

**UNIVERSIDAD CENTRAL
VICERRECTORÍA ACADÉMICA**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**APORTES DE LOS PROCESOS DE ORIENTACIÓN
VOCACIONAL EN ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL
ESPECTRO AUTISTA DEL COLEGIO DE LIMÓN DIURNO: UN
ESTUDIO SOBRE EL ROL DE ACOMPAÑAMIENTO EN LA
TOMA DE DECISIONES VOCACIONALES DE LAS FAMILIAS
DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE DUODÉCIMO DE PLAN
NACIONAL DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA
DURANTE EL PRIMER SEMESTRE 2025**

**MODALIDAD DE TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE LICENCIATURA EN CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

SUSTENTANTE:

SUSANA MADRIGAL QUESADA

TUTOR:

LIC. GUÍSBEL FERNÁNDEZ GARCÍA

SEDE CENTRAL

JUNIO, 2025

Contenido

Dedicatoria	7
Agradecimiento	8
Resumen ejecutivo	9
CAPÍTULO I:	11
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	11
1.1 Planteamiento del problema.....	12
1.2. Objetivos	15
1.3 Justificación	16
1.4. Antecedentes	18
1.4.1. Antecedentes nacionales	18
1.4.2. Antecedentes internacionales	24
1.5. Proyecciones	29
1.6. Limitaciones.....	30
CAPÍTULO II:	33
MARCO TEÓRICO	33
1. Trastorno del Espectro Autista (TEA)	34
1.1 Definición y características generales.....	34
1.2 Niveles de funcionamiento.....	36
2. Adolescencia media y tardía	38
2.1 Desarrollo cognitivo.....	39
2.2 Desarrollo socioemocional.....	40
2.3 Desafíos específicos en adolescentes con TEA (Nivel 2 y 3)	41
3. Orientación Vocacional	43
3.1 Modelos y enfoques en la orientación vocacional	43
3.2 Modelo tradicional vs. modelo inclusivo	44
3.3 Enfoque centrado en competencias y habilidades.....	46
3.4 Importancia de la Orientación Vocacional en estudiantes con TEA.....	47
3.5 Favorecimiento de la autonomía y la autodeterminación.	48

3.6 Estrategias diferenciadas en la toma de decisiones.....	49
3.7 Impacto de la Orientación Vocacional en la calidad de vida	51
4. Acompañamiento familiar en el Proceso de Orientación Vocacional	52
4.1 Rol de la familia en la educación y desarrollo de los estudiantes con TEA.....	52
4.2 Apoyo en la toma de decisiones.....	54
4.3 Promoción de la independencia y habilidades para la vida.....	55
4.4 Estrategias de comunicación para el fortalecimiento del autoconcepto.....	56
4.5 Estrategias de apoyo familiar.....	56
4.6 Participación en talleres de Orientación Vocacional.....	57
4.7 Acompañamiento en la exploración de intereses y habilidades.....	58
5. Barreras y desafíos en el proceso de Orientación Vocacional.....	60
5.1 Expectativas familiares vs. realidad del mercado laboral.....	60
5.2 Promoción del conocimiento sobre recursos y programas de orientación vocacional.....	61
5.3 Necesidad de apoyo emocional en la familia.....	62
6. Intervención educativa y estrategias de inclusión.....	63
6.1 Importancia de la educación inclusiva:	64
6.2 Estrategias para la enseñanza de estudiantes con TEA en la orientación vocacional:.....	66
6.3 Colaboración entre docentes, Profesionales en Orientación y familias	69
7. Factores que influyen en la toma de decisiones vocacionales en estudiantes con TEA	70
7.1 Factores internos	72
7.2 Factores externos:	74
8. Recomendaciones para el fortalecimiento de la Orientación Vocacional en Estudiantes con TEA 80	
8.1 Para profesionales en Orientación.....	80
8.2 Para docentes:	82
8.3 Para familias.....	83
9. Contexto costarricense en la Orientación Vocacional para estudiantes con TEA	84
9.1 Normativa y legislación en Costa Rica:	85
10. Colegio de Limón Diurno.....	87
10.1 Índice de Desarrollo Social y contexto socioeconómico de la comunidad.....	88
10.2 Principales servicios y programas de apoyo comunitario.....	88
10.3 Elección del Colegio de Limón Diurno para el estudio	91

CAPÍTULO III:	92
MARCO METODOLÓGICO	92
3.1 Enfoque de investigación	93
3.2 Diseño de investigación	95
3.3 Fuentes de información	95
3.4 Unidades de análisis.....	97
3.5 Instrumentos.....	99
3.5.1 Entrevistas semiestructuradas	99
3.5.2 Observación estructurada	100
3.5.3 Grupo focal	100
3.5.4 Análisis de documentos	101
3.5.5 Adaptaciones metodológicas según el perfil de los estudiantes	102
3.6 Proceso de recolección y análisis de resultados	102
CAPÍTULO IV	104
ANÁLISIS DE RESULTADOS	104
4.1 Análisis e interpretación de resultados	105
4.2 Codificación de resultados	105
4.3. Análisis e interpretación de los resultados de la entrevista semiestructurada para encargados legales.	107
4.3.1 Análisis Categoría: Rol de las familias en la toma de decisiones vocacionales (Entrevista a madres).....	109
4.3.2 Análisis Categoría: Rol de las familias en la toma de decisiones vocacionales (Grupo focal).	111
4.4 Análisis e interpretación de los resultados de la entrevista para estudiantes con TEA.	114
4.4.1 Análisis de la categoría: Percepciones de los estudiantes con TEA sobre los procesos de orientación vocacional	115
4.5 Análisis e interpretación de los resultados de la entrevista a profesionales en Orientación. .	117
4.5.1 Análisis de la categoría: Prácticas de los profesionales en orientación	118
CAPÍTULO V	122
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	122
5.1 Conclusiones	123
5.2 Recomendaciones	125
5.2.1 Para las familias con hijos con TEA	125

5.2.2	Para profesionales en Orientación.....	126
5.2.3	Para docentes.....	127
Referencias.....		129
Anexos		154
Anexo 1. Consentimiento informado.....		154
Anexo 2 Instrumento I.....		157
Anexo 3. Instrumento II		159
Anexo 4. Instrumento III.....		160
Anexo 5. Instrumento IV		161
Anexo 6. Instrumento V.		162
Anexo 6. Instrumento VI.....		164

Tablas

Tabla 1	38
Tabla 2	79
Tabla 3	105
Tabla 4	107
Tabla 5	108
Tabla 6	114
Tabla 7	117

Dedicatoria

Dedico este trabajo con todo mi corazón a quienes han sido mi sostén, mi motor y mi refugio durante este camino.

A mi amado esposo, Joshua Edwards Morales, por su incondicional apoyo, por cuidar de nuestra familia con amor y entrega para que yo pudiera dedicarme al estudio. Gracias por creer en mí aún en los momentos más agotadores.

A mis hijos, quienes son y seguirán siendo mi mayor inspiración. En sus miradas y su amor encontré la fuerza para no rendirme.

A mí misma, porque he aprendido que no hay límite de tiempo para perseguir los sueños. Me reconozco y me abrazo por haberme dado el espacio y la determinación para alcanzar esta meta.

Y principalmente, a Dios, quien ha hecho todo esto posible. Su gracia ha sostenido mi vida, mi hogar y cada paso de este proceso. A Él sea la gloria, por lo que ha hecho en mí y por lo que sigue haciendo en mi casa.

Susana.

Agradecimiento

Este logro no es solo mío, sino también de quienes caminaron conmigo en este proceso, sosteniéndome en los días difíciles y celebrando cada pequeño avance con amor y fe.

A mi esposo, Joshua Edwards Morales, por ser mi compañero de vida, por su paciencia, su respaldo incondicional y por encargarse de nuestra familia con entrega y amor para que yo pudiera concentrarme en esta etapa. Gracias por ser mi base firme.

A mis hijos, por darme el motivo más grande para seguir adelante. Ustedes son mi inspiración, mi fuerza diaria y el reflejo de todo lo que quiero ser.

A mi amiga Ana Bennet, por tenderme la mano justo cuando sentí que ya no podía más. Gracias por no dejarme rendir, por tus palabras de ánimo, tu apoyo silencioso y tu presencia constante. Tu amistad fue un regalo en medio del cansancio.

A los docentes que me acompañaron en este proceso, gracias por su guía, comprensión y compromiso. Sus aportes marcaron mi camino con claridad y sentido.

Y sobre todo, a Dios, quien sostuvo mis sueños aun cuando yo dudaba, quien renovó mis fuerzas cada día, y me mostró que con Su gracia, lo que parecía imposible puede ser alcanzado. A Él entrego este logro, como testimonio de su fidelidad en mi vida y en mi hogar.

Susana.

Resumen ejecutivo

La presente investigación, *“Aportes de los procesos de orientación vocacional en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista del Colegio de Limón Diurno: un estudio sobre el rol de acompañamiento en la toma de decisiones vocacionales de las familias de un grupo de estudiantes de duodécimo de Plan Nacional del Ministerio de Educación Pública durante el primer semestre 2025”*, surgió como una respuesta sensible y comprometida ante las múltiples barreras que enfrentan los jóvenes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en su tránsito hacia la vida adulta.

Considerando un sistema educativo que busca ser cada vez más inclusivo, pero que aún enfrenta retos significativos, este estudio se propuso analizar, desde un enfoque cualitativo y fenomenológico, cómo inciden los procesos de orientación vocacional en estos estudiantes cuando las familias asumen un rol activo en el acompañamiento educativo. Más allá de recopilar datos, el objetivo fue escuchar, comprender y visibilizar las voces de quienes transitan este camino desde la experiencia, reconociendo la diversidad de trayectorias, necesidades y potencialidades.

La población participante incluyó estudiantes con TEA de duodécimo año, sus madres o encargadas legales, y profesionales en Orientación del Colegio Diurno de Limón. A través de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental, se obtuvo una visión integral del proceso de toma de decisiones vocacionales desde el contexto escolar y familiar.

Durante este proceso de investigación se puede evidenciar que la Orientación vocacional se convierte en una herramienta esencial para favorecer la autodeterminación, la autonomía y el desarrollo de un proyecto de vida significativo. No obstante, este proceso solo cobra verdadero sentido cuando se construye en corresponsabilidad con las familias, quienes se convierten en aliados fundamentales en el fortalecimiento emocional, motivacional y adaptativo de los jóvenes. Se identificaron diversas estrategias que, cuando son implementadas desde un enfoque comprensivo y personalizado, permiten superar barreras comunicativas, cognitivas y sociales.

El estudio también evidenció la urgencia de fortalecer los vínculos entre la institución educativa y las familias, así como de capacitar a los profesionales en estrategias diferenciadas que respondan a los niveles de funcionamiento del espectro autista. Se destaca que el acompañamiento familiar no solo incide en las decisiones académicas, sino también en el bienestar emocional, la autoestima y la seguridad con la que los estudiantes se proyectan hacia el futuro.

A partir de estos hallazgos, se proponen recomendaciones concretas dirigidas a profesionales en orientación, docentes y familias, que permitan articular esfuerzos y generar condiciones más equitativas para el desarrollo vocacional de los estudiantes con TEA. Estas recomendaciones no solo tienen un valor práctico, sino también ético y social, ya que promueven una cultura de inclusión, respeto por la diferencia y valoración del potencial de cada ser humano.

Por lo tanto, esta investigación buscó aportar a la construcción de una educación más integral y transformadora, en la que cada estudiante, sin importar su condición, tenga la oportunidad de imaginar, elegir y construir un futuro con sentido, con apoyo y con dignidad.

CAPÍTULO I:
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Capítulo I

El presente apartado tiene como finalidad exponer el problema de investigación que da origen a este estudio. Se parte del reconocimiento de los retos que enfrentan los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el proceso de orientación vocacional y en la transición hacia la vida adulta. En este contexto, se analiza el papel que desempeñan las familias como parte del acompañamiento educativo y cómo su participación puede influir en las decisiones vocacionales de los jóvenes y su participación activa en la sociedad. A partir de esta realidad, se formula el problema central de la investigación, que busca comprender y reflexionar sobre el impacto de dichos procesos en un grupo específico de estudiantes del Colegio de Limón Diurno.

1.1 Planteamiento del problema

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición del neurodesarrollo que se manifiesta desde la infancia, aunque sus características y necesidades pueden variar significativamente a lo largo de la vida. De acuerdo con la American Psychiatric Association (2022), el TEA se caracteriza por dificultades persistentes en la comunicación social, patrones de comportamiento restringidos o repetitivos, y una sensibilidad sensorial atípica. Esta condición se presenta en un espectro, lo que significa que cada persona experimenta el autismo de forma única, con distintos niveles de apoyo requeridos. Si bien es cierto, en Costa Rica no hay datos estadísticos recientes, se puede evidenciar que hay una necesidad de fortalecer la inclusión educativa y la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, a pesar que existe la Ley 7600 que señala en el Artículo 3 inciso b: “Garantizar la igualdad de oportunidades para la población costarricense en ámbitos como: salud, educación, trabajo, vida familiar...” (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 1996) la implementación de estrategias de apoyo sigue siendo un reto, y aún más considerando el ámbito vocacional y la transición a la vida adulta.

Tomando en cuenta que los estudiantes con TEA enfrentan muchos retos, se puede considerar la preparación al mundo laboral o académico posterior al colegio cómo un principal

desafío y aunque la institución educativa fortalezca las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan desarrollarse de la mejor manera, es fundamental el papel que juega la familia.

La familia es el primer entorno de socialización y tiene una influencia significativa en el futuro vocacional del estudiante. Cuando el ambiente familiar fomenta la autonomía y el desarrollo de habilidades puede facilitar el proceso vocacional (Etxadi, 2012).

En el caso de jóvenes con TEA, los padres también enfrentan retos, como la falta de información sobre opciones educativas y laborales, la incertidumbre sobre el futuro de sus hijos, puede limitar el apoyo en la toma de decisiones vocacionales (Etxadi, 2012).

Considerando a Rodríguez et al. (2016) se puede evidenciar que cuando las familias adquieren conocimiento y apoyo, pueden propiciar el desarrollo de habilidades a nivel integral en sus hijos y generar entornos más enriquecedores. La orientación educativa es necesaria en el desarrollo de las familias, por tanto, no debe centrarse únicamente en el estudiante, sino en todo el núcleo familiar, ayudándolos a visualizar un futuro con más oportunidades y una transición oportuna hacia la vida adulta.

La Orientación Vocacional es un proceso indispensable en la transición de los estudiantes hacia su vida adulta, ya que les permite identificar sus intereses, habilidades y opciones educativas o laborales. En el caso de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), este proceso enfrenta desafíos como: barreras en la comunicación, la socialización y la toma de decisiones autónoma. Por esta razón, el acompañamiento de las familias juega un papel crucial, ya que según Center on Secondary Education for Students with Autism Spectrum Disorder (CSESA). (2014) la participación familiar es esencial para promover la autodeterminación en adolescentes con TEA. Los padres y cuidadores pueden desempeñar un papel importante en la enseñanza de habilidades de independencia, facilitando así una transición más efectiva hacia la vida adulta.

La investigación parte de la preocupación por la realidad que enfrentan muchos estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) al finalizar su educación secundaria. Diversos estudios han documentado que, tras graduarse, un porcentaje significativo de estos jóvenes se enfrenta a barreras para acceder a oportunidades de desarrollo personal, académico y laboral. Según Neuropediatria y TDAH (s.f.), menos de un tercio de los adultos con TEA tienen empleo remunerado, y muy pocos acceden a la universidad. Este dato refleja las dificultades inherentes al proceso de transición hacia la vida adulta de los jóvenes con TEA. Además, parafraseando a

Negrón (2023), los jóvenes con TEA se encuentran con pocas opciones de formación profesional y empleo, lo que puede generar situaciones de exclusión social y dependencia de sus familias. Si bien es cierto, se pueden presentar ciertas limitaciones para un joven dentro del espectro, no debería ser un factor que detenga el crecimiento y la integración. Se considera fundamental que las familias, con el apoyo de la orientación vocacional, busquen opciones para que sus hijos puedan desarrollarse de una manera plena. Esto se puede lograr a través de emprendimientos, la inserción en programas comunitarios o a actividades recreativas.

Por lo tanto, esta investigación busca identificar las fortalezas y debilidades del apoyo familiar en la toma de decisiones vocacionales de los estudiantes con TEA y proponer estrategias para fortalecer su rol dentro del proceso de Orientación.

De acuerdo con los planteamientos previos se formula el siguiente problema: ¿Cómo inciden los procesos de orientación vocacional en los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista del Colegio de Limón Diurno, desde el rol de acompañamiento de la toma de decisiones vocacionales de las familias de un grupo de estudiantes de duodécimo de Plan Nacional de Estudios del Ministerio de Educación Pública, durante el primer semestre 2025?

1.2. Objetivos

Objetivo general

Analizar los aportes de los procesos de Orientación Vocacional en los estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA) del Colegio de Limón Diurno, considerando el rol de acompañamiento de la toma de decisiones vocacionales de sus familias, durante el primer período del 2025.

Objetivos específicos

1. Identificar las estrategias utilizadas en los procesos de Orientación Vocacional dirigidos a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de duodécimo año del Plan Nacional de Estudios en el Colegio Diurno de Limón.
2. Describir el rol de las familias en el acompañamiento de la toma de decisiones de estudiantes con TEA durante el proceso de Orientación Vocacional en duodécimo año del Plan Nacional de Estudios.
3. Determinar la relación entre el acompañamiento familiar y la toma de decisiones de los estudiantes con TEA, identificando factores que favorecen o dificultan su proceso de elección vocacional.
4. Proponer recomendaciones dirigidas a profesionales en Orientación, docentes y familias para fortalecer la Orientación Vocacional de estudiantes con TEA, que promuevan su autonomía y una adecuada inserción en los ámbitos educativo y laboral.

1.3 Justificación

Como se ha mencionado en los apartados anteriores, la transición a la vida adulta es una etapa significativa en la vida de cualquier persona, pero para aquellos que presentan Trastorno del Espectro Autista (TEA), este proceso puede ser aún más desafiante. En este contexto, la Orientación Vocacional se convierte en una herramienta fundamental para brindar acompañamiento, apoyo y dirección a estos jóvenes en la construcción de su futuro profesional y personal.

Es por eso que el presente estudio busca visibilizar los aportes que los procesos de Orientación Vocacional generan en los estudiantes con TEA del Colegio de Limón Diurno, con especial énfasis en el rol que desempeñan sus familias dentro del acompañamiento educativo, ya que, considerando la condición de los estudiantes, su futuro funcional e independiente está en manos del acompañamiento de sus encargados, y que, más allá de la preparación técnica, el bienestar y la inclusión de estos jóvenes en el mundo académico y laboral dependen en gran medida del amor, la guía y el apoyo emocional que reciben de su entorno cercano, lo que les permite afrontar con mayor seguridad los retos del futuro.

El rol de la familia es determinante en la toma de decisiones vocacionales de los jóvenes. Ainaguano et al. (2023) señalan que la familia influye directamente en los intereses profesionales y aptitudinales de los estudiantes, afectando su elección de carrera y su acceso a un empleo que se ajuste a sus habilidades. Sin embargo, en ocasiones, los familiares enfrentan dificultades para comprender y apoyar adecuadamente estos procesos, lo que puede limitar las oportunidades de desarrollo de los estudiantes con TEA. Por ello, este estudio busca explorar la manera en que la Orientación Vocacional puede servir de enlace entre los intereses y capacidades de los estudiantes con TEA y el apoyo familiar necesario para facilitar su inserción en la vida adulta con mayores oportunidades de éxito y bienestar.

Diversas investigaciones han demostrado que el apoyo familiar influye directamente en la elección de carrera de los estudiantes con TEA. Posada y Villamizar (2023) destacan la importancia de proporcionar herramientas psicopedagógicas a las familias para fortalecer la participación en este proceso, ya que la colaboración entre familia y escuela resulta fundamental para el éxito de la Orientación Vocacional en estudiantes con discapacidad. Por otro lado, la participación temprana de la familia en la educación de estudiantes con TEA es clave para su

desarrollo integral. Alvarado y Córdoba (2024) enfatizan la necesidad de aplicar enfoques centrados en la familia para garantizar una atención educativa efectiva, destacando que el involucramiento familiar contribuye significativamente al progreso académico y vocacional del estudiante. Finalmente, este estudio no solo busca aportar conocimiento teórico sobre la temática, sino también generar insumos prácticos para fortalecer los procesos de orientación y acompañamiento educativo, contribuyendo así a una sociedad más inclusiva y equitativa, donde cada estudiante tenga la posibilidad de construir su proyecto de vida con autonomía y dignidad. Al fortalecer la colaboración entre la institución educativa y las familias, se espera facilitar la transición de estos jóvenes a la vida adulta con mayores oportunidades y recursos para su inclusión plena en la sociedad.

1.4. Antecedentes

A continuación, se presenta una descripción de los antecedentes relevantes para este trabajo, tomando como referencia investigaciones tanto a nivel nacional como internacional. Se ha priorizado la selección de estudios recientes, asegurando su pertinencia y actualidad para el análisis.

1.4.1. Antecedentes nacionales

El trabajo de Porras et al. (2021) titulado: Trayectorias vitales de un grupo de personas en condición de discapacidad múltiple y discapacidad intelectual insertas laboralmente: una mirada interdisciplinaria desde los pilares de la empleabilidad, es de vital importancia para la presente investigación, dado que busca aportar al desarrollo de la empleabilidad de personas con discapacidad, contrastando sus experiencias con la teoría. Su enfoque permite comprender, desde una mirada más cercana, los desafíos y oportunidades que enfrentan estas personas en su proceso de inserción laboral.

El uso del método fenomenológico en la investigación, permite un análisis de las experiencias individuales de los participantes, lo que resulta fundamental para comprender los factores que inciden en su desarrollo profesional y social. Este enfoque es sumamente importante como antecedente, ya que proporciona un modelo de análisis cualitativo que puede aplicarse al estudio del impacto de la orientación vocacional en estudiantes con TEA.

Además, dentro de las conclusiones del estudio se destaca el apoyo familiar como un factor fundamental en el proceso de empleabilidad, lo que coincide con la presente investigación, que busca examinar el rol del acompañamiento educativo de las familias en la orientación vocacional de los estudiantes. Por lo tanto, se refuerza la importancia de considerar a la familia como un factor relevante en la orientación vocacional y el futuro de los estudiantes con TEA.

Considerando la investigación de Araya (2021): Análisis de los procesos de reclutamiento e inserción laboral de personas con diversidad funcional en cuatro empresas reconocidas por “Costa Rica incluye” entre los años 2016-2019. Se puede decir que es altamente relevante para esta investigación, ya que su objetivo de determinar las experiencias vividas de personas con diversidad funcional en procesos de contratación inclusiva permite comprender cómo estas

vivencias influyen en la inserción laboral, un aspecto clave dentro de la orientación vocacional para estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA).

Este estudio se basa en una metodología cualitativa, por lo tanto, aporta una mejor comprensión sobre las percepciones y desafíos que enfrentan las personas con discapacidad en el ámbito laboral. De esta manera se puede decir que sus aportes son de gran relevancia para este trabajo, ya que también busca analizar cómo el acompañamiento educativo y familiar influye en la construcción del proyecto de vida de estos estudiantes.

Dentro de los resultados más relevantes se señala que las empresas participantes demuestran conocimiento sobre la discapacidad y muestran un alto interés en la contratación inclusiva. Esto resulta significativo, porque demuestra que hay oportunidades reales para que las personas con TEA puedan insertarse en el mundo laboral si reciben el apoyo adecuado desde la orientación vocacional.

Además, el estudio resalta que los propios participantes prefieren no utilizar el término "discapacidad", ya que consideran que la discapacidad no es una característica individual, sino una condición creada por el entorno cuando este limita la participación plena. Esta perspectiva es fundamental para la investigación, ya que refuerza la importancia de los factores externos para que se pueda obtener un desarrollo pleno, incluyendo el papel de la familia y se logre promover la adaptación del entorno educativo y laboral para garantizar igualdad de oportunidades.

La investigación de Carvajal et al. (2021) Estrategias para la mediación pedagógica por parte del profesorado del Servicio de Apoyo Emocional y de Conducta para la Enseñanza de Habilidades de Cognición Social en Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista dentro del contexto escolar, en la Gran Área Metropolitana representa un valioso antecedente para este estudio, ya que aborda la enseñanza de habilidades fundamentales para la inclusión y el desarrollo personal de los estudiantes con TEA.

Desde una metodología cualitativa, esta investigación destaca la importancia del trabajo en equipo entre la institución educativa y las familias como un punto fundamental para la enseñanza de la cognición social. Este aporte es de vital importancia para el presente estudio, pues ambos coinciden en que la orientación vocacional y la educación en habilidades socioemocionales no pueden verse como esfuerzos aislados, sino como procesos integrales que requieren la participación activa de todos los actores educativos, incluyendo a las familias.

Uno de los aspectos más relevantes de esta investigación es su énfasis en ver al estudiante con TEA como un ser integral, con potencialidades que pueden ser fortalecidas a través de estrategias pedagógicas que trascienden lo académico. Asimismo, señala la importancia de incorporar actividades de la vida cotidiana en el proceso de aprendizaje, lo que permite a los estudiantes desarrollar herramientas prácticas que faciliten su inserción en la sociedad y en el mundo laboral.

Este antecedente es de suma importancia, ya que refuerza la idea de que el acompañamiento educativo de las familias en los procesos de orientación vocacional es un factor determinante en la autonomía y el bienestar de los jóvenes con TEA. En este sentido, ambas investigaciones convergen en la necesidad de generar espacios de aprendizaje significativos que no solo les permitan elegir una ruta formativa y laboral, sino también fortalecer sus habilidades sociales y emocionales para enfrentar los desafíos de la vida adulta con mayor seguridad y confianza.

Es necesario considerar la investigación de Calderón (2020): Toma de decisión vocacional de las personas en condición de discapacidad visual participantes del proyecto “UNA Educación de Calidad” de la Universidad Nacional de Costa Rica, ya que resulta profundamente relevante para este estudio, pues comparte una visión de apoyo integral en los procesos de toma de decisiones vocacionales para personas con condiciones específicas. Este trabajo muestra de manera clara cómo las redes de apoyo, especialmente la familia, juegan un rol esencial en el acompañamiento de los estudiantes durante su recorrido hacia la elección vocacional.

A través de una metodología cualitativa, Calderón revela que, más allá de las habilidades o intereses individuales, los lazos familiares y el apoyo constante de las redes de apoyo se convierten en un ancla de motivación, seguridad y confianza, elementos que permiten a los estudiantes con discapacidad visual enfrentarse a desafíos significativos en su camino universitario. La investigación resalta que estos apoyos son cruciales para que los jóvenes puedan superar barreras, desarrollar su potencial y sentirse capaces de cumplir sus sueños.

Lo que hace relevante este antecedente para el estudio de los procesos de orientación vocacional en estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA) es que, al igual que en el caso de los estudiantes con discapacidad visual, la familia y las redes de apoyo juegan un papel fundamental en el proceso de toma de decisiones. La orientación vocacional no debe ser solo un

proceso académico, sino también un proceso emocional, en el que el respaldo constante de quienes rodean al estudiante brinda la seguridad necesaria para que se enfrente al futuro con confianza.

Además, el estudio recomienda que los profesionales en Orientación estén mejor preparados para brindar un acompañamiento inclusivo, reconociendo y adaptándose a las particularidades de cada estudiante, un enfoque que también es esencial en el trabajo con estudiantes con TEA. Este antecedente refuerza la idea de que la orientación vocacional debe ser integral, personalizada y centrada en el bienestar de cada individuo, considerando no solo sus habilidades y aspiraciones, sino también el apoyo emocional y familiar que reciben, que sin duda es clave para su desarrollo personal y profesional.

De acuerdo con Gámez (2021) Análisis de la campaña de concientización “Puedo aprender, puedo trabajar” de la Confederación Autismo España durante el 2020 y 2021, realizado en el contexto de la Ley 9.940 para el cumplimiento de los derechos y desarrollo de oportunidades de las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), es de suma importancia abordar de manera integral la concientización y sensibilización sobre la realidad de las personas con TEA. La campaña, centrada en hombres y mujeres de 25 a 40 años en San José, utiliza la comunicación como herramienta clave para visibilizar y reivindicar los derechos de estas personas, lo cual guarda una fuerte conexión con el objetivo de este estudio, que busca mejorar los procesos de orientación vocacional y apoyo familiar en estudiantes con TEA.

Desde un enfoque cualitativo, este análisis subraya la importancia de adaptar las infraestructuras educativas y de salud para garantizar que las necesidades de las personas con TEA y sus familias sean debidamente atendidas. Esta perspectiva es esencial en la presente investigación, que reconoce que la orientación vocacional para estudiantes con TEA debe ir más allá de los aspectos académicos y considerar un enfoque integral que aborde sus necesidades emocionales, sociales y familiares.

Un hallazgo clave de este estudio es la necesidad de una educación inclusiva desde las etapas más tempranas, algo que resuena con los objetivos de la investigación en curso, que busca analizar cómo las familias y la escuela pueden trabajar juntas para fomentar un entorno de apoyo adecuado para los estudiantes con TEA. Este antecedente también enfatiza el rol crucial de la educación parental, un aspecto que se vincula directamente con la importancia de proporcionar a

las familias las herramientas necesarias para apoyar a sus hijos en la toma de decisiones vocacionales y en la construcción de su futuro profesional.

En definitiva, la campaña “Puedo aprender, puedo trabajar” y sus conclusiones refuerzan la necesidad de generar conciencia social y adaptar los sistemas de apoyo educativo para que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, tengan acceso a las mismas oportunidades de desarrollo. Este enfoque inclusivo es esencial no solo para la integración social de las personas con TEA, sino también para su autonomía y éxito profesional, un objetivo central de este estudio.

Una fuente nacional que aporta significativamente al presente estudio es el artículo de Alvarado y Abarca (2024), titulado “Atención de la población estudiantil con discapacidad que enfrenta barreras para el aprendizaje en Costa Rica durante la pandemia en el 2020”. Aunque su enfoque principal no está dirigido exclusivamente a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) ni a la orientación vocacional, su contenido ofrece una mirada profunda sobre el acompañamiento educativo que brindan las familias en contextos de vulnerabilidad, lo cual resulta sumamente pertinente para esta investigación.

El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo, recoge experiencias de docentes y familias durante el periodo de enseñanza a distancia causado por la pandemia. Entre sus principales aportes, destaca cómo la participación activa de las familias se convirtió en un factor clave para sostener los procesos de aprendizaje de estudiantes con discapacidad, así como la importancia del acompañamiento docente y el uso de estrategias flexibles y adaptadas a las necesidades individuales. Este artículo permite entender que, cuando el entorno familiar se involucra y cuenta con el apoyo adecuado por parte del sistema educativo, las barreras para el aprendizaje pueden disminuir considerablemente. Asimismo, resalta la necesidad de fortalecer la comunicación entre docentes, orientadores y familias, promoviendo un trabajo conjunto que beneficie directamente al estudiantado.

El estudio desarrollado por Villegas (2024) en el Colegio Privado Santa Ana de Liberia, Guanacaste, se centró en analizar el acompañamiento educativo de las familias como factor protector en el desarrollo integral de estudiantes de sexto grado. Su objetivo principal fue destacar cómo la participación activa y consciente de las familias incide positivamente en el proceso formativo, emocional, social de los niños y niñas en edad escolar. Aunque la población de estudio no incluía específicamente estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), las conclusiones

resultan especialmente relevantes para la presente investigación, considerando la influencia familiar como punto de referencia.

Desde una perspectiva cualitativa, esta investigación empleó entrevistas, historias de vida y grupos focales, permitiendo así explorar las dinámicas familiares, las percepciones de los docentes y las interacciones escuela-familia. Los resultados evidencian que cuando las familias participan activamente en la vida escolar, se fortalecen aspectos claves del desarrollo integral, tales como la autoestima, la motivación para el aprendizaje, la regulación emocional y la capacidad de adaptación social. De igual forma, se resaltó que el acompañamiento familiar contribuye a la prevención de riesgos como el aislamiento, la baja autoestima o el fracaso escolar, situaciones que también afectan a estudiantes con TEA si no cuentan con redes de apoyo adecuadas. Uno de los aspectos más destacados en los resultados es que los estudiantes que contaron con un acompañamiento constante, cercano y empático por parte de sus familias mostraron mayores niveles de motivación hacia el aprendizaje, mayor seguridad personal y una actitud positiva frente a los retos escolares.

Además, se identificó que la comunicación abierta entre los adultos responsables y los docentes permitió crear puentes de colaboración, lo cual favoreció la detección oportuna de necesidades específicas, la aplicación de estrategias diferenciadas en el aula y el seguimiento emocional del estudiantado. Este trabajo conjunto entre familia y escuela no solo fortaleció la participación del estudiante, sino que también favoreció su inclusión en el grupo de pares, reduciendo la probabilidad de aislamiento social y mejorando sus habilidades de convivencia.

Otro resultado significativo fue que las familias que se involucraron activamente en el proceso educativo tendieron a promover en sus hijos e hijas valores como la responsabilidad, la perseverancia y el sentido de pertenencia hacia la escuela. Este acompañamiento no se limitó a lo académico, sino que incluyó aspectos afectivos y personales, reforzando la importancia de establecer rutinas, reconocer logros y brindar contención emocional.

La investigación también visibilizó una realidad crucial: cuando las familias se sienten acompañadas por la institución educativa, están más dispuestas a participar y a asumir un rol activo, incluso en contextos de dificultad o vulnerabilidad. En este sentido, el estudio destaca la necesidad de fomentar espacios de formación para padres, promover redes de apoyo y mantener canales efectivos de comunicación entre la familia y el centro educativo.

Para esta población, la orientación vocacional no puede entenderse sin un fuerte componente familiar, ya que muchas veces son las familias quienes median en la comunicación con el entorno educativo, interpretan sus necesidades y apoyan en la toma de decisiones. Así, el antecedente analizado aporta una base teórica y práctica para comprender el valor de diseñar estrategias de orientación vocacional que integren activamente a las familias, no solo como acompañantes pasivos, sino como actores clave en la construcción de un proyecto de vida significativo, realista y emocionalmente sostenido.

1.4.2. Antecedentes internacionales

La investigación de Sornoza (2022). Orientación vocacional para la inclusión laboral de los estudiantes con NEE, se considera muy relevante para el presente estudio dado que aborda la orientación vocacional en estudiantes necesidades educativas especiales y propone estrategias concretas para mejorar su preparación y lograr un desarrollo pleno como personas adultas. Su enfoque no solo analiza los programas existentes, sino que también busca perfeccionarlos a través de una guía dirigida a docentes y familias, lo que se alinea con el interés de mi estudio en el rol del acompañamiento educativo en la orientación vocacional de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA) y el acompañamiento de las familias.

Esta investigación utiliza una metodología mixta, que combina análisis cualitativos y cuantitativos, de tal manera que es un aporte clave para la presente investigación, ya que, dada la naturaleza del tema, las estadísticas siempre son relevantes en estudios sobre discapacidad. Por lo tanto, contar con datos cuantitativos permite respaldar los hallazgos con cifras concretas y el componente cualitativo ayuda a comprender las experiencias y necesidades de los estudiantes, lo que también es fundamental en este estudio.

Uno de los aspectos más importantes de los resultados de esta investigación es que subraya la importancia de la orientación vocacional desde edades tempranas y su respectivo seguimiento a lo largo del tiempo y con más énfasis en la etapa adulta. Este punto refuerza la idea de que la orientación no debe ser un proceso aislado en los últimos años de la educación secundaria, sino un

acompañamiento continuo que permita a los estudiantes con TEA explorar sus intereses, habilidades y posibilidades de manera progresiva.

Además, el estudio resalta la importancia del autoconocimiento, lo que es fundamental en la toma de decisiones vocacionales y en la construcción de un proyecto de vida realista para los estudiantes con TEA. También propone estrategias concretas para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales, brindando herramientas prácticas y adaptables a esta investigación, además de servir de referencia para diseñar estrategias aplicables.

Por último, el estudio destaca que en la orientación vocacional se deben trabajar tanto los factores internos, como los factores externos, considerando a la familia como un pilar fundamental en este proceso. Este punto es especialmente significativo para esta investigación, ya que analiza el rol del acompañamiento educativo de las familias en la orientación vocacional de los estudiantes con TEA.

De acuerdo con De la Torre (2020), se considera como un antecedente muy valioso para esta investigación, ya que se adentra en analizar cómo se construye la inclusión educativa de los estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA) desde la infancia. Se analiza el papel de la cultura, las políticas institucionales y las prácticas dentro del aula, este estudio permite comprender qué factores favorecen una verdadera inclusión y qué desafíos persisten en el camino.

Lo que hace que este estudio sea tan relevante para la investigación es su enfoque en cómo influye el contexto en la inclusión de los estudiantes con TEA. Su metodología mixta, combinando datos cuantitativos y cualitativos, permite no solo ver estadísticas, sino también entender las experiencias de quienes viven este proceso día a día. Es de suma importancia ya que señala, que el papel de la familia es un aspecto central, y comprender cómo el entorno afecta la inclusión desde la infancia ayuda en esta investigación a visualizar cómo estos factores siguen impactando en la orientación vocacional más adelante. Además, el aumento significativo de diagnósticos de TEA en los últimos años hace que este tipo de estudios sean aún más necesarios para diseñar estrategias efectivas y adaptadas a las necesidades actuales.

Uno de los hallazgos más importantes del estudio es que destaca la orientación como un pilar fundamental en el desarrollo de las personas con TEA. Pero no solo como un apoyo académico, sino como un acompañamiento real y continuo, que les ayude a navegar sus procesos de aprendizaje y adaptación. Esta idea refuerza que la orientación vocacional no debe verse como

una simple asesoría en los últimos años de secundaria, sino como un proceso que debe empezar desde edades tempranas y evolucionar junto con cada estudiante.

Otro punto fundamental es que este estudio deja claro que inclusión no significa solo estar presente en un aula, sino poder participar activamente en ella. Esto se relaciona directamente con la orientación vocacional, ya que no se trata solo de dar información sobre opciones laborales, sino de preparar a los estudiantes con TEA para un futuro en el que realmente puedan integrarse, desarrollarse de manera integral contando con las herramientas necesarias.

Según García (2013), *Orientación y Discapacidad: Estrategias de Orientación Educativa y Ocupacional en la Educación Especial*, resulta relevante para la presente investigación, ya que aborda el papel de la orientación en la inclusión y desarrollo de estudiantes con discapacidad. Su enfoque cualitativo permitió analizar las intervenciones orientadoras que realiza el equipo de orientación escolar con las familias, señalando la importancia de fortalecer los sistemas de apoyo y fomentar la participación de los estudiantes dentro de la comunidad educativa.

Los aportes de García (2013) evidencian que la orientación educativa y vocacional debe ampliar la visión tradicional y única de las trayectorias formativas de los estudiantes con discapacidad. En este sentido, el acompañamiento de la escuela y la familia es clave para ampliar sus oportunidades, evitando que se limiten a opciones predeterminadas y promoviendo la construcción de un proyecto de vida significativo.

Dado que el objetivo general de la presente investigación es analizar las intervenciones orientadoras del equipo de orientación escolar con las familias de los estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA), el estudio de García (2013) aporta una base teórica y metodológica valiosa que puede sustentar el presente estudio. Además, sus resultados refuerzan la necesidad de que las intervenciones escolares impulsen la participación activa de los estudiantes, fortalezcan las redes de apoyo entre pares y promuevan un enfoque inclusivo en la orientación vocacional.

El artículo de Chen et al. (2015), titulado “Trends in Employment for Individuals with Autism Spectrum Disorder: a Review of the Research Literature”, es una base importante en este trabajo, ya que, presenta una revisión exhaustiva de investigaciones centradas en las tendencias de empleo para personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), permitiendo comprender con mayor profundidad los desafíos y oportunidades que enfrentan al momento de acceder al mundo laboral. La metodología empleada consistió en una revisión sistemática de estudios previos, lo que

permitió a los autores identificar patrones comunes, vacíos de conocimiento y prácticas exitosas en la inclusión laboral de personas con TEA. Esta aproximación ofrece una mirada amplia y bien fundamentada sobre la realidad laboral de esta población, enfocándose no solo en la contratación, sino también en la permanencia y calidad del empleo.

Los resultados evidencian que, a pesar de que algunas personas con TEA logran incorporarse al mercado laboral, la tasa de desempleo y subempleo sigue siendo considerablemente alta en comparación con la población general. Además, el estudio resalta la importancia de contar con apoyos específicos, como entrenamientos vocacionales, programas de transición, y un entorno laboral inclusivo y estructurado. Se enfatiza que los niveles de éxito laboral aumentan significativamente cuando hay un acompañamiento personalizado que considera las fortalezas, intereses y necesidades individuales.

Este artículo resulta especialmente valioso para la presente investigación, ya que permite comprender cómo los procesos de orientación vocacional pueden contribuir a mejorar las trayectorias laborales de jóvenes con TEA. Asimismo, aporta evidencia sobre la importancia del trabajo conjunto entre la familia, el personal educativo y la comunidad para fortalecer las oportunidades de inclusión en el empleo. Al traer estas tendencias globales a la realidad costarricense, se refuerza la necesidad de implementar procesos de orientación vocacional que no solo preparen al estudiante para elegir una ruta profesional, sino que también fortalezcan sus habilidades sociales, comunicativas y de autorregulación, en un entorno de acompañamiento educativo constante.

Según Weld-Blundell et al. (2021), Intervenciones vocacionales para mejorar la participación laboral de personas con discapacidad psicosocial, autismo y/o discapacidad intelectual: una revisión sistemática, ofrece una visión amplia sobre cómo distintas intervenciones vocacionales han sido implementadas en contextos diversos para apoyar la inclusión laboral de personas con necesidades específicas, incluyendo personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Los resultados del estudio indican que estas intervenciones pueden ser efectivas para aumentar la participación en el empleo competitivo, especialmente cuando incluyen apoyos personalizados, formación práctica en entornos reales y seguimiento continuo. Además, se resalta la importancia de iniciar estos procesos desde edades tempranas, en la etapa escolar, con el fin de preparar de manera más efectiva a las personas con discapacidad para la vida laboral.

Este artículo representa un aporte valioso para la presente investigación, ya que proporciona evidencia científica sobre la efectividad de programas de orientación y formación vocacional adaptados para personas con TEA. Aporta, además, elementos clave para reflexionar sobre cómo estas buenas prácticas podrían ser contextualizadas e implementadas en el sistema educativo costarricense, específicamente en procesos de orientación vocacional en secundaria. También refuerza la necesidad de incluir a las familias como parte activa del acompañamiento educativo, reconociendo que su participación es determinante para que los jóvenes con TEA logren transiciones exitosas hacia la vida adulta y el mundo del trabajo.

La investigación "Guía pedagógica de orientación vocacional para maestros de educación media que trabajan en aula regular y con estudiantes dentro del espectro autista en colegios públicos en Bogotá" de Bonilla et al. (2023) es particularmente relevante para esta investigación, ya que proporciona una guía exhaustiva sobre cómo los docentes pueden implementar procesos de orientación vocacional en un entorno inclusivo, considerando las necesidades específicas de los estudiantes con TEA. Utiliza un enfoque cualitativo basado en el análisis de los contextos educativos y las experiencias de los docentes que trabajan con estudiantes dentro del espectro autista. Se destacan las entrevistas a educadores y las observaciones de las prácticas pedagógicas dentro de aulas regulares, lo cual permite entender cómo se adapta el acompañamiento vocacional en un entorno inclusivo. Al igual que la investigación en Bogotá, este estudio podría involucrar entrevistas a docentes y familias para comprender cómo los procesos de acompañamiento vocacional afectan a los estudiantes con TEA y las dinámicas familiares que influyen en este proceso.

Las conclusiones de la investigación subrayan la necesidad de que los docentes desarrollen habilidades específicas para ofrecer una orientación vocacional efectiva a estudiantes con TEA, garantizando que se les brinden las mismas oportunidades de desarrollo profesional que a sus compañeros. Además, se destaca la importancia del trabajo conjunto entre docentes y familias para crear un plan de orientación que sea coherente y efectivo, adaptando las estrategias a las características individuales de los estudiantes. El rol de las familias como apoyo en el proceso de toma de decisiones vocacionales es esencial para facilitar la transición exitosa de los estudiantes con TEA al mundo laboral o académico.

1.5. Proyecciones

En esta investigación, se pueden considerar diversas posibilidades para fortalecer los procesos de orientación vocacional dirigidos a estudiantes con Trastornos del Espectro Autista (TEA) en el Colegio de Limón Diurno. Las proyecciones expuestas parten de un profundo reconocimiento de las necesidades, particularidades y fortalezas de los estudiantes con TEA y del rol fundamental que cumplen las familias, el personal educativo y los procesos de acompañamiento en su proyecto de vida. Por lo tanto, se destacan las siguientes:

- Mejor comprensión de las estrategias de orientación vocacional para estudiantes con TEA: A través de la identificación de las estrategias utilizadas en el proceso de Orientación Vocacional en el Colegio Diurno de Limón, se espera obtener una visión más clara de qué enfoques están siendo aplicados, y en qué medida estos están siendo efectivos para los estudiantes con TEA. Esta información permite una evaluación crítica de las metodologías actuales y potencialmente, la implementación de nuevas estrategias más inclusivas que favorezcan el desarrollo vocacional de los estudiantes.
- Además, se proyecta la capacitación del personal orientador y docente, con énfasis en la comprensión del espectro autista de manera que pueda desarrollar el acompañamiento efectivo durante la etapa de transición vocacional.
- Fortalecer el vínculo escuela-familia como una prioridad institucional. Esta relación debe convertirse en un proceso de construcción conjunta, en donde las familias sean aliadas en la orientación vocacional de sus hijos. Se propone la creación de espacios regulares de diálogo, talleres formativos, redes de apoyo entre familias, y programas de educación familiar, donde puedan compartir experiencias, adquirir herramientas y sentirse acompañadas emocional y técnicamente.
- Convertir a las familias en un factor protector, mediante la información y el desarrollo de herramientas para que exista un adecuado acompañamiento en el desarrollo vocacional de los estudiantes con TEA. De allí surge la proyección de implementar talleres de acompañamiento familiar, liderado por el Departamento de Orientación, que contemple

desde la exploración vocacional temprana hasta el seguimiento en la etapa de egreso del sistema educativo.

- Propuestas concretas para mejorar la orientación vocacional: Las recomendaciones dirigidas a los profesionales en Orientación, docentes y familias tienen el objetivo de mejorar la calidad del acompañamiento vocacional para estudiantes con TEA. Se espera que estas recomendaciones fomenten una mayor autonomía en los estudiantes y promuevan la inclusión laboral y educativa. A largo plazo, estas propuestas podrían impactar en políticas educativas locales y regionales, contribuyendo a una integración más efectiva de los jóvenes con TEA en la sociedad, reduciendo la exclusión y mejorando sus oportunidades de empleo.
- La experiencia recopilada a través de esta investigación puede sentar las bases para desarrollar proyectos piloto, asesorar a otras instituciones educativas, donde se promueva una cultura educativa que atiende la diversidad y así, posicionar al Colegio de Limón Diurno como un referente institucional en orientación vocacional inclusiva, no solo dentro de la provincia, sino a nivel nacional.

1.6. Limitaciones

Como parte de todo proceso, esta investigación también enfrentó ciertas limitaciones que, si bien no impidieron el desarrollo del estudio, sí condicionaron el alcance de algunas acciones previstas. Una de las principales dificultades estuvo relacionada con la disponibilidad de las madres de familia participantes. Aunque inicialmente se había contemplado entrevistar a cinco madres, finalmente solo fue posible concretar entrevistas con dos de ellas. Las razones de esta reducción estuvieron asociadas a la falta de coincidencia en los horarios, ya que muchas madres tienen responsabilidades laborales o familiares que dificultaron su participación, a pesar de su interés genuino en el tema.

Asimismo, la participación estudiantil también presentó retos importantes, principalmente vinculados a las características del perfil de los estudiantes con TEA. De las entrevistas planeadas, solo se pudieron realizar dos a estudiantes con comunicación verbal funcional, y una entrevista adicional fue dirigida a la madre de una estudiante, dada la limitación comunicativa de la joven,

lo que requirió adaptar el enfoque metodológico con sensibilidad y respeto hacia sus formas particulares de expresión.

Otro de los desafíos fue la coordinación del grupo focal con madres, el cual representó un gran esfuerzo logístico debido a las múltiples responsabilidades de las participantes. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, el espacio se llevó a cabo y resultó ser profundamente enriquecedor, permitiendo una conversación honesta, reflexiva y emotiva sobre el acompañamiento familiar en la toma de decisiones vocacionales.

Finalmente, una de las actividades previstas, cómo lo fue la observación en el aula, no pudo concretarse. Las dinámicas institucionales, los cambios de horarios y las múltiples actividades programadas en el centro educativo durante el semestre impidieron disponer de un momento adecuado para llevarla a cabo, sin interferir en el desarrollo académico de los estudiantes.

Estas limitaciones no desmerecen el valor del estudio; al contrario, evidencian la complejidad de investigar en contextos reales y con poblaciones diversas, donde el respeto, la flexibilidad y la ética deben prevalecer por encima de cualquier interés investigativo. Cada voz recogida, cada testimonio y cada momento compartido en esta investigación fue significativo y aporta de forma valiosa al análisis del rol de las familias y los profesionales en los procesos de orientación vocacional en estudiantes con TEA.

CAPÍTULO II:

MARCO TEÓRICO

Capítulo II

En el presente trabajo, el marco teórico tiene como propósito fundamental sustentar y dar profundidad al análisis sobre los aportes de la orientación vocacional en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) del Colegio de Limón Diurno, con especial énfasis en el rol que desempeñan las familias como parte del acompañamiento en la toma de decisiones vocacionales. Este apartado permite construir una visión integral sobre el TEA, la orientación vocacional y el vínculo entre ambos en el contexto educativo costarricense.

A través de la revisión de teorías, investigaciones y otras fuentes académicas confiables, se abordan los conceptos clave que sustentan esta investigación. Entre ellos destacan la definición y características del TEA, los niveles funcionales, el concepto de orientación vocacional inclusiva, y la relevancia del acompañamiento familiar durante la etapa de toma de decisiones en estudiantes del duodécimo año. Esta fundamentación busca no solo aportar claridad teórica, sino también visibilizar las necesidades, potencialidades y derechos de este grupo estudiantil dentro del sistema educativo.

1. Trastorno del Espectro Autista (TEA)

1.1 Definición y características generales

En el contexto de la investigación, donde el Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un tema importante, resulta fundamental comprender las características que definen esta condición del neurodesarrollo y cómo se manifiesta de manera diversa en cada persona. El TEA no muestra particularidades iguales en todas las personas que se encuentran dentro de esta condición, sino que es un espectro que incluye una amplia gama de experiencias y habilidades. A lo largo de este apartado, se aborda una definición integral del TEA, que no solo considere los aspectos clínicos y diagnósticos, sino también las perspectivas más recientes y las vivencias personales de quienes lo experimentan.

Según la Asociación Española de Pediatría (AEP), el TEA se define como "un trastorno del desarrollo neurológico que afecta, de manera cualitativa, la capacidad para la interacción social

recíproca, la comunicación verbal y no verbal, y se acompaña de patrones restringidos e intereses repetitivos" AEP, (2021, p. 1). Este trastorno suele manifestarse desde los primeros años de vida y se caracteriza por dificultades persistentes en la comunicación social, tanto verbal como no verbal, así como por patrones de comportamiento, intereses y actividades que son repetitivos o restringidos. Sin embargo, estas características varían significativamente entre las personas, tanto en su funcionalidad como en su presentación, lo que hace del término "espectro" un concepto esencial para entender la amplitud y la diversidad del diagnóstico.

De acuerdo con Hervás et al. (2012), el TEA no debe ser considerado como una enfermedad, sino como una condición del desarrollo que afecta la forma en que las personas perciben, interpretan y responden al mundo. Esta condición puede implicar desafíos en la socialización y la comunicación, pero también se puede acompañar de talentos particulares o habilidades cognitivas inusuales en áreas como la música, las matemáticas, la tecnología o la memoria.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) también ha contribuido a una comprensión más integral del TEA, definiéndolo como un conjunto de trastornos caracterizados por dificultades persistentes en la comunicación e interacción social, así como por patrones restringidos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (OMS, 2023). Estas dificultades pueden afectar la interacción verbal y no verbal, haciendo más compleja la utilización adecuada de palabras, gestos, expresiones faciales y otros medios de comunicación. Asimismo, muchas personas con TEA presentan dificultades para comprender normas sociales y expectativas culturales, lo que puede generar retos importantes en distintos ámbitos de su vida cotidiana.

Una de las características fundamentales del TEA, como lo indica la OMS (2023), es su variabilidad. La noción de "espectro" refleja esta diversidad, ya que los síntomas pueden variar en intensidad, combinación y manifestación en cada individuo. Esta diversidad implica que cada diagnóstico debe ser altamente individualizado, teniendo en cuenta las circunstancias personales, sociales y culturales de quien lo recibe.

Desde una perspectiva vivencial, es imprescindible incluir los aportes de Temple Grandin, una de las voces más influyentes en el ámbito del autismo. Grandin, diagnosticada con autismo desde pequeña, ha dedicado su vida a explicar cómo funciona el cerebro autista desde su experiencia personal y profesional. En su libro "El cerebro autista", Grandin y Panek (2013)

explican que las personas con TEA tienden a procesar la información de forma distinta, muchas veces con un pensamiento principalmente visual, lo que favorece el desarrollo de habilidades extraordinarias en áreas como la memoria, la organización espacial o la resolución de problemas.

Los autores también destacan que muchas personas con TEA experimentan una percepción sensorial más aguda, lo que les permite notar detalles imperceptibles para otros, aunque esta misma sensibilidad puede hacer que ciertos estímulos comunes resulten abrumadores o incluso dolorosos (Grandin & Panek, 2013). En este sentido, comprender el TEA no solo desde una mirada clínica, sino también desde la experiencia subjetiva, permite reconocer que no se trata simplemente de una discapacidad, sino de una forma diferente de ser, pensar y sentir el mundo. Con los apoyos adecuados, estas diferencias pueden convertirse en fortalezas y facilitar un desarrollo pleno en distintos ámbitos de la vida.

El Trastorno del Espectro Autista implica mucho más que describir un conjunto de síntomas clínicos: es reconocer una condición compleja y diversa del neurodesarrollo que se manifiesta de manera única en cada persona. El enfoque actual propone una visión integral que no solo contempla las dificultades, sino también las capacidades y formas particulares de percibir el mundo que caracterizan a quienes forman parte del espectro. Comprender esta definición desde una perspectiva tanto científica como humana permite avanzar hacia un abordaje más respetuoso, empático y ajustado a las verdaderas necesidades de las personas con TEA, reconociéndolas como sujetos con voz propia y potencial.

1.2 Niveles de funcionamiento

Una vez comprendido qué es el Trastorno del Espectro Autista (TEA), resulta fundamental abordar los niveles funcionales con los que se clasifica esta condición en la actualidad. Esta categorización, introducida formalmente en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, quinta edición (DSM-5), tiene como propósito describir el grado de apoyo que una persona con TEA puede requerir en su vida cotidiana, considerando tanto las dificultades en la comunicación social como los comportamientos restringidos o repetitivos.

Considerando el DSM-5, el TEA se clasifica en tres niveles de severidad: nivel 1 (requiere apoyo), nivel 2 (requiere apoyo sustancial) y nivel 3 (requiere apoyo muy sustancial) (ASEMCO, s.f.). Esta clasificación no implica una jerarquía de “gravedad” estricta, sino que orienta a los profesionales sobre la intensidad del acompañamiento necesario para que la persona pueda alcanzar un desarrollo funcional en sus entornos.

Según Equipo Autismo Murcia, (2020a), en el nivel 1, se encuentran personas que pueden mantener cierto grado de independencia pero que enfrentan desafíos en la interacción social, especialmente en contextos complejos o novedosos. Pueden presentar dificultades para iniciar conversaciones, interpretar normas sociales implícitas o mantener relaciones interpersonales, y tienden a mostrar rigidez en sus rutinas

El nivel 2 incluye a personas que tienen mayores dificultades para comunicarse, incluso con apoyo. Sus interacciones sociales suelen ser más limitadas o menos efectivas, y los comportamientos repetitivos o inflexibles suelen interferir significativamente con la vida diaria. En este caso, se requiere un acompañamiento más estructurado y constante de acuerdo con Equipo Autismo Murcia, (2020b).

Por último, en el nivel 3, en ASEMCO, s.f.; ALDID, (2020) señala que se sitúan personas que necesitan apoyo muy sustancial en todas las áreas del desarrollo. Las dificultades en la comunicación verbal y no verbal son severas, y los patrones repetitivos de comportamiento pueden ser altamente restrictivos. En estos casos, se requiere intervención intensiva y especializada para que la persona pueda participar, aunque sea parcialmente, en su entorno.

Esta clasificación no pretende encasillar a las personas dentro de un diagnóstico rígido, sino ofrecer una guía sobre el tipo de apoyos que pueden necesitar. En este sentido, resulta vital abordar el diagnóstico de manera personalizada y con sensibilidad, considerando también factores contextuales y evolutivos. Así lo expone el libro *Trastornos del Espectro Autista: Detección, diagnóstico e intervención temprana* (2021), donde se destaca que los niveles de severidad no son estáticos, sino que pueden cambiar con el tiempo dependiendo de factores como el acceso a intervenciones oportunas, el entorno familiar y educativo, y las características individuales del niño o niña. El texto subraya además la importancia de no reducir el diagnóstico a una etiqueta, sino más bien utilizarlo como una herramienta para promover el bienestar y la inclusión.

Tabla 1*Clasificación de niveles de severidad del TEA*

Nivel de severidad	Descripción general	Comunicación social	Conductas repetitivas/inflexibilidad	Tipo de apoyo requerido
Nivel 1 (Requiere apoyo)	Personas con cierto grado de independencia.	Dificultades para iniciar o mantener conversaciones; problemas en la comprensión de normas sociales implícitas.	Rigidez en rutinas, dificultad con los cambios.	Apoyo en situaciones sociales complejas o novedosas. Intervención leve o moderada.
Nivel 2 (Requiere apoyo sustancial)	Mayor dificultad para comunicarse y desenvolverse en entornos sociales.	Interacciones sociales limitadas y menos efectivas, incluso con apoyo.	Conductas repetitivas e inflexibles interfieren significativamente con la vida diaria.	Acompañamiento estructurado y constante. Intervención moderada a intensiva.
Nivel 3 (Requiere apoyo muy sustancial)	Apoyo intensivo en todas las áreas del desarrollo.	Dificultades severas en comunicación verbal y no verbal.	Conductas repetitivas altamente restrictivas y marcadas.	Intervención intensiva y especializada para lograr participación parcial en el entorno.

Nota elaboración propia 2025

2. Adolescencia media y tardía

La adolescencia es una etapa fundamental en la vida de toda persona, caracterizada por un conjunto de transformaciones físicas, cognitivas, emocionales y sociales que sientan las bases de la identidad adulta. En particular, la adolescencia media (entre los 14 y 17 años) y la adolescencia tardía (entre los 18 y 24 años) son periodos críticos en los que se consolida la autonomía, se profundizan los vínculos afectivos y se comienzan a tomar decisiones trascendentales sobre el futuro personal, académico y vocacional (UNICEF, 2019).

Durante estos años, los adolescentes se enfrentan a una creciente necesidad de independencia y, al mismo tiempo, a la presión de cumplir con expectativas sociales y familiares. Además, se consolidan valores, se redefinen las relaciones con las figuras de autoridad y se incrementa la importancia del grupo de pares como fuente de validación emocional. Según Güemes et al. (2017), en un documento elaborado para la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia (SEMA), esta etapa también se caracteriza por un proceso dinámico en el que el adolescente oscila entre la necesidad de pertenecer y la afirmación de su individualidad, lo cual puede generar momentos de vulnerabilidad emocional.

La construcción de la identidad, que inicia en la adolescencia temprana, se intensifica en la adolescencia media y se proyecta con mayor claridad en la etapa tardía. En este sentido, los adolescentes comienzan a tomar decisiones sobre su vida académica, sus proyectos personales y sus vínculos afectivos, todo mientras enfrentan los desafíos propios de su entorno social, económico y cultural. Entender las características generales de esta etapa permite contextualizar mejor las necesidades particulares de los adolescentes que, además de transitar este periodo vital, enfrentan condiciones del neurodesarrollo como el Trastorno del Espectro Autista (TEA).

2.1 Desarrollo cognitivo

En esta etapa, los adolescentes son capaces de realizar razonamientos abstractos y pensar de manera más crítica sobre sí mismos y el entorno que los rodea. Esto influye directamente en su capacidad para cuestionar normas, explorar diversas posibilidades de vida y formar juicios propios. Según la Asociación Americana de Psicología APA, (2022), el pensamiento abstracto y la autorreflexión se desarrollan con mayor profundidad durante la adolescencia media y tardía, facilitando una comprensión más compleja de las relaciones sociales y los dilemas éticos.

Según la Office of Population Affairs (2018), aunque los adolescentes pueden parecer adultos físicamente, sus cerebros aún están en proceso de maduración, especialmente las áreas que controlan el juicio, la toma de decisiones y el autocontrol. Esta discrepancia entre el desarrollo físico y el neurológico es clave para comprender muchos de los comportamientos típicos de esta etapa. Además, el mismo documento señala que el entorno social y familiar juega un papel vital

en la consolidación de estas habilidades cognitivas, ya que las experiencias, las relaciones con los adultos y el acceso a oportunidades significativas influyen en la arquitectura del cerebro adolescente. A medida que el pensamiento se desarrolla, también crece la capacidad de autorreflexión. Los adolescentes comienzan a evaluar su desempeño, sus valores y su lugar en el mundo, desarrollando así una mayor conciencia de sí mismos y de sus metas personales. Este proceso es esencial para la toma de decisiones informadas, incluyendo aquellas relacionadas con su futuro académico y vocacional.

Por ello, comprender el desarrollo cognitivo en esta etapa permite adaptar mejor las intervenciones educativas y de orientación, brindando herramientas que potencien el pensamiento crítico y la autonomía, aspectos fundamentales para una transición exitosa a la vida adulta.

2.2 Desarrollo socioemocional

La adolescencia es una etapa de intensa exploración personal y emocional. Durante este periodo, los adolescentes buscan construir una identidad propia, definir su orientación vocacional, sexual y espiritual, y establecer sus propios valores. Esta búsqueda se desarrolla en un contexto de cambios físicos, cognitivos y sociales que pueden generar una montaña rusa emocional, donde la autoestima se ve influenciada por la aceptación o el rechazo de los pares, el rendimiento académico y la relación con figuras adultas (Güemes-Hidalgo et al., 2017).

A medida que avanzan hacia la adolescencia tardía, los jóvenes comienzan a comprender mejor sus emociones, a autorregularse y a establecer vínculos afectivos más estables. Sin embargo, este desarrollo emocional no está exento de riesgos. La presión por encajar, el miedo al fracaso o la incertidumbre frente al futuro pueden derivar en conflictos internos, ansiedad o inseguridad. Según Pérez y Pellicer (2015), el desarrollo de competencias emocionales es clave para alcanzar un buen nivel de bienestar personal, y la educación emocional debe contemplarse dentro de los currículos de los centros educativos.

El entorno familiar y educativo juega un papel crucial en este proceso. La presencia de adultos significativos que guíen y acompañen estos procesos es esencial para que los adolescentes desarrollen habilidades que les permitan enfrentar los retos de manera saludable y responsable. La

educación emocional actúa de forma preventiva frente a las consecuencias de la mala gestión de emociones negativas y su desarrollo debe estar presente durante todo el proceso evolutivo de la persona (Pérez & Pellicer, 2015).

Por lo tanto, el desarrollo psicoemocional durante la adolescencia media y tardía representa una etapa clave en la construcción de la identidad personal y en la formación de habilidades para la vida. La gestión adecuada de las emociones, el fortalecimiento de la autoestima y la construcción de vínculos significativos son procesos esenciales para el bienestar integral del adolescente. Reconocer y atender esta dimensión emocional es, sin duda, un pilar indispensable en la tarea de educar y acompañar a los adolescentes.

2.3 Desafíos específicos en adolescentes con TEA (Nivel 2 y 3)

Los adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que se ubican en los niveles 2 y 3, según los criterios del DSM-5, requieren apoyos sustanciales o muy sustanciales para desenvolverse adecuadamente en diferentes contextos de la vida diaria. En estos niveles, las dificultades en la comunicación, la interacción social, la flexibilidad cognitiva y la regulación emocional suelen estar significativamente acentuadas American Psychiatric Association, (2013).

Uno de los principales desafíos en estos niveles del espectro es la comunicación social. Los adolescentes con TEA nivel 2 pueden mostrar un uso limitado del lenguaje verbal, dificultad para iniciar o responder a interacciones sociales, y una comprensión reducida de normas sociales implícitas. En el nivel 3, la comunicación puede ser mínima o completamente ausente, incluso con apoyos, y las respuestas sociales pueden ser muy restringidas o atípicas Bellantonio et al., (2024).

Estas limitaciones no solo afectan la capacidad de construir relaciones significativas, sino que también incrementan el riesgo de aislamiento, malentendidos y rechazo por parte de sus compañeros, lo que repercute directamente en su autoestima y bienestar emocional Escobar-Villacrés et al., (2022).

Los adolescentes con TEA en niveles funcionales más comprometidos suelen presentar patrones de comportamiento repetitivos, interés obsesivo por temas muy específicos y una marcada

resistencia al cambio. Estas conductas no son meramente una preferencia, sino una necesidad de estabilidad que les permite mantener el equilibrio emocional frente a un entorno que puede ser percibido como abrumador UNICEF, (2022). Además, es importante considerar que, cambios en la rutina, actividades inesperadas o modificaciones en el entorno pueden desencadenar crisis conductuales, ansiedad o retraimiento, dificultando su adaptación en entornos escolares o comunitarios Bellantonio et al., (2024).

Otro aspecto necesario de rescatar es la autorregulación emocional, la cual representa otro reto importante, ya que muchos adolescentes con TEA experimentan dificultades para identificar, expresar y manejar sus emociones, lo cual puede traducirse en respuestas impulsivas, conductas disruptivas o retraimiento social. Estas conductas, muchas veces incomprendidas por quienes los rodean, pueden ser expresión de angustia interna o frustración frente a la falta de comprensión del entorno Escobar-Villacrés et al., (2022).

Por último, es fundamental rescatar uno de los retos más significativos, que sería la transición hacia la adultez. Esta etapa representa un punto significativo en su desarrollo, ya que implica dejar atrás la relativa estructura del sistema educativo escolar para enfrentarse a nuevas demandas en ámbitos como, el empleo y la vida autónoma. Sin embargo, en muchos contextos, esta transición carece de una preparación adecuada, pues no existen programas estructurados que acompañen de forma individualizada a estos jóvenes, teniendo en cuenta sus capacidades, intereses y niveles de apoyo requeridos. Esta carencia incrementa los niveles de ansiedad, tanto en los adolescentes como en sus familias, quienes muchas veces se ven sobrecargadas por la falta de recursos, orientación y redes de apoyo institucional MINERD & UNICEF República Dominicana, (2022).

Adicionalmente, la escasa articulación entre los sistemas de salud, educación y servicios sociales genera vacíos que dificultan el seguimiento de los procesos iniciados durante la etapa escolar, provocando discontinuidades que pueden derivar en el estancamiento o retroceso de habilidades previamente adquiridas. Parafraseando a institucional MINERD & UNICEF República Dominicana, (2022) la ausencia de planes de vida personalizados o itinerarios de formación laboral inclusivos y sostenibles conlleva que muchos adolescentes con TEA permanezcan aislados, dependientes de sus cuidadores o sin oportunidades reales de inclusión

social y económica. En este sentido, resulta urgente la implementación de políticas públicas y estrategias pedagógicas que favorezcan una transición planificada, gradual y centrada en la persona, donde los procesos de orientación vocacional y el acompañamiento familiar jueguen un rol clave para garantizar una adultez con dignidad, propósito y oportunidades reales de participación en la sociedad.

3. Orientación Vocacional

La orientación vocacional es un proceso pedagógico y formativo que acompaña a las personas, en la identificación de sus intereses, habilidades, valores y aspiraciones personales. De acuerdo al Ministerio de Educación de Panamá & OIT, (2023), este acompañamiento busca fortalecer la toma de decisiones informadas y responsables en torno al futuro académico, ocupacional y de vida de cada individuo. Más allá de una simple elección profesional, la orientación vocacional se concibe como una herramienta para fomentar la autorreflexión, la autonomía y la construcción de un proyecto vital significativo.

Durante la adolescencia media y tardía, esta tarea se vuelve especialmente relevante, pues es una etapa en la que los jóvenes comienzan a preguntarse quiénes son, qué quieren lograr y cómo proyectarse en la vida adulta. Por esta razón, la orientación debe desarrollarse como un proceso continuo, adaptado a las particularidades del contexto y a las necesidades evolutivas de cada estudiante. Según Gómez (2021), una orientación vocacional efectiva debe reconocer la dimensión emocional y social de las decisiones vocacionales, incorporando estrategias participativas que promuevan la equidad y la inclusión de todos los estudiantes, sin excepción.

3.1 Modelos y enfoques en la orientación vocacional

Un modelo puede definirse como una representación teórica que orienta la comprensión y la intervención en un campo determinado. En el ámbito educativo, los modelos permiten sistematizar el conocimiento y organizar las prácticas, facilitando la toma de decisiones

fundamentadas y coherentes con los objetivos pedagógicos y sociales. Según el Manual de Orientación Vocacional y Profesional del Ministerio de Educación del Ecuador & VVOB (2021), los modelos en orientación sirven como base para diseñar estrategias que promuevan el desarrollo personal, académico y profesional de los estudiantes, considerando sus características individuales y el contexto en el que se desenvuelven.

En el campo de la orientación vocacional, los modelos cumplen una función clave al ofrecer marcos conceptuales que explican cómo las personas eligen, proyectan y construyen su trayectoria educativa y laboral. Estos modelos no solo organizan la información sobre los intereses, habilidades y valores de los estudiantes, sino que también permiten integrar factores contextuales, sociales y emocionales en el proceso de toma de decisiones.

Entre los más relevantes se encuentran el modelo tradicional, de corte psicométrico y clasificatorio, y el modelo inclusivo, que promueve una mirada integral, contextual y equitativa del proceso vocacional. Comprender las diferencias entre estos enfoques es esencial para valorar cómo ha evolucionado la orientación vocacional hacia una práctica más humanizada, participativa e inclusiva, especialmente en contextos educativos diversos y con estudiantes que presentan necesidades específicas.

Esta perspectiva se alinea con lo expuesto en el Manual de Orientación Vocacional y Profesional (OVP) del Ministerio de Educación del Ecuador & VVOB. (2021) el cual destaca la necesidad de enfoques que integren tanto las características personales como las condiciones del entorno, promoviendo una orientación más inclusiva, contextualizada y centrada en el desarrollo integral del estudiante.

3.2 Modelo tradicional vs. modelo inclusivo

La orientación vocacional ha transitado históricamente por distintos enfoques, siendo el modelo tradicional uno de los más representativos durante gran parte del siglo XX. Este modelo, influenciado por teorías psicométricas y conductistas, se basa en la identificación de rasgos estables de personalidad, aptitudes, intereses y valores, con el fin de emparejar estas características con ocupaciones o campos profesionales específicos. Parafraseando a Yuni & Urbano, (2023), es un enfoque eminentemente evaluativo, centrado en pruebas, cuestionarios y escalas de medición

que permiten clasificar a los estudiantes según su “perfil vocacional”. Aunque este modelo ha aportado herramientas valiosas para el autoconocimiento, también ha sido criticado por su falta de flexibilidad y su visión reduccionista del ser humano.

Desde esta perspectiva tradicional, el sujeto es visto principalmente como receptor de información y como objeto de análisis, sin un verdadero reconocimiento de su contexto, historia personal o proceso emocional. La toma de decisiones se concibe como un acto racional, más que como un proceso dinámico y multidimensional. Como señala Gómez (2021), esta mirada deja por fuera dimensiones fundamentales de la persona, como sus experiencias vitales, su entorno social, sus condiciones económicas y sus necesidades emocionales, lo que puede llevar a decisiones poco sostenibles o que no reflejan su realidad.

Por otro lado, el modelo inclusivo promueve una mirada integral del sujeto, considerando no solo sus capacidades y motivaciones, sino también las barreras y oportunidades del entorno. Este enfoque propone una orientación que garantice el derecho de todas las personas a proyectar un futuro acorde con sus intereses y posibilidades, brindando especial atención a estudiantes con discapacidades o necesidades educativas especiales. Tal como señala el Ministerio de Educación de Chile, la orientación inclusiva busca asegurar que "todas y todos los estudiantes puedan acceder a experiencias de aprendizaje y toma de decisiones que respeten su singularidad y potencien su participación activa en la sociedad". (Ministerio de Educación de Chile 2021 p. 4)

Una de las principales fortalezas del modelo inclusivo es su compromiso con la equidad y la justicia social. Este enfoque reconoce que no todos los estudiantes parten desde las mismas condiciones y, por lo tanto, es necesario generar estrategias diferenciadas que garanticen igualdad de oportunidades. Esto es especialmente relevante para estudiantes con discapacidad o con Necesidades Educativas Especiales (NEE), quienes en modelos tradicionales han sido históricamente invisibilizados o subestimados. De acuerdo con la Guía de Orientación Vocacional para Jóvenes publicada por el Ministerio de Educación de Panamá en conjunto con la OIT (2023), una orientación inclusiva debe enfocarse en identificar no solo las barreras, sino también los apoyos necesarios para que cada estudiante logre desarrollar su potencial y pueda tomar decisiones significativas sobre su futuro académico, laboral y personal.

Además, el modelo inclusivo promueve una visión en la que la orientación no se reduce a un proceso individual, sino que involucra a la familia, a los docentes, a la comunidad y a las instituciones educativas como parte de una red de acompañamiento. Este tipo de orientación busca generar espacios seguros y accesibles donde los jóvenes puedan expresar sus intereses, explorar posibilidades y construir un sentido de identidad y pertenencia en relación con su proyecto de vida.

3.3 Enfoque centrado en competencias y habilidades

El enfoque centrado en competencias y habilidades en la orientación vocacional representa una evolución significativa en la manera de acompañar a los estudiantes en la construcción de sus proyectos de vida. Este modelo se aleja de las metodologías tradicionales que se enfocaban exclusivamente en la evaluación de intereses y aptitudes, para adoptar una perspectiva más integral que considera las capacidades prácticas, cognitivas y socioemocionales de los individuos. Según Ramírez (2020), el enfoque por competencias se ha consolidado como una propuesta contemporánea que busca articular los procesos de formación con las demandas del mercado laboral, sin perder de vista el desarrollo personal y social del estudiante.

Considerando lo anterior, se puede decir que las competencias son entendidas no solo como habilidades que se deben ejecutar, sino como un conjunto de conocimientos, actitudes, valores y capacidades que permiten a una persona enfrentar diversas situaciones en la vida real, resolver problemas, tomar decisiones informadas y adaptarse a contextos cambiantes. La Universidad Estatal de Milagro [UNEMI], (2021), señala que esto es especialmente relevante en la adolescencia, una etapa en la que se comienza a definir el proyecto de vida y se enfrentan múltiples desafíos, tanto internos como del entorno

El enfoque por competencias implica, además, una concepción de la educación centrada en el estudiante, en sus procesos de desarrollo y en la construcción de significados. En este contexto, la orientación vocacional se convierte en una herramienta poderosa para empoderar a las y los adolescentes, permitiéndoles reconocer sus capacidades, visualizar opciones realistas y alineadas con su identidad, y comprometerse con metas personales que los motiven y los vinculen con su comunidad.

De acuerdo con el Ministerio de Educación de Chile (2021), uno de los principales aportes de este enfoque es que promueve la equidad educativa, ya que permite diversificar las estrategias

de intervención para responder a la heterogeneidad de los estudiantes, incluyendo aquellos con Necesidades Educativas Especiales. A través de metodologías activas y colaborativas, el desarrollo de competencias puede ser facilitado mediante espacios de reflexión, autoconocimiento, resolución de problemas, trabajo en equipo y pensamiento crítico.

Por lo tanto, este enfoque reconoce que las habilidades blandas o socioemocionales son tan relevantes como las competencias técnicas. Por ejemplo, la comunicación asertiva, la empatía, la autogestión emocional y la toma de decisiones éticas son elementos clave para que los jóvenes logren una inserción vocacional y social exitosa. Como señala Muñoz et al. (2022), el acompañamiento vocacional centrado en competencias contribuye a fortalecer la autonomía del estudiante y su capacidad de proyectarse con mayor claridad en un futuro personal y profesional.

Además, en contextos donde las condiciones socioeconómicas, culturales o personales pueden limitar las oportunidades de los y las adolescentes, este enfoque se convierte en una herramienta transformadora que puede compensar desigualdades y generar procesos de orientación más adecuados y pertinentes. En este sentido, el rol del profesional en Orientación, es de vital importancia, ya que, permite facilitar procesos de mediación pedagógica que promuevan el descubrimiento y desarrollo del potencial de cada estudiante.

De esta manera, el enfoque centrado en competencias y habilidades ofrece un marco integral para la orientación vocacional, permitiendo responder a las necesidades del mundo contemporáneo sin perder de vista la dignidad, la singularidad y el contexto de cada persona. Es un modelo que no solo prepara para el empleo, sino que también forma para la vida, promoviendo procesos de construcción de identidad, autonomía y bienestar.

3.4 Importancia de la Orientación Vocacional en estudiantes con TEA

La adolescencia es una etapa crítica para la toma de decisiones que marcarán el rumbo del proyecto de vida, siendo la elección vocacional una de las más significativas. En este proceso, los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) enfrentan desafíos particulares que requieren una mirada comprensiva, respetuosa de la diversidad y profundamente humanizada. La orientación

vocacional no solo debe acompañar la exploración de intereses ocupacionales, sino también convertirse en una herramienta para promover la autodeterminación, la inclusión y la calidad de vida. La planificación vocacional oportuna permite que los jóvenes con TEA se reconozcan como sujetos activos en la construcción de su futuro, alentando sus capacidades y disminuyendo barreras que, en muchos casos, han sido impuestas por entornos poco inclusivos. Según el informe de Autismo España (2020), la mayoría de las personas con TEA enfrentan limitaciones significativas para ejercer su derecho a una vida autónoma y laboralmente activa, lo que refleja la necesidad urgente de intervenciones educativas y vocacionales diferenciadas.

Desde esta perspectiva, el papel de la orientación vocacional cobra un valor estratégico, ya que favorece la toma de decisiones informadas, el fortalecimiento de la autoestima, y la construcción de una identidad ocupacional. Como destacan Gárriz et al. (2023), es indispensable promover procesos que fortalezcan la autodeterminación desde etapas tempranas, especialmente en estudiantes con necesidades de apoyo extenso, como quienes presentan TEA en niveles 2 y 3. De esta forma, no solo se impulsa el desarrollo personal, sino también se contribuye a una sociedad más justa y equitativa.

3.5 Favorecimiento de la autonomía y la autodeterminación.

La autonomía y la autodeterminación son componentes fundamentales para que pueda existir un adecuado desarrollo integral de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), ya que les permiten tomar decisiones informadas y participar activamente en la construcción de su proyecto de vida.

La autonomía puede definirse como la capacidad del individuo para tomar decisiones de forma independiente, de actuar en función de sus propios valores, intereses y aspiraciones, asumiendo con responsabilidad las consecuencias de sus actos según UNESCO, (2021). Además, considerando a Echeita et al. (2022), esta competencia se desarrolla progresivamente, y requiere experiencias que refuercen la confianza personal, así como entornos seguros donde se promueva la participación y la toma de decisiones desde edades tempranas

Por su parte, la autodeterminación se refiere al derecho y la capacidad de las personas para controlar sus vidas, dirigir sus acciones y elegir metas personales significativas. Parafraseando a

Wehmeyer et al. (2020) la autodeterminación es un conjunto de habilidades y creencias que permiten a las personas actuar como agentes causales en su vida. Esta perspectiva resulta esencial en contextos inclusivos, ya que coloca al estudiante en el centro de su proceso educativo, reconociéndolo como protagonista activo y no como receptor pasivo de decisiones tomadas por otros.

Ambos conceptos están íntimamente relacionados y se retroalimentan: la autonomía es la base que permite ejercer la autodeterminación, mientras que la autodeterminación potencia el desarrollo de una autonomía cada vez más sólida y consciente. En el caso de estudiantes con TEA, fomentar estas competencias es un acto de justicia educativa y de respeto por la diversidad, ya que les permite expresar sus preferencias, tomar decisiones vocacionales informadas y avanzar hacia la vida adulta con mayor seguridad y propósito.

Estudios recientes evidencian que cuando se fortalecen la autonomía y la autodeterminación en jóvenes con TEA, se incrementan significativamente su bienestar emocional, su participación social y su calidad de vida de acuerdo con González et al. (2022), este fortalecimiento debe realizarse a través de estrategias pedagógicas personalizadas, accesibles y centradas en las capacidades del estudiante. La participación de la familia, los docentes y el personal de orientación es esencial para crear redes de apoyo coherentes con las metas del joven.

En este contexto, la orientación vocacional no solo debe enfocarse en identificar intereses y habilidades profesionales, sino también en ser una herramienta que potencie la autodeterminación del estudiante. Ayudarle a identificar sus fortalezas, expresar sus deseos, explorar alternativas y tomar decisiones es clave para construir un proyecto de vida significativo y realista.

3.6 Estrategias diferenciadas en la toma de decisiones.

La toma de decisiones es una habilidad esencial en la vida de cualquier individuo, especialmente durante la adolescencia, etapa en la que se comienzan a definir aspectos cruciales del proyecto de vida, como la elección de una carrera o profesión. La orientación vocacional desempeña un papel fundamental en este proceso, ya que proporciona a los estudiantes las herramientas necesarias para explorar sus intereses, habilidades y valores, facilitando así decisiones informadas y coherentes con su identidad personal.

En el caso de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), este proceso adquiere una dimensión adicional. Las particularidades en la comunicación, la interacción social y la flexibilidad cognitiva propias del TEA pueden presentar desafíos específicos en la toma de decisiones vocacionales. Sin embargo, considerando a Rodríguez et al. (2021), con el apoyo adecuado y estrategias personalizadas, estos estudiantes pueden desarrollar una autodeterminación sólida que les permita tomar decisiones significativas sobre su futuro

Según Sabeh et al., (2020), la autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual, incluyendo aquellos con TEA, se ve influenciada por factores como la percepción de los padres, las oportunidades brindadas y las barreras del entorno. Estos autores destacan la importancia de proporcionar apoyos adecuados para fomentar la autodeterminación y, por ende, una toma de decisiones efectiva en el ámbito vocacional. De igual forma, Rodríguez et al. (2021) subrayan que promover la autodeterminación desde la familia, a través de programas de orientación estructurados, favorece significativamente la capacidad de los adolescentes con discapacidad para asumir decisiones autónomas con seguridad y confianza.

Además, es necesario destacar la relevancia de implementar actividades de orientación que promuevan la autonomía y preparen a los estudiantes del último año de secundaria para enfrentar las decisiones propias de la transición hacia la adultez. Quattrocchi et al. (2018) sostienen que estas actividades, cuando están centradas en el sujeto, permiten que los jóvenes construyan una mirada reflexiva sobre sus intereses y posibilidades, facilitando una toma de decisiones más consciente y alineada con sus proyectos vitales.

La toma de decisiones en la orientación vocacional es un proceso complejo que requiere un enfoque individualizado, especialmente en estudiantes con TEA. Fomentar la autodeterminación y proporcionar apoyos adecuados son estrategias clave para empoderar a estos estudiantes en la construcción de su proyecto de vida. Desde esta perspectiva, tanto el acompañamiento familiar como la implementación de modelos educativos inclusivos y comprensivos son fundamentales para que estos adolescentes puedan ejercer su derecho a decidir y construir un futuro alineado con sus intereses, talentos y sueños.

3.7 Impacto de la Orientación Vocacional en la calidad de vida

La orientación vocacional constituye un pilar esencial en el proceso formativo de los adolescentes, ya que no solo se limita a guiar la elección de una carrera, sino que influye de forma directa y profunda en su calidad de vida. En esta etapa del desarrollo, caracterizada por la exploración de la identidad, la búsqueda de sentido y la construcción de un proyecto de vida, contar con un acompañamiento que favorezca la toma de decisiones informada y significativa se convierte en un elemento protector del bienestar integral.

De acuerdo con Vera (2023), la orientación vocacional tiene un impacto positivo en la calidad de vida de los estudiantes, al influir favorablemente en dimensiones como la autoestima, la autonomía, la estabilidad emocional y el sentido de propósito. Su investigación, desarrollada en estudiantes de décimo año de una unidad educativa en Ecuador, demostró que quienes recibieron una intervención vocacional estructurada presentaban mayores niveles de motivación y claridad respecto a sus metas futuras, lo cual repercutía directamente en su bienestar general.

Asimismo, el abordaje vocacional permite disminuir niveles de ansiedad e incertidumbre, especialmente en adolescentes que enfrentan presiones sociales o familiares sobre su futuro profesional. Según Psico-Smart (2023), la orientación vocacional, al facilitar la exploración de intereses personales, habilidades y valores, contribuye a la construcción de un proyecto de vida coherente y realista, lo cual incrementa el bienestar emocional y reduce el malestar asociado con la indecisión o las elecciones impuestas. Esto es particularmente relevante en contextos donde la salud mental de los jóvenes se ve desafiada por el estrés académico, la presión del entorno o la falta de referentes positivos.

En contextos de vulnerabilidad o riesgo escolar, este impacto es aún más significativo. Campos et al. (2023) destacan que la orientación vocacional constituye una estrategia de inclusión social, ya que promueve el empoderamiento de estudiantes en situación de desventaja, fortaleciendo sus recursos personales, sus expectativas de logro y su capacidad de planificación. Estos autores enfatizan que cuando los adolescentes logran visualizar un futuro posible alineado con sus intereses y capacidades, se incrementa su compromiso con la educación y su sentido de pertenencia, factores directamente relacionados con una mejor calidad de vida.

Por otro lado, el componente emocional también se ve fortalecido mediante procesos de orientación adecuados. Rodríguez et al. (2020) proponen que el vínculo entre orientación vocacional y sentido de vida es clave para comprender cómo la toma de decisiones influye en el bienestar. Desde esta perspectiva, cuando los jóvenes pueden alinear sus decisiones vocacionales con sus valores personales, se fortalece la percepción de control sobre su vida y se genera una mayor satisfacción vital. Esto es particularmente relevante en el caso de adolescentes con diversidad funcional o necesidades educativas especiales, quienes muchas veces ven limitado su acceso a procesos inclusivos de orientación vocacional.

La orientación vocacional, por tanto, no debe ser vista como una actividad aislada, sino como una experiencia de acompañamiento integral, que permite al adolescente reconocerse como sujeto activo en la construcción de su futuro. Al promover el desarrollo de competencias como la autonomía, la autorreflexión y la toma de decisiones éticas, esta práctica fortalece el sentido de identidad y pertenencia, pilares fundamentales para una vida plena y significativa.

Además, una adecuada orientación vocacional también puede tener un efecto positivo en la trayectoria educativa y laboral de los estudiantes. De acuerdo con Vera (2023), aquellos que cuentan con un proceso de orientación vocacional claro y estructurado suelen presentar mayores tasas de permanencia escolar, menor deserción y mejor adaptación a los entornos académicos y laborales posteriores.

Por lo tanto, la orientación vocacional, más allá de su valor en términos de planificación profesional, se revela como una herramienta clave para potenciar la calidad de vida de los adolescentes. Su implementación desde una perspectiva inclusiva, centrada en la persona, representa un acto ético que reconoce y valida la diversidad de trayectorias, sueños y aspiraciones de cada joven.

4. Acompañamiento familiar en el Proceso de Orientación Vocacional

4.1 Rol de la familia en la educación y desarrollo de los estudiantes con TEA

La familia constituye el primer entorno social y educativo en la vida de una persona, y en el caso de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), su rol cobra una relevancia aún mayor. Desde edades tempranas, la familia no solo proporciona cuidados básicos, sino que también actúa como mediadora del aprendizaje, reguladora emocional y promotora del desarrollo

integral. De acuerdo con Cárdenas et al., (2023) en la educación inclusiva y los procesos de orientación vocacional, la participación familiar representa un factor determinante para el bienestar y la proyección futura de los adolescentes con TEA.

El acompañamiento de la familia en las diferentes etapas educativas permite detectar tempranamente las necesidades específicas de los estudiantes, colaborar en la implementación de estrategias personalizadas, y fortalecer las redes de apoyo dentro y fuera del contexto escolar. Como lo señalan Sanabria y Amaya (2023), las familias son agentes fundamentales en los procesos de inclusión, ya que promueven la continuidad del aprendizaje en el hogar, refuerzan las habilidades sociales y fomentan la autonomía personal. Esta participación se convierte, por tanto, en un pilar que contribuye significativamente al éxito educativo y al bienestar emocional de los adolescentes con TEA.

En el estudio desarrollado por Villegas (2024) se evidenció que el acompañamiento educativo de las familias tiene un impacto directo en el desarrollo integral de los estudiantes, al reforzar la autoestima, la seguridad emocional y la participación activa en el entorno escolar. De esta manera se puede decir que la participación familiar constante, respetuosa y articulada con los docentes favorece la inclusión, previene situaciones de riesgo como el aislamiento o la baja motivación, y contribuye a establecer una red de apoyo fundamental para el estudiante.

Además, Villegas señala que cuando las familias reconocen su papel como agentes activos en el proceso educativo, se genera una dinámica colaborativa con los docentes que permite adaptar estrategias pedagógicas según las necesidades reales del estudiante. Este tipo de relación familia-escuela resulta crucial en el caso de estudiantes con TEA, quienes requieren ambientes predecibles, apoyos visuales, comunicación clara y un acompañamiento emocional continuo que refuerce su desarrollo.

Uno de los principales aportes del entorno familiar es su papel como facilitador emocional y motivacional. Según, Vicente et al., (2018) cuando los cuidadores muestran actitudes positivas, comunicación asertiva y un compromiso activo en el proceso educativo, contribuyen a que sus hijos desarrollen un autoconcepto saludable, confianza en sí mismos y mayor disposición hacia el aprendizaje. Además, cuando las familias participan en la toma de decisiones educativas y vocacionales, se promueve la autodeterminación del adolescente, un aspecto clave en la planificación de la vida adulta.

En este sentido, Quattrocchi et al. (2018) destacan que las actividades de orientación vocacional resultan más efectivas cuando las familias están involucradas desde el inicio, pues su conocimiento cercano del adolescente permite identificar intereses, necesidades y expectativas que tal vez no emergen con facilidad en los entornos escolares. La familia puede brindar contención emocional ante los temores del futuro, ofrecer información complementaria al equipo docente, y ayudar a contextualizar las opciones vocacionales en función de las posibilidades reales del entorno sociocultural.

Otro aspecto relevante es que las familias también requieren orientación y formación para asumir adecuadamente este rol. Muchas veces experimentan incertidumbre, miedo o desconocimiento respecto a cómo actuar ante los desafíos del desarrollo o las decisiones vocacionales de sus hijos. Por ello, es necesario que las instituciones educativas fomenten el trabajo colaborativo con las familias, promuevan espacios de escucha activa y brinden herramientas para su empoderamiento en el proceso educativo (Castro & Herrera, 2021).

Por último, es importante reconocer que el rol de la familia no debe entenderse solo como acompañamiento o asistencia, sino como un verdadero agente de transformación social. A través de su compromiso, las familias pueden incidir en prácticas más inclusivas, denunciar barreras estructurales y promover entornos más justos y comprensivos para las personas con autismo. Su presencia activa, desde una perspectiva de derechos y dignidad, es clave para avanzar hacia una educación inclusiva y una sociedad más equitativa (Cárdenas et al., 2023).

4.2 Apoyo en la toma de decisiones

La toma de decisiones es una habilidad esencial en el desarrollo personal y social, y en el caso de adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), este proceso cobra especial relevancia para fortalecer su autodeterminación. El acompañamiento de la familia es clave para facilitar la exploración de opciones, la expresión de intereses y la construcción de proyectos de vida significativos.

Como lo señala Rodríguez et al. (2021), el entorno familiar puede actuar como mediador para potenciar la autodeterminación cuando ofrece oportunidades para la toma de decisiones cotidianas, respeta las preferencias del adolescente y le proporciona apoyo emocional en

momentos de incertidumbre. Este acompañamiento debe evitar la sobreprotección y promover una participación activa y reflexiva del joven en sus propias elecciones.

En contextos vocacionales, por ejemplo, la familia puede orientar al adolescente con TEA en el análisis de sus habilidades, valores e intereses, al mismo tiempo que lo ayuda a identificar barreras y fortalezas. Esta orientación es aún más efectiva cuando se da de forma colaborativa con los equipos educativos, respetando el ritmo del adolescente y su derecho a decidir sobre su futuro (Cárdenas et al., 2023).

La clave está en favorecer entornos donde se tome en cuenta la voz del adolescente, ya que sentirse escuchado y validado fortalece su autoestima y compromiso con las metas que elija. Como indican Zamora y Giniebra (2022), involucrar a los adolescentes con TEA en sus propias decisiones mejora su bienestar emocional y su integración social.

4.3 Promoción de la independencia y habilidades para la vida.

El desarrollo de la independencia y las habilidades para la vida cotidiana en adolescentes con TEA es un proceso gradual, que requiere un acompañamiento paciente y sostenido por parte de las familias. Estas habilidades —como la toma de decisiones, el manejo del dinero, el uso del transporte, la organización del tiempo, entre otras— no solo les permiten desenvolverse en contextos diversos, sino que además les otorgan una mayor sensación de control y autonomía sobre su vida.

Según el estudio de Espinoza et al. (2021), las familias cumplen un rol decisivo en la adquisición de estas competencias cuando promueven la práctica intencionada de tareas funcionales en el hogar y en la comunidad. A través del ejemplo, el refuerzo positivo y la asignación progresiva de responsabilidades, se potencia la independencia del adolescente sin imponerle estándares inalcanzables.

Además, la coordinación entre familia y escuela facilita el diseño de planes individualizados que integren objetivos de vida independiente, favoreciendo una transición planificada a la adultez. Tal como destaca Cárdenas Palacios et al. (2023), una familia comprometida que promueve la autonomía y el aprendizaje de habilidades sociales genera un impacto significativo en la calidad de vida de los adolescentes con TEA.

Es importante subrayar que promover la independencia no significa dejar solos a los adolescentes, sino estar presentes con estrategias de apoyo gradual que les permitan avanzar con seguridad y autoestima en sus propios procesos de desarrollo.

4.4 Estrategias de comunicación para el fortalecimiento del autoconcepto

El autoconcepto es una construcción psicológica fundamental en la identidad personal. En el caso de los adolescentes con TEA, este se ve influido en gran medida por la calidad de las interacciones con su entorno familiar. La comunicación empática, clara y coherente es clave para reforzar una imagen positiva de sí mismos, así como para desarrollar la confianza necesaria en sus habilidades.

Zamora y Giniebra (2022) subrayan que las estrategias de comunicación más efectivas con adolescentes con autismo son aquellas que se centran en la validación emocional, el uso del lenguaje afirmativo y el establecimiento de espacios seguros para la expresión. Cuando las familias practican una escucha activa y brindan retroalimentación positiva, los adolescentes aprenden a verse desde una perspectiva más compasiva y realista.

Asimismo, los mensajes consistentes que resaltan los logros, el esfuerzo y las cualidades individuales ayudan a contrarrestar los efectos de experiencias de exclusión o frustración. Esta forma de comunicación favorece el desarrollo de una identidad basada en las fortalezas más que en las limitaciones.

Como plantean Vicente et al. (2018), el apoyo familiar centrado en la valoración de las capacidades individuales se convierte en un factor protector que incide directamente en la salud emocional y la inclusión social. De ahí que las familias deban ser acompañadas también por los profesionales para fortalecer sus recursos comunicativos y afectivos.

4.5 Estrategias de apoyo familiar

El proceso de orientación vocacional para adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) requiere no solo la implicación de instituciones educativas y profesionales, sino también el

compromiso activo de la familia como entorno natural de aprendizaje, contención y guía. El acompañamiento familiar, cuando se fundamenta en el conocimiento, la empatía y el uso de estrategias adecuadas, no solo fortalece la toma de decisiones del adolescente, sino que potencia su autoconocimiento, autodeterminación y confianza para proyectar un futuro significativo.

Las familias que se involucran en el proceso de orientación vocacional generan entornos más accesibles emocional y cognitivamente, y pueden actuar como mediadoras entre el adolescente y sus contextos sociales, educativos o laborales. Escobedo (2023) señala que una orientación vocacional verdaderamente inclusiva requiere reconocer a la familia como un agente fundamental para motivar la participación del adolescente, ayudarlo a explorar sus intereses y acompañarlo en la toma de decisiones coherentes con sus capacidades y aspiraciones. La participación familiar es, en este sentido, un acto de corresponsabilidad en la construcción de un proyecto de vida autónomo y satisfactorio.

4.6 Participación en talleres de Orientación Vocacional.

La participación en talleres de orientación vocacional dirigidos a familias ofrece espacios de formación, reflexión y encuentro, en los que se abordan temáticas como el autoconocimiento, la identificación de intereses vocacionales, el reconocimiento de fortalezas y áreas de mejora, y la toma de decisiones informada. Estos talleres brindan a las familias herramientas prácticas y teóricas que les permiten comprender mejor las particularidades del desarrollo vocacional en adolescentes con TEA, y cómo pueden apoyar estos procesos desde el hogar.

Según Chérrez et al. (2024), los talleres que integran a estudiantes y familias han demostrado ser efectivos para fomentar el autoconocimiento, estimular la autonomía y fortalecer la motivación intrínseca. A través de estas experiencias formativas, las familias no solo amplían sus conocimientos sobre el desarrollo vocacional, sino que también construyen redes de apoyo entre pares, intercambian experiencias y adoptan nuevas perspectivas sobre las capacidades de sus hijos.

Además, Escobedo (2023) afirma que estos talleres permiten transformar las actitudes de sobreprotección que muchas veces limitan la autonomía de los adolescentes, ayudando a los padres a convertirse en aliados activos del desarrollo personal y profesional de sus hijos. Se fomenta así

una visión positiva de la diferencia y se promueve una participación familiar centrada en el empoderamiento.

4.7 Acompañamiento en la exploración de intereses y habilidades.

El acompañamiento en la exploración vocacional implica apoyar al adolescente en el descubrimiento de sus gustos, preferencias, talentos y aspiraciones. Esta fase es clave para que las decisiones futuras se fundamenten en un sentido profundo de identidad y satisfacción. La familia, al estar presente en los momentos cotidianos del adolescente, tiene un conocimiento único sobre sus reacciones, emociones y patrones de interés, lo que la convierte en una guía fundamental en este proceso.

Como señala Escobedo (2023), los padres pueden contribuir significativamente cuando ayudan a sus hijos a experimentar diferentes actividades, los animan a reflexionar sobre lo que disfrutan y los apoyan para identificar oportunidades relacionadas con esas áreas. Este acompañamiento debe hacerse desde una mirada respetuosa, que valore la diversidad de capacidades y permita que el adolescente exprese libremente sus elecciones.

Además, el autoconocimiento es un pilar esencial del proceso vocacional. Chérrez et al. (2024) destacan que cuando los estudiantes son conscientes de sus habilidades, valores y motivaciones, pueden tomar decisiones más acertadas y construir trayectorias vocacionales más satisfactorias. La familia puede contribuir a este autoconocimiento mediante conversaciones abiertas, experiencias compartidas y validación emocional.

4.8 Uso de herramientas visuales y planificación estructurada.

El uso de herramientas visuales y la planificación estructurada representa una estrategia pedagógica y familiar de gran valor para los adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), especialmente cuando se encuentran en el proceso de orientación vocacional. Este enfoque no solo contribuye a la comprensión del entorno, sino que también fortalece la independencia, la organización personal y la capacidad para tomar decisiones coherentes con sus intereses y habilidades.

Los adolescentes con TEA suelen beneficiarse significativamente de estructuras claras y predecibles que les permitan anticipar lo que va a suceder, comprender el propósito de cada actividad y visualizar las secuencias necesarias para lograr una meta. En este contexto, los apoyos visuales como agendas, pictogramas, esquemas, mapas mentales o tableros de metas permiten facilitar la comunicación, reducir la ansiedad y fomentar la participación activa en la toma de decisiones vocacionales.

De acuerdo con la Southern Connecticut State University (2023), las herramientas visuales ayudan a promover la comprensión del entorno, mejorar la gestión del tiempo y facilitar la adquisición de habilidades para la vida diaria. Estas herramientas deben ser personalizadas y diseñadas de manera colaborativa entre los profesionales, la familia y el adolescente, adaptándose a sus preferencias, estilos de aprendizaje y nivel de comprensión. Cuando se usan correctamente, los apoyos visuales pueden ser determinantes en la adquisición de rutinas funcionales y en la promoción de la autonomía.

Asimismo, la planificación estructurada permite descomponer metas complejas en pasos pequeños, claros y alcanzables. Este método ofrece una guía paso a paso que facilita que los adolescentes puedan involucrarse activamente en tareas de orientación vocacional, como explorar ocupaciones, organizar entrevistas vocacionales, o desarrollar un portafolio de intereses. El apoyo visual no se limita a materiales físicos, sino que puede incluir herramientas digitales, aplicaciones interactivas o videos explicativos.

En este sentido, Álvarez (2020) destaca la eficacia del método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children), que se basa en el uso de apoyos visuales estructurados para facilitar el aprendizaje, fomentar la independencia y mejorar la adaptación al entorno. Esta metodología propone entornos predecibles, organización física del espacio, horarios visuales y sistemas de trabajo individualizados que pueden ser implementados tanto en el hogar como en el entorno educativo. Los adolescentes con TEA, al contar con este tipo de apoyos, desarrollan mayor seguridad en sí mismos, se sienten más competentes y pueden participar activamente en la planificación de su proyecto de vida.

Además, estas herramientas permiten fortalecer la colaboración entre la familia y los profesionales, creando una continuidad entre lo que se trabaja en la institución educativa y las rutinas del hogar. Este enfoque integrado favorece una intervención más coherente, sostenida y

significativa para el adolescente, que se siente acompañado, comprendido y empoderado para participar en su propio proceso de desarrollo vocacional.

Tal como señalan Escobedo (2023) y Chérrez et al. (2024), la orientación vocacional debe considerar los apoyos específicos que cada estudiante requiere para desenvolverse con éxito. El uso de herramientas visuales no solo es una forma de accesibilidad cognitiva, sino una estrategia que potencia el autoconocimiento, la autodeterminación y el bienestar. Por tanto, integrar estos recursos en el acompañamiento familiar y educativo resulta fundamental para garantizar procesos vocacionales inclusivos y equitativos.

5. Barreras y desafíos en el proceso de Orientación Vocacional

5.1 Expectativas familiares vs. realidad del mercado laboral.

En el caso de estudiantes con TEA de niveles 2 y 3, las expectativas familiares respecto al futuro laboral suelen estar marcadas por preocupaciones vinculadas a la autonomía, la funcionalidad y el acceso a entornos inclusivos. De acuerdo con Jiménez, (2021) a menudo, estas expectativas no se alinean con las verdaderas capacidades, intereses o potencialidades de los estudiantes, ni con las condiciones actuales del mercado laboral. Muchas familias tienden a subestimar o sobreproteger al joven, limitando sus posibilidades de explorar intereses vocacionales significativos.

Además, la realidad del mercado laboral sigue siendo poco accesible para personas con discapacidades del desarrollo, especialmente cuando requieren apoyos sustanciales. Tal y como señalan Grandin y Moore (2013), las personas con autismo poseen competencias valiosas, especialmente en ámbitos técnicos y creativos; sin embargo, el acceso y la permanencia en el entorno laboral suelen depender de la implementación de ajustes razonables, los cuales, en la mayoría de los casos, no se aplican sin la intervención de profesionales especializados. Por esta razón, las empresas aún enfrentan desafíos estructurales y actitudinales para garantizar procesos de contratación inclusivos.

Considerando lo anterior, la orientación vocacional debe contemplar tanto la preparación del estudiante como el acompañamiento a las familias, con el fin de ajustar las expectativas a las oportunidades reales, sin dejar de aspirar a una inserción laboral digna, significativa y adaptada.

5.2 Promoción del conocimiento sobre recursos y programas de orientación vocacional.

Uno de los principales obstáculos que enfrentan los estudiantes con TEA de nivel 2 y 3, y sus familias, es la escasa información disponible sobre recursos y programas de orientación vocacional inclusivos. En muchos casos, ni las familias ni los centros educativos conocen rutas claras hacia la transición a la vida adulta y laboral para esta población. Dado lo anterior, Rodríguez & Chaves, (2023) señalan que esta falta de claridad limita las posibilidades de planificación a largo plazo, lo cual es particularmente relevante en el caso del TEA, donde la anticipación y la estructura son elementos fundamentales para el bienestar

Tal como se evidencia en el estudio de Vargas y Salas (2023), la carencia de profesionales en orientación vocacional especializados en discapacidad dentro del sistema educativo costarricense agrava esta situación. “Los jóvenes con discapacidad enfrentan una exclusión doble: por un lado, la falta de programas adaptados a sus necesidades; por el otro, la inexistencia de políticas públicas efectivas para su inclusión laboral” (p. 10). Este fenómeno no solo limita sus posibilidades de empleo, sino que también impacta negativamente en su bienestar emocional. Al no ser reconocidos ni apoyados de manera adecuada, los jóvenes con TEA pueden sentirse invisibles o desmotivados, lo que agrava su integración tanto social como profesional.

Este tipo de exclusión no solo priva a las personas con discapacidad de un desarrollo profesional y personal pleno, sino que también empobrece a la sociedad en su conjunto, al no aprovechar todo el potencial que estos jóvenes tienen para contribuir. Por tanto, la intervención adecuada, tanto en términos de políticas públicas como de apoyos específicos, es fundamental para asegurar un futuro laboral inclusivo, justo y diverso.

5.3 Necesidad de apoyo emocional en la familia.

El acompañamiento emocional de la familia es un componente esencial en el proceso de orientación vocacional de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), especialmente en los niveles 2 y 3, donde las habilidades comunicativas, sociales y adaptativas pueden estar significativamente comprometidas. En estos casos, la familia no solo actúa como cuidadora principal, sino también como mediadora activa, promotora de habilidades y facilitadora —o en ocasiones limitante— de oportunidades educativas y vocacionales.

La Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2022) advierte que muchas familias enfrentan elevados niveles de estrés, frustración e incertidumbre respecto al futuro de sus hijos con discapacidad, lo que puede repercutir negativamente en su capacidad para participar de forma activa, sostenida y positiva en procesos tan sensibles como la orientación vocacional. Estas emociones suelen estar atravesadas por sentimientos de sobrecarga, duelo por las expectativas no cumplidas, y ansiedad ante los retos que implica la transición a la vida adulta.

En este contexto, se vuelve indispensable que las instituciones educativas no solo reconozcan a la familia como parte del proceso, sino que generen espacios de acompañamiento emocional, escucha activa y formación continua, como sugieren Vargas y Salas (2023). Estas acciones permiten empoderar a los cuidadores, dotarlos de herramientas para comprender las etapas vocacionales, y fortalecer su rol desde una mirada realista y centrada en las capacidades de sus hijos, más que en sus limitaciones.

El estudio de Villegas (2024) aporta recomendaciones clave en esta línea. En sus conclusiones, subraya que el vínculo afectivo y educativo entre familia y escuela se potencia cuando se promueven relaciones de respeto mutuo, comunicación constante y compromiso compartido, y que este acompañamiento tiene un impacto directo en la estabilidad emocional del estudiantado. De manera particular, se destaca la importancia de que las familias reciban apoyo emocional no solo para acompañar el proceso de sus hijos, sino también para afrontar sus propias emociones, miedos y tensiones frente al proceso educativo (Villegas, 2024). Este acompañamiento mutuo permite generar ambientes familiares más empáticos, menos sobrecargados, y mejor preparados para brindar contención y sostén emocional durante la toma de decisiones vocacionales.

Entre sus recomendaciones más relevantes, la autora plantea que las instituciones deben:

- Desarrollar talleres psicoeducativos y espacios de diálogo emocional con las familias, orientados no solo a reforzar conocimientos sobre orientación vocacional, sino también a fortalecer la salud emocional de los cuidadores.
- Fomentar redes de apoyo entre familias que enfrenten situaciones similares, permitiendo la construcción de comunidades donde puedan compartir experiencias, estrategias y soluciones ante los desafíos comunes del acompañamiento educativo.
- Impulsar procesos de formación continua para las familias, con énfasis en temas como habilidades sociales, manejo de la frustración, autonomía progresiva y técnicas de comunicación asertiva, que puedan ser transferidas al hogar como parte del proceso de apoyo integral.
- Fortalecer la relación de confianza entre familia y docentes, a través de encuentros periódicos, tutorías y espacios informales de construcción conjunta, donde se puedan alinear expectativas, metas y acciones en beneficio del desarrollo del estudiante.

Estas recomendaciones coinciden con lo propuesto por Grandin y Moore (2013), quienes afirman que cuando las familias comprenden que el desarrollo vocacional no implica imponer un futuro idealizado, sino más bien acompañar a sus hijos en la exploración de caminos posibles, adecuados y satisfactorios para ellos, el proceso de acompañamiento se transforma en una experiencia humana, empática y llena de oportunidades reales.

Brindar apoyo emocional a las familias no solo impacta su bienestar individual, sino que fortalece su capacidad para acompañar a sus hijos en decisiones vocacionales realistas, autónomas y sostenibles, favoreciendo así una transición más saludable hacia la adultez y la vida profesional.

6. Intervención educativa y estrategias de inclusión

La educación inclusiva se ha consolidado como un enfoque esencial para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, reconociendo y valorando la diversidad como una riqueza que enriquece el entorno escolar. Este paradigma promueve la

equidad y la participación activa de todos los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente de sus características personales, sociales o culturales (UNESCO, 2017).

La intervención educativa se concibe como un proceso sistemático y planificado que busca mejorar las condiciones de aprendizaje y participación de los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan barreras para su desarrollo integral. Este proceso implica la identificación de necesidades, la implementación de estrategias pedagógicas adecuadas y la evaluación de los resultados obtenidos.

Según Salazar (2022), la intervención educativa es una acción intencional que tiene como finalidad transformar la práctica docente para responder a las diversas necesidades del alumnado, promoviendo una educación inclusiva y equitativa.

El marco normativo internacional respalda este enfoque inclusivo. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (2006), establece en su artículo 24 el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones con los demás. Este tratado internacional subraya la obligación de los Estados de asegurar la accesibilidad, la no discriminación y la igualdad de oportunidades en la educación.

Este apartado aborda la importancia de la educación inclusiva como una herramienta esencial para promover el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Se destacan los marcos normativos nacionales e internacionales que respaldan este enfoque, así como el rol de las políticas públicas en la consolidación de una escuela más justa, participativa y diversa.

6.1 Importancia de la educación inclusiva:

6.1.1 Marco normativo y derechos de las personas con discapacidad.

La educación inclusiva es una de las principales estrategias para garantizar los derechos de las personas con discapacidad, tal como se establece en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2006. Este tratado internacional subraya el derecho de las personas con discapacidad a recibir una educación inclusiva, en igualdad de condiciones con los demás, y destaca la obligación de los

Estados de asegurar la accesibilidad, la no discriminación y la igualdad de oportunidades en la educación Naciones Unidas, (2006).

En Costa Rica, la Ley N° 7600 de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, promulgada en 1996, establece una serie de principios que favorecen la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad. Esta ley reconoce la discapacidad como una condición de salud que no debe ser un factor que limite el acceso a la educación, el empleo y otros derechos fundamentales. En conjunto con la Ley N° 9379 para la Promoción de la Autonomía Personal de las Personas con Discapacidad, Costa Rica ha logrado avanzar hacia la implementación de políticas públicas que garantizan la participación activa de este grupo en el sistema educativo Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, (2020).

La Política Nacional de Discapacidad 2011-2021 promueve la integración y accesibilidad de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad, incluidas las instituciones educativas. Esta política se enmarca dentro de un enfoque de derechos humanos, que considera la discapacidad no como una limitación personal, sino como un fenómeno social que resulta de la interacción entre las personas y las barreras físicas y sociales presentes en el entorno Gobierno de Costa Rica (2020).

6.1.2 Beneficios de la inclusión en el desarrollo académico y social.

La educación inclusiva no solo se fundamenta en principios normativos, sino que también conlleva una serie de beneficios tanto para los estudiantes con discapacidad como para sus compañeros sin discapacidad. Estos beneficios son ampliamente reconocidos en la literatura académica, y su impacto en el desarrollo académico y social de los estudiantes ha sido objeto de diversos estudios.

- Mejora del clima escolar: La inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares promueve un ambiente escolar más diverso y respetuoso. Este tipo de interacción fomenta el respeto a la diversidad y la colaboración entre estudiantes con distintas capacidades, lo que contribuye a una cultura escolar más equitativa y armoniosa. Según un estudio de Jiménez y García (2021), las aulas inclusivas mejoran la convivencia escolar, reducen los prejuicios y aumentan el sentido de comunidad entre todos los estudiantes.

- Reducción de la segregación escolar: La integración de los estudiantes con discapacidad en el aula regular ayuda a evitar la segregación escolar, que históricamente ha excluido a estos estudiantes de las oportunidades educativas comunes. Como afirman Trujillo y García (2017), este proceso no solo beneficia a los estudiantes con discapacidad, sino que también enriquece la experiencia de aprendizaje de los demás estudiantes al promover la diversidad como un valor educativo.
- Desarrollo de habilidades sociales: La participación en entornos inclusivos permite a los estudiantes con discapacidad desarrollar habilidades sociales y emocionales al interactuar con sus compañeros sin discapacidad. De acuerdo a Mansanet & Juan, (2016), los estudiantes con discapacidad que están integrados en aulas inclusivas muestran una mayor capacidad para interactuar, colaborar y resolver conflictos, habilidades que son fundamentales para su desarrollo personal y su integración futura en la sociedad.
- Preparación para la vida en sociedad: La educación inclusiva prepara a todos los estudiantes para vivir en una sociedad diversa e igualitaria, fomentando valores como la tolerancia, el respeto y la solidaridad. Sánchez y Macías (2021) destacan que convivir en ambientes educativos inclusivos permite a los estudiantes internalizar valores fundamentales para la vida democrática, tales como la igualdad, el respeto por las diferencias y la solidaridad. De esta manera, se construyen comunidades escolares que reflejan una sociedad más justa y equitativa.

6.2 Estrategias para la enseñanza de estudiantes con TEA en la orientación vocacional:

6.2.1 *Uso de metodologías adaptadas*

La orientación vocacional en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) constituye un proceso complejo que requiere enfoques pedagógicos específicos para garantizar la equidad y la efectividad del acompañamiento. La naturaleza del TEA implica variaciones significativas en el procesamiento sensorial, la comunicación, la interacción social y la flexibilidad

cognitiva, por lo que es indispensable aplicar metodologías adaptadas que respondan a estas particularidades. Entre las estrategias más eficaces se encuentran el aprendizaje basado en experiencias, la enseñanza visual y el aprendizaje estructurado. Estas metodologías no solo facilitan la comprensión y participación del estudiante con TEA, sino que también promueven su autonomía, autoestima y sentido de propósito en el ámbito vocacional.

- **Aprendizaje basado en experiencias:** El aprendizaje experiencial se ha consolidado como una metodología pedagógica altamente eficaz en contextos de orientación vocacional, especialmente para estudiantes con TEA, ya que permite relacionar los conocimientos con situaciones concretas del entorno laboral o social. Este enfoque se basa en la premisa de que los estudiantes aprenden mejor haciendo, explorando y reflexionando sobre sus propias experiencias. Gleason y Rubio (2020) afirman que el aprendizaje experiencial fomenta el desarrollo de habilidades socioemocionales y ejecutivas necesarias para la toma de decisiones vocacionales, como la planificación, la solución de problemas y la autorregulación. En la práctica, este tipo de aprendizaje puede incluir visitas a centros de trabajo, entrevistas simuladas, actividades de voluntariado o talleres prácticos donde el estudiante experimente de forma directa las funciones asociadas a distintas profesiones. Estas vivencias según Gleason & Rubio, (2020), permiten identificar intereses, detectar habilidades potenciales y reconocer limitaciones, lo cual es clave para una elección vocacional consciente y realista. Además, el acompañamiento de profesionales de la educación durante estas actividades facilita una mediación adecuada, que permita al estudiante procesar y reflexionar sobre lo vivido.
- **Enseñanza visual:** La enseñanza visual es una herramienta indispensable en el trabajo con estudiantes con TEA debido a su estilo de procesamiento cognitivo predominantemente visual. Las ayudas visuales permiten clarificar expectativas, reducir la ansiedad y aumentar la comprensión, ya que proporcionan información estructurada, permanente y accesible que el estudiante puede revisar cuantas veces necesite. El uso de pictogramas, organizadores gráficos, cronogramas visuales, mapas mentales y rúbricas ilustradas puede favorecer significativamente el aprendizaje vocacional al proporcionar representaciones claras de las tareas, actividades o procesos. Según la Fundación Torres y Prada (2023), el

uso de apoyos visuales no solo facilita la comprensión del contenido académico, sino que también ayuda a anticipar lo que sucederá en el entorno educativo, reduciendo la incertidumbre y favoreciendo la adaptación a nuevos contextos. Además, los apoyos visuales pueden utilizarse para representar rutas vocacionales, alternativas formativas o esquemas de actividades profesionales, contribuyendo a que el estudiante con TEA visualice sus opciones y tome decisiones informadas. También pueden incluirse herramientas como tableros de preferencias o diarios vocacionales ilustrados, donde el estudiante registre, con apoyos visuales, sus intereses, habilidades o preferencias laborales.

- **Aprendizaje estructurado:** El aprendizaje estructurado constituye una estrategia clave dentro del enfoque TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children), ampliamente utilizado para trabajar con personas en el espectro autista. Este método se basa en la organización del espacio, el tiempo y las actividades para crear un entorno predecible, comprensible y manejable para el estudiante. Según la Fundación Torres y Prada (2023), el aprendizaje estructurado aumenta la independencia, el enfoque y la participación de los estudiantes con TEA, al reducir distracciones y proporcionar claridad en las tareas. La estructuración puede aplicarse en la orientación vocacional mediante la organización de rutinas claras, actividades secuenciadas con pasos definidos, uso de horarios visuales y zonas delimitadas para distintas tareas. Por ejemplo, al realizar una actividad de exploración ocupacional, se puede dividir el proceso en pasos concretos: observar, describir, practicar, evaluar. Cada fase puede estar acompañada por una representación visual y una descripción sencilla, asegurando que el estudiante entienda qué se espera de él. Asimismo, el aprendizaje estructurado permite reforzar el sentido de logro y autoestima del estudiante, al proporcionarle tareas adaptadas a su nivel de desarrollo y a sus capacidades específicas, evitando la frustración. Esta metodología, aplicada de forma coherente en el proceso vocacional, fortalece las habilidades de autonomía, toma de decisiones y adaptación al entorno laboral, aspectos fundamentales para una inclusión social efectiva.

Implementar estas metodologías de manera conjunta permite abordar las diversas dimensiones del desarrollo vocacional en estudiantes con TEA. Es fundamental que estas

estrategias se apliquen de forma personalizada, tomando en cuenta el perfil cognitivo, comunicativo, sensorial y emocional de cada estudiante, así como sus intereses personales. De igual manera, es clave el trabajo colaborativo entre orientadores, docentes, familias y profesionales del ámbito clínico o terapéutico para diseñar intervenciones coordinadas y coherentes. La orientación vocacional debe ser concebida como un proceso inclusivo, progresivo y continuo que habilite a los estudiantes con TEA a construir un proyecto de vida significativo y viable. El uso de metodologías adaptadas no solo permite superar las barreras que enfrentan estos estudiantes, sino que también potencia sus capacidades, dignifica su participación en la sociedad y fortalece el principio de equidad en la educación.

6.3 Colaboración entre docentes, Profesionales en Orientación y familias

Acompañar a un estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en su proceso de orientación vocacional no es tarea de una sola persona. Es un camino que se recorre en equipo, donde cada actor, en este caso, docentes, orientadores, familias, aporta desde su experiencia para ayudar al estudiante a descubrir su potencial, sus intereses y sus metas. Cuando diferentes profesionales trabajan de forma coordinada, lo que se logra es mucho más que una suma de esfuerzos: se construyen redes de apoyo sólidas y coherentes. El trabajo interdisciplinario permite ver al estudiante en su totalidad, más allá de sus dificultades, y centrarse en sus fortalezas, intereses y sueños. Como bien señala Di Meglio (2020), este tipo de trabajo abre la posibilidad de construir caminos formativos realistas y significativos, adaptados a las necesidades particulares de cada joven.

Además, cuando la familia forma parte activa de este equipo, el impacto es aún más positivo. Ellos conocen al estudiante en un contexto único: el hogar. Aportan datos valiosos sobre sus rutinas, sus pasatiempos, su manera de relacionarse y su historia personal. La Universidad de Guadalajara (2020) destaca que la orientación vocacional debe ser un proceso compartido, donde cada voz tenga un lugar y se trabaje desde el respeto, la empatía y la colaboración constante.

Este enfoque también permite actuar con mayor rapidez cuando algo no está funcionando. Si un estudiante empieza a mostrar señales de desmotivación o ansiedad, el equipo puede identificarlo a tiempo y ajustar las estrategias de intervención. Y lo más importante: el estudiante no se siente solo en su proceso, sino acompañado por un grupo de personas que cree en él.

Por lo tanto, es importante señalar que la base de todo trabajo conjunto es una comunicación clara, honesta y empática. En el caso de estudiantes con TEA, esto cobra una importancia aún mayor. La calidad de la comunicación entre docentes, orientadores y familias puede marcar la diferencia entre un proceso exitoso de orientación vocacional y uno lleno de barreras.

Una buena comunicación no se trata solo de compartir información; se trata de construir relaciones. Fontalvo y Ventura (2021) explican que mantener un diálogo constante y respetuoso ayuda a prevenir malentendidos, fortalece la confianza y permite establecer acuerdos comunes que beneficien al estudiante. Para que esto funcione, es fundamental que los encuentros entre familia y profesionales sean periódicos, pero también humanos: que haya espacio para hablar, escuchar, preguntar, expresar dudas y celebrar logros. Muchas veces, las familias de estudiantes con TEA enfrentan desafíos complejos, por lo que sentirse escuchadas y comprendidas por la institución educativa puede ser un gran alivio emocional.

También es importante utilizar canales de comunicación variados: desde reuniones presenciales hasta notas, correos electrónicos o plataformas digitales. Lo ideal es que la familia sepa a quién acudir cuando necesite orientación o apoyo. Como sugiere la Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo (2020), el lenguaje debe ser claro, accesible, y adaptado a las características culturales y educativas de cada familia.

Por último, cuando se cultiva una comunicación positiva, los vínculos se fortalecen. Se genera un ambiente donde la familia no se siente juzgada, sino acompañada; donde los docentes no están solos, sino apoyados y donde el estudiante es el centro de un proyecto común que cree en sus capacidades y en su futuro.

7. Factores que influyen en la toma de decisiones vocacionales en estudiantes con TEA

Elegir una vocación es una de las decisiones más significativas que una persona toma a lo largo de su vida. No se trata solo de seleccionar una carrera o un oficio: se trata de proyectar un futuro, de imaginar una vida posible donde se sienta útil, realizado y feliz. Para los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), este proceso puede estar lleno de ilusiones, pero también

de incertidumbres. Tomar decisiones vocacionales cuando se experimenta el mundo de forma distinta, con una manera única de pensar, sentir y comunicarse, requiere de un entorno que comprenda, acompañe y valore sus diferencias como parte de su riqueza.

La toma de decisiones vocacionales es un proceso diverso y complejo, en el que se ven involucrados aspectos personales, sociales, emocionales y contextuales. Este proceso implica una serie de elecciones que los estudiantes deben realizar a lo largo de su desarrollo, y que tienen un impacto directo en su proyecto de vida, su bienestar emocional y su participación activa en la sociedad. De acuerdo con, García & Pelayo (2021), en el caso de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), este proceso requiere una atención aún más cuidadosa y especializada, debido a sus características particulares en cuanto a la comunicación, la socialización, el procesamiento sensorial y el estilo de pensamiento.

En el caso de los estudiantes con TEA, estas influencias tienen matices particulares. Por ejemplo, pueden tener intereses muy específicos y profundos que, si se canalizan correctamente, pueden transformarse en auténticas vocaciones. No obstante, también es común que enfrenten dudas sobre sus propias capacidades, especialmente si han vivido experiencias de exclusión o incompreensión en su entorno educativo o social. Por eso, el acompañamiento cercano y empático por parte de docentes, orientadores y familias es clave para fortalecer la confianza en sí mismos y ayudarles a descubrir que sí es posible soñar con un futuro laboral digno y significativo (Gómez & Blanco, 2020).

La Orientación Vocacional en este contexto debe ser mucho más que aplicar pruebas o mostrar opciones académicas. Debe convertirse en un proceso de escucha, de descubrimiento y de validación personal. Como señalan diversos estudios, cuando se reconocen los factores internos y externos que influyen en el proceso de elección, y se trabaja en colaboración desde un enfoque inclusivo, se crean oportunidades reales para que los jóvenes con TEA puedan tomar decisiones vocacionales informadas, conscientes y alineadas con sus aspiraciones personales (Universidad de Guadalajara, 2020; Instituto Europeo de Psicología, 2020).

7.1 Factores internos

La toma de decisiones vocacionales no es un proceso aislado; es un viaje que se construye a lo largo del tiempo, y en este camino, los factores internos juegan un papel fundamental. En el caso de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), estos factores pueden tener características especiales que requieren una mirada más comprensiva y profunda. De acuerdo con Santiso y Arsuaga (2018), los procesos de elección vocacional están determinados en gran medida por factores individuales como los intereses, la autopercepción de competencias (autoeficacia) y la motivación personal.

- Autoconocimiento

El autoconocimiento es el primer peldaño para tomar decisiones vocacionales informadas y seguras. Sin embargo, para los estudiantes con TEA, el camino hacia este autoconocimiento puede ser un desafío. Las características del TEA, como las dificultades en la comunicación y la interacción social, pueden hacer que estos estudiantes enfrenten mayores obstáculos para reconocer sus fortalezas y limitaciones, comparado con sus pares neurotípicos. Gutiérrez (2024) destaca que los programas de orientación vocacional deben enfocarse en desarrollar el autoconocimiento y la autoeficacia, ofreciendo recursos para explorar intereses y habilidades de forma efectiva, así como brindar apoyo emocional durante esta etapa crucial.

El proceso de autoconocimiento no solo se limita a la identificación de habilidades académicas o técnicas, sino que también abarca los aspectos emocionales y sociales. Al fomentar un espacio seguro y respetuoso donde los estudiantes puedan explorar y comprender sus propias emociones, sensaciones y comportamientos, se fortalece su capacidad para tomar decisiones que estén alineadas con su verdadera identidad. El autoconocimiento se convierte en la base para elegir una carrera o un empleo que no solo sea adecuado a sus habilidades, sino que también les brinde satisfacción personal y emocional de acuerdo con la Universidad de Guadalajara, (2020).

- Intereses y pasiones:

Un aspecto destacado en la toma de decisiones vocacionales de los estudiantes con TEA son sus intereses intensos y específicos. Es común que estos jóvenes desarrollen una fascinación profunda por temas concretos, como la tecnología, los números, las ciencias naturales o actividades artísticas. Estos intereses, que en muchos casos pueden ser considerados "nicho" o "restringidos", no deben ser vistos como un obstáculo, sino como una fuente de motivación y potencial. Parafraseando a Pucci (2018), al identificar cómo estos intereses pueden estar relacionados con una futura carrera profesional, se puede ayudar a estos estudiantes a descubrir su vocación.

Considerando lo que señala Fundación El Carmen, (2025), estos intereses pueden proporcionar no solo una dirección clara, sino también una fuerte motivación intrínseca que facilita el proceso de aprendizaje y la adaptación al mundo profesional. En este sentido, los orientadores y educadores deben ser capaces de escuchar y entender estos intereses para guiar a los estudiantes de manera más efectiva hacia áreas vocacionales donde puedan desarrollarse y sentirse realizados.

- Motivación personal

La motivación personal juega un papel fundamental en la orientación vocacional. Esta motivación está estrechamente vinculada a sus valores, intereses y objetivos personales. Los estudiantes con TEA pueden estar muy enfocados en metas específicas y, si encuentran una causa o una actividad que les apasione, de acuerdo con Woolfolk, (2010), este tipo de motivación se refiere al impulso que lleva a una persona a realizar una actividad por el interés o el placer que le genera, más allá de recompensas externas. En este sentido, los estudiantes con TEA pueden verse especialmente beneficiados por enfoques vocacionales que reconozcan y potencien sus intereses personales, muchas veces intensos y altamente focalizados.

Es importante destacar que la motivación intrínseca no solo favorece el bienestar emocional, sino que también promueve un mayor compromiso con las metas académicas y profesionales. Este aspecto es clave en los procesos de orientación vocacional con población neurodivergente, ya que permite aprovechar las fortalezas particulares del estudiante con TEA como punto de partida para la planificación de su futuro.

Los intereses restringidos, que en algunos casos son percibidos como una dificultad, pueden convertirse en un puente hacia la autodeterminación y el sentido vocacional, siempre que se acompañen con estrategias adecuadas de orientación. Tal como lo menciona Santiso y Arsuaga (2018), estos intereses pueden ser canalizados positivamente, guiando al estudiante hacia ocupaciones compatibles con sus habilidades, preferencias y estilo cognitivo.

Además, la motivación intrínseca está estrechamente ligada a otros factores internos como la autoeficacia y la autopercepción vocacional. Considerando lo que señala Aguilar et al., (2016), los estudiantes que confían en sus capacidades tienen mayores niveles de motivación intrínseca, lo que se traduce en elecciones más coherentes con sus intereses y valores. Esta relación positiva entre motivación, autoconocimiento y certeza vocacional refuerza la necesidad de implementar programas personalizados que fomenten el desarrollo de la autonomía y el empoderamiento personal desde edades tempranas.

Por tanto, en los procesos de orientación vocacional para estudiantes con TEA, es fundamental no solo identificar sus motivaciones intrínsecas, sino también crear entornos educativos que les permitan explorarlas, fortalecerlas y darles forma. Acompañar este camino con sensibilidad, empatía y herramientas adaptadas contribuye a que los estudiantes no solo elijan una ocupación, sino que construyan un proyecto de vida con sentido.

7.2 Factores externos:

7.2.1. Influencia del contexto educativo

El contexto educativo actúa como un escenario clave y complementario donde no solo se consolidan competencias académicas, sino también muchas de las habilidades sociales, emocionales y vocacionales necesarias para la vida adulta y profesional. Las escuelas y colegios no son únicamente lugares de transmisión de conocimientos, sino también espacios formativos donde los estudiantes desarrollan su identidad, descubren sus intereses y construyen, en parte, su proyecto de vida. Este rol formador se vuelve especialmente significativo cuando se trata de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), ya que un entorno educativo inclusivo

puede marcar una diferencia profunda en su capacidad para imaginarse un futuro con posibilidades reales y alcanzables.

Cuando se acompaña a los estudiantes con TEA en este proceso de manera continua, respetuosa y empática, se favorece no solo el desarrollo de sus potencialidades, sino también el fortalecimiento de la autoeficacia, la autonomía y la toma de decisiones con sentido. No obstante, como advierte Escobedo (2023), en muchos casos los centros educativos concentran los esfuerzos de orientación vocacional en los últimos años de secundaria, lo cual resulta insuficiente para estudiantes que requieren más tiempo, apoyos diferenciados y experiencias diversas para construir una elección informada. Esta visión reducida de la orientación vocacional puede dejar en desventaja a aquellos estudiantes con necesidades educativas específicas, ya que no se les brinda el tiempo ni las herramientas necesarias para madurar sus intereses o explorar alternativas realistas y acordes con sus habilidades. Además, la forma en que se desarrolla el currículo y se ofrecen las experiencias educativas puede ampliar o restringir el horizonte vocacional de los estudiantes, es decir, cuando las escuelas ofrecen actividades prácticas, talleres técnicos, pasantías, ferias vocacionales y encuentros con profesionales, se abre un abanico de opciones que permiten a los estudiantes con TEA visualizarse en distintos escenarios, reducir la ansiedad ante lo desconocido y conectar sus intereses con trayectorias posibles. Sin embargo, cuando estos espacios no existen o no están adaptados, de acuerdo con Gutiérrez & Gómez, (2021), se genera un vacío en el acompañamiento que puede traducirse en confusión, desmotivación o decisiones poco ajustadas a la realidad del estudiante.

Por todo ello, es necesario que los equipos educativos reciban formación continua en temas de diversidad, educación inclusiva, planificación centrada en la persona y estrategias de transición a la vida adulta, para que puedan brindar un apoyo real y sostenido a sus estudiantes con TEA.

7.2.2 Influencia del contexto familiar

El entorno familiar constituye la base emocional y social sobre la cual se construyen muchas de las decisiones de vida de los adolescentes. En el caso de jóvenes con TEA, el apoyo familiar cobra una relevancia aún mayor, la familia se posiciona como un agente de impacto decisivo, no solo por su rol como figura de apoyo emocional y moral, sino también por ser la estructura más cercana y constante en la vida de los jóvenes. Para adolescentes con Trastorno del

Espectro Autista (TEA), particularmente en los niveles 2 y 3 del espectro, esta influencia adquiere una dimensión aún más significativa, debido a que su proceso de exploración vocacional puede estar mediado por barreras comunicativas, sociales o cognitivas que requieren del acompañamiento sensible y activo de sus cuidadores.

La familia influye desde múltiples frentes: actitudes, expectativas, creencias sobre la discapacidad, experiencias previas con el sistema educativo, y disponibilidad de apoyos sociales y económicos. Estos elementos configuran el escenario desde el cual los adolescentes interpretan sus posibilidades y definen sus aspiraciones. Villegas (2024), en su investigación sobre el rol del acompañamiento educativo familiar, destaca que el involucramiento familiar no solo fortalece la autoestima del estudiante, sino que también permite detectar de manera oportuna sus necesidades y brindar respuestas ajustadas a su realidad. Aunque su estudio se enfoca en estudiantes de sexto grado, sus hallazgos son pertinentes para comprender el valor del acompañamiento continuo en etapas posteriores como la adolescencia, cuando los desafíos de definición vocacional son aún más marcados.

Considerando lo que señala Villegas (2024), cuando las familias participan activamente y se sienten respaldadas por las instituciones educativas, se genera un entorno de corresponsabilidad que beneficia directamente al estudiante. Este entorno facilita la toma de decisiones conjuntas, promueve la confianza mutua entre padres e hijos, y permite al adolescente explorar opciones sin sentirse limitado por el miedo al error o al rechazo. En el caso de estudiantes con TEA, esta dinámica es esencial, ya que el desarrollo de la autodeterminación, es decir, la capacidad de tomar decisiones por sí mismos, depende en gran medida del andamiaje emocional, comunicativo y estructural que la familia pueda ofrecer (Rodríguez-Abreu et al., 2021).

Además, las familias actúan como intérpretes y mediadoras entre el joven y el entorno educativo, especialmente cuando se presentan dificultades en la expresión de intereses o necesidades. Son ellas quienes, en muchos casos, reconocen con mayor claridad los talentos, las pasiones o los ritmos de aprendizaje de sus hijos, y quienes pueden colaborar activamente con los profesionales de orientación vocacional para diseñar rutas personalizadas que contemplen tanto las capacidades como los apoyos necesarios.

No obstante, es importante reconocer que no todas las familias parten del mismo lugar. Algunas pueden experimentar sentimientos de angustia, incertidumbre o sobreprotección frente al

futuro de sus hijos con discapacidad, lo cual puede afectar la manera en que abordan el proceso vocacional. Cáceres y Fernández (2020) resaltan que la influencia de la familia