender las emociones (tanto las propias como la de los demás), derivando en una falta de empatía. Entender que el comportamiento afecta en lo que piensen o sientan los demás, lo que los lleva a la falta de conciencia y de motivación para pedir ayuda.	Debemos ser cautos a la hora de suponer que el nivel de comunicación es lo que representa su lenguaje.
Entender que el comportamiento afecta en lo que piensen o sientan los demás, lo que los lleva a la falta de conciencia y de motivación para pedir ayuda.	Ser explícitos al dar instrucciones, sin asumir que el contexto aclara el significado.
Tomar en cuenta lo que los demás saben o deberían saber, saliendo usar un lenguaje pedante e incomprensible.	Utilizar estrategias para desarrollar el autoconcepto, la autoestima...
Reaccionar a los intereses de la persona que escucha cuando se está hablando. Anticipar lo que puedan pensar los demás de las propias acciones.	Enseñar a identificar las emociones "in situ", llamando la atención sobre las expresiones de emoción de los demás.
Anticipar lo que puedan pensar los demás de las propias acciones.	Garantizar que la persona está prestando atención a la actividad que se esté realizando.
Engañar o entender el engaño.	Alertarle de su rol en las tareas, las situaciones y los eventos.
Compartir la atención con los demás, derivando en una referencia idiosincrásica.	Llamar la atención para el uso de gestos, expresiones faciales, la dirección de la mirada, la proximidad en la interacción social...
Comprender la interacción social, dando lugar a las dificultades en la toma de turnos, uso inadecuado del contacto visual...	Tener cuidado al asumir que el estudiante con SA ha entendido las intenciones de nuestra conducta.
Diferenciar la realidad de la ficción.	Ayudarle a diferenciar la ficción de la realidad.

Fuente: Obtenido de Darretxe Urrutxi et al. (2011).

Tabla 4

Dificultades y principios de intervención a nivel escolar a partir de la teoría de la coherencia central

Dificultades y principios de intervención a nivel escolar	
Dificultades en principios de intervención	Dificultades en principios de intervención
Focos de atención idiosincrásicos.	Marcar un comienzo y un final claro en las tareas, por ejemplo, usar una lista de pasos hasta que la tarea esté completada pudiendo usar pictogramas, diagramas...
Imposición de la propia perspectiva.	Considerar alguna imagen de la tarea final para que los estudiantes con SA sepan qué es lo que se espera.
Preferencia por los conocimientos.	Evitar la ambigüedad, usando pistas visuales que resalten el significado.
Falta de atención sobre las tareas nuevas.	Enseñarles a tomar decisiones.
Dificultad en elegir y priorizar.	Enseñarles a tomar decisiones.
Dificultad en la organización de uno mismo, de los materiales, experiencias...	Crear oportunidades para que puedan generalizar el conocimiento y las competencias.
Dificultad para ver las conexiones y generalizar el conocimiento y las competencias.	Enseñarles historias usando secuencias con pictogramas.

Fuente: Obtenido de Darretxe Urrutxi et al. (2011).

Tabla 5

Dificultades y principios de intervención a nivel escolar a partir de la teoría de las funciones ejecutivas

Dificultades y principios de intervención a nivel escolar	
Dificultades en principios de intervención	Dificultades en principios de intervención
La percepción de la emoción.	Las tareas a realizar deben estar claramente explicadas, de preferencia, con pasos previamente diseñados.
La imitación.	Se recomienda especificar sub-objetivos.
En el juego de simulación.	Es recomendable ayudarles a identificar la idea principal en la nueva información.
En la planificación.	Favorecerlos en la asociación de los conocimientos nuevos con los previos.
Inconvenientes para comenzar y terminar las tareas	Ayudarles a ver la imagen completa, en vez de fijarse sólo en los detalles.

Fuente: Obtenido de Darretxe Urrutxi et al. (2011).

Ahora bien, Guerra Mora et al. (2013) proporcionan, a grandes rasgos, las mismas indicaciones que Chamorro Martínez (2010) con la excepción de la mención de la necesidad no solo del apoyo total del instituto educativo correspondiente y de otros profesionales relevantes, sino que la familia deberá adquirir una capacitación adecuada –ya sea de forma autodidacta o con el apoyo externo– y formar parte de la intervención educativa en uno de sus aspectos más relevantes: el medio. En consecuencia, es preferible que la intervención se base en un modelo de atención holístico y contextual.

Luego de mencionar las indicaciones generales provenientes de intervenciones educativas teóricas, se hace necesario la comprobación de la factibilidad y eficiencia de los trabajos de Blanco Martínez et al. (2016), Lozano Martínez et al. (2017) y Regis Sansalonis (2016) por medio del Modelo CIPP.

Tabla 6

Evaluación de la intervención educativa de Blanco Martínez et al. (2016) utilizando el modelo CIPP enfocado a la investigación evaluativa

Evaluación a Blanco Martínez et al. (2016)		
Evaluación del Contexto	Participantes	Adolescentes con una edad comprendida entre 14 y 18 años con SA
	Necesidades	Maduración y Desarrollo social
	Problemas	Hay limitaciones en lo que respecta al tiempo y recursos. Hay retos a nivel institucional y personal de los participantes.
	Oportunidades	Se recibió la ayuda de una psicóloga con experiencia en el terreno teatral como herramienta terapéutica, y de una actriz y profesora de teatro ligada al arte dramático y a la terapia ocupacional.
	Objetivos propuestos	Tres objetivos específicos: 1) Describir y comprender cómo el teatro puede ser beneficioso para desarrollar y potenciar las habilidades sociales en jóvenes con síndrome de Asperger. 2) Indagar en el uso del teatro y la dramatización como una estrategia terapéutica. 3) Conocer cómo trabajar el teatro de manera lúdica para fomentar la espontaneidad,

		las habilidades sociales, la comunicación y la autoestima en jóvenes con síndrome de Asperger.	
Evaluación de Entrada	Planes alternativos	Planes e informes de experiencias similares	No se especifica si se tomó en cuenta experiencias similares, pero si hay sustento teórico
	Actividades	No se especifican	
	Personal	Los escritores del artículo, una psicóloga y una actriz/profesora de teatro. No se especifica la intervención de otras personas de la institución educativa ni de las respectivas familias de los estudiantes.	
	Esquema/Plan	No se especifica	
	Facilidades	Creación de amistades durante la intervención educativa	
	Presupuesto	No se especifica cuánto se gastó	
Evaluación del Proceso	Realización del plan, nivel de participación por temas, nivel de satisfacción	Informe de las actividades y las desviaciones del plan	No hay un informe que especifique número de sesiones, la obra teatral realizada ni ningún otro dato específico. La única desviación del plan es una mención a que se dejó de solicitar a los alumnos seguir rígidamente el guión, dejándolos modificar el guión en pos de evitar la desmotivación.
		Asistencia y participación	No se especifica, solo da a entender que si hubo participación y asistencia.
		Valoración del proceso	Se da a conocer que los jóvenes que participaron consideraron positivo el taller de teatro.
		Sugerencias para mejoras	No se provee ninguna
Evaluación del Producto	Efectos (buscados y No buscados, positivos y negativos, inmediatos y a largo plazo)	Los únicos efectos que se mencionan son inmediatos: la mejora de autoestima, la creación de oportunidades de socialización en un entorno seguro y controlado y mejora del entendimiento de la vida cotidiana.	
	Juicios sobre los resultados	Se considera que el teatro sí trae beneficios a personas con SA.	
		Constatación del teatro como estrategia terapéutica.	

Fuente: Modificado de Stufflebeam y Shinkfield (1987). (Blanco Martínez et al., 2016)

En consecuencia, a lo expuesto en la tabla 6, se puede afirmar que, si bien el concepto de la intervención educativa realizada por Blanco Martínez et al. (2016) puede servir de guía para una intervención parecida, no proporciona suficiente información para que el taller de teatro se pueda replicar. Así, la intervención educativa es factible, pero no se puede asegurar con seguridad su eficiencia más allá de sus posibles efectos inmediatos. Así, esta intervención educativa es práctica pero no replicable.

Tabla 7

Evaluación de la intervención educativa de Lozano Martínez et al. (2017) utilizando el modelo CIPP enfocado a la investigación evaluativa

Evaluación a Lozano Martínez et al. (2017),			
Evaluación del Contexto	Participantes	6 alumnos de educación primaria y secundaria con TEA de la región de Murcia, España	
	Necesidades	Desarrollo de habilidades emocionales y sociales.	
	Problemas	Ninguno especificado	
	Oportunidades	Predisposición de las familias y docentes de los participantes	
	Objetivos propuestos	Tres objetivos específicos: 1) Valorar el desarrollo de competencias emocionales del alumnado con TEA. 2) Analizar la efectividad de un programa de intervención en el ámbito educativo y familiar para el desarrollo de competencias emocionales y sociales de alumnado con TEA. 3) Comprobar los beneficios para el alumnado de la coordinación establecida entre familia y escuela.	
Evaluación de Entrada	Planes alternativos	Planes e informes de experiencias similares	No se especifica si se tomó en cuenta experiencias similares, pero si hay sustento teórico
	Actividades	Cuestionario pre-test tipo Likert de 26 ítems (docentes y familia de los participantes) de valoración de habilidades emocionales y sociales Seminarios de trabajo con los docentes y familia de los participantes Dos sesiones semanales de 45 minutos aproximadamente durante un curso académico Cuestionario post-test tipo Likert de 26 ítems (docentes y familia de los participantes) de valoración de habilidades emocionales y sociales	
	Personal	Escritoras del artículo, cuerpo docente y administrativo de la institución respectiva y familia de los participantes.	
	Esquema/Plan	No se especifica	
	Facilidades	No se especifica	
	Presupuesto	No se especifica	
	Evaluación del Proceso	Realización del plan, nivel de participación por temas, nivel de satisfacción	Informe de las actividades y las desviaciones del plan
Asistencia y participación			No se especifica, pero se sobreentiende que hubo participación y asistencia.
Valoración del proceso			Las familias consideran que hubo mejoras en los participantes.
Sugerencias para mejoras			No se especifica
Evaluación del Producto	Efectos (buscados y No buscados, positivos y negativos, inmediatos y a largo plazo)	Solo hay efectos buscados e inmediatos que se resumen en la mejora de las habilidades emocionales y sociales por parte de docentes y familia de los participantes.	
	Juicios sobre los resultados	La utilización de las colecciones de materiales didácticos tituladas "Aprende con Zapo: Propuestas	

		didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales” e “Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales” para la enseñanza de competencias emocionales ha resultado efectiva.
		Se considera que la coordinación de trabajo conjunto entre escuela y la familia para el desarrollo de competencias emocionales y sociales en alumnado con TEA ha resultado exitosa.

Fuente: modificado de Stufflebeam y Shinkfield (1987). (Lozano Martínez et al., 2017)

En base a la información de la tabla 7, se puede sostener que la intervención educativa realizada por Lozano Martínez et al. (2017) no proporciona suficiente información para comprender exactamente en qué consisten las sesiones más allá de la utilización de los textos “Aprende con Zapo: Propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades emocionales y sociales” e “Ilusiónate con Tachín y sus historias emocionales y sociales”. Así, la intervención educativa no puede ser catalogada como replicable ni eficiente más allá de su influencia para la coordinación de trabajo conjunto entre escuela y las familias de los estudiantes con TEA.

Tabla 8

Evaluación de la intervención educativa de Regis Sansalonis (2016) utilizando el modelo CIPP enfocado a la investigación evaluativa

Evaluación a Regis Sansalonis (2016)		
Evaluación del Contexto	Participantes	Dos grupos de estudiantes con SA provenientes de una asociación: uno conformado por adolescentes de entre 16 y 18 años y otro por niños de entre 10 y 12 años. Viven en la provincia granadina, España.
	Necesidades	Desarrollo de habilidades sociales y comunicativas
	Problemas	No se especifica
	Oportunidades	Las familias de los participantes llevan años teniendo una implicación relevante en el desarrollo de sus hijos con SA.
	Objetivos propuestos	Tres objetivos generales: 1) Comprobar los beneficios del uso de la fotografía y el vídeo en niños y adolescentes con SA por medio de la investigación descriptiva de una experiencia concreta. 2) Analizar el resultado de un proyecto de intervención desarrollado, teniendo en cuenta variables referentes a la flexibilidad cognitiva y las funciones ejecutivas (que se detallarán más adelante) que se pretenden trabajar. 3) Comprobar cómo afecta el uso de la fotografía y el vídeo en las habilidades sociales y comunicativas de este colectivo. Cinco objetivos específicos: 1) Conocer el contexto (SA, la imagen en asperger, videoterapia y fototerapia) los antecedentes del uso de la fotografía y el vídeo en adolescentes con SA. 2) Desarrollar un proyecto en base a estas dos técnicas artístico – terapéuticas (fotografía y vídeo) para llevarlo a cabo en un espacio socio-educativo. 3) Llevar a cabo o implementar el programa, registrando lo acontecido durante su desarrollo. Para ello, se hace preciso, un nuevo objetivo, el establecimiento de instrumentos para la evaluación y recogida de datos. 4) Analizar los datos para obtener los resultados de su aplicación y discutirlos, esperando confirmar que la utilidad de la terapia artística del vídeo y la fotografía en el colectivo que hemos

		estudiado. 5) Difundir el beneficio del uso de estas herramientas.	
Evaluación de Entrada	Planes alternativos	Planes e informes de experiencias similares	No se especifica si se tomó en cuenta experiencias similares, pero si hay sustento teórico
	Actividades	Cuestionario previo dirigido a los padres y madres asistentes a la explicación del objeto del proyecto de investigación. Presentación con el grupo de estudio. 13 sesiones incluyendo el cuestionario y la presentación con el grupo de estudio: Sesión 1: Fotografía: ¿Yo quién soy? Sesión 2: Collage fotográfico. Lo que os rodea. Sesión 3: Collage fotográfico. ¿Nuestra imagen? Sesión 4: Fotografía: Silueta de los valores. Sesión 5: Video: Herramienta audiovisual. (No presencial) Sesión 6: Video: Los planos. Sesión 7: Video (La historia): muestro lo que hago. Sesión 8: Video: Introducción al Stop Motion. Sesión 9: Video: Introducción al Stop Motion. Sesión 10: Fotografía y vídeo: opiniones. Sesión 11: Fotografía y vídeo: visionado de lo realizado (sujetos). Sesión 12: Fotografía y vídeo: visionado de lo realizado (padres). Sí se especifica que se realiza en cada sesión.	
	Personal	No se especifica otro personal aparte del autor	
	Esquema/Plan	No se especifica	
	Facilidades	Se indica que hubo un buen recibimiento por parte de los participantes.	
	Presupuesto	No se especifica cuanto se gastó	
Evaluación del Proceso	Realización del plan, nivel de participación por temas, nivel de satisfacción	Informe de las actividades y las desviaciones del plan	No se especifica si existió una necesidad de cambio de planes, pero si existe un informe pormenorizado de las actividades
		Asistencia y participación	Se especifica la asistencia de cada uno de los participantes
		Valoración del proceso	Sí se especifica la valoración del proceso en las variables.
		Sugerencias para mejoras	No se provee ninguna
Evaluación del Producto	Efectos (buscados y No buscados, positivos y negativos, inmediatos y a largo plazo)	Dentro de los efectos buscados e inmediatos se encuentran mejoras en: emociones y conducta, metacognición y memoria del trabajo, organización y planificación, trabajo en equipo, iniciativa, flexibilidad, cambio, imagen e identidad, habilidades sociales y habilidades comunicativas.	
	Juicios sobre los resultados	Ha quedado demostrado que es posible incluir la fotografía y el vídeo como recurso cotidiano, para el desarrollo de las capacidades de estos individuos, pasando en lo visual (desde el pictograma a la imagen real, siendo más atractiva) que cuando se está hablando de aprendizaje y enseñanza.	

Fuente: Modificado de Stufflebeam y Shikfield (1987). (Regis Sansaloni, 2016)

Según la información de la tabla 8, se puede sostener que la intervención educativa realizada por Regis Sansalonis (2016) proporciona suficiente información para replicar de manera efectiva el proyecto. No obstante, uno de los factores que impide que sea factible es la necesidad de varios recursos tecnológicos que deben poseer o conseguir los participantes debido a la propia naturaleza de la intervención. Así, en el caso de no poseer el tiempo ni los recursos necesarios, los anexos y el modelo de planificación pueden llegar a ser útiles para crear una intervención de un estilo parecido en su estructura, pero distinto en su contenido.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión es necesario recalcar la preeminencia de intervenciones educativas enfocadas a la educación primaria, transición escuela-colegio, y primeros años de colegio; esto posiblemente es consecuencia de la rápida detección e intervención de estudiantes con TEA o SA. En esa misma línea, la presencia de una diversa y extensa literatura sobre el SA y como intervenir no ha implicado un número similar de intervenciones educativas prácticas. Más aún, las pocas intervenciones educativas prácticas no están realizadas con el enfoque de ser fácilmente replicadas, sino de ser una presentación de resultados. Otra falencia de las intervenciones educativas prácticas es la carencia de referencias o menciones al DUA y las Metodologías activas, convirtiendo estas intervenciones en eventos momentáneos y no constituyendo un cambio a largo plazo. No obstante, vale la pena resaltar que la única intervención educativa que resultó ser replicable de manera directa es un ejemplo a seguir para próximas investigaciones.

RECOMENDACIONES

En base a las conclusiones ya mencionadas se hacen las siguientes recomendaciones: tener en consideración el DUA y a las Metodologías activas para modificar el método de enseñanza a corto, mediano y largo plazo a través de intervenciones educativas; realizar intervenciones educativas prácticas que proveen la suficiente información para ser replicadas por otros docentes, creando así un ambiente que favorezca la facilidad y rapidez de acción en profesores que no están lo suficientemente capacitados; y finalmente, utilizar el modelo CIPP para investigación evaluativa en paralelo a las intervenciones educativas con el fin de crear una cultura de calidad educativa.

REFERENCIAS

American Psychiatric Association [APA]. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-V. Editorial Médica Panamericana.

Arias Gonzáles, J. L., y Covino Gallardos, M. (2021). Diseño y Metodología de la Investigación. Enfoques Consulting EIRL.

Blanco Martínez, A., Regueiro Barreiros, J. M., y González Sanmamed, M. (2016). El teatro como herramienta socializadora para personas con Asperger. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(2), 116-125.

Chamorro Martínez, M. (2010). El trastorno del espectro autista: Intervención educativa. *Pedagogía Magna*, 9, 53-66.

Coppiano Loor, C. C., y Corral-Joza, K. (2021). Experiencia educativa de aplicación del diseño universal de aprendizaje en el Ecuador. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada "YACHASUN"*, 5(9 Ed. esp.), 31-42.

Coto Montero, M. (2013). Síndrome de Asperger: Guía práctica para la intervención en el ámbito escolar. Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger.

Darretxe Urrutxi, L., y Sepúlveda Velásquez, L. (2011). Estrategias educativas para orientar las necesidades educativas de los estudiantes con Síndrome de Asperger en aulas ordinarias. *Electronic journal of research in educational psychology*, 9(24), 869-892.

Guerra Mora, P., Castellanos Cano, S., y Arnaiz García, A. (2013). Retos y estrategias para la convivencia: El síndrome de Asperger y el contexto escolar y familiar. *Revista de orientación educacional*, 27(52), 51-62.

Gutiérrez Curipoma, C. N., Narváez Ocampo, M. E., Castillo Cajilima, D. P., & Tapia Peralta, S. R. (2023). Metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Implicaciones y beneficios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3311-3327.

Lozano Martínez, J., Cerezo Máiquez, M. del C., y Castillo Reche, I. S. (2017). Materiales didácticos para la enseñanza de habilidades emocionales y sociales en alumnado con TEA: Una investigación colaborativa en educación Primaria y Secundaria. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 35(3), 39-64.

Martínez Corona, J. I., Palacios Almón, G. E., & Oliva-Garza, D. B. (2023). Guía para la Revisión y el Análisis Documental: Propuesta desde el Enfoque Investigativo. *Ra Ximhai*, 19(1), 67-83.

Matus López, P. (2015). La intervención educativa: Una disciplina profesional emergente. En K. M. Villaseñor Palma, L. Pinto Araújo, M. Fernández Álvarez, y C. Guzmán Zárate, *Pedagogía social: Acción social y desarrollo* (pp. 1273-1281). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Mora Gutiérrez, S. P., Abarca Elizondo, E. M., y Chinchilla Barrios, S. (2023). El trastorno del espectro autista en la actualidad, abordado para el médico general. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 3028-3044.

Moreno Macías, M. de los Á. (2010). La intervención educativa y sus implicaciones de sentido. En R. A. Anzaldúa Arce, *Imaginario social: Creación de sentido* (pp. 215-230). Universidad Pedagógica Nacional.

Regis Sansalonis, P. J. (2016). Un proyecto de intervención socio-educativo en niños y adolescentes con Síndrome de Asperger por medio del arteterapia [Tesis Doctoral, Universidad de Jaén]. Repositorio Institucional de Producción Científica de la Universidad de Jaén.

Revista UNIR. (2023, marzo 8). ¿Qué es la intervención educativa? Claves y objetivos. UNIR Ecuador.

Salazar Silva, M. de L., y Medina Arteaga, M. A. (2022). Formación Docente e Intervención educativa. En M. de L. Salazar Silva, La intervención educativa: Una mirada hacia la práctica docente transformadora (pp. 11-28). Universidad Pedagógica Nacional.

Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica. Paidós/MEC.

Vizcaíno Zúñiga, P. I., Cedeño Cedeño, R. J., y Maldonado Palacios, I. A. (2023). Metodología de la investigación científica: Guía práctica. Ciencia Latina (Revista Científica Multidisciplinar), 7(4), 9723-9762.

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](#) 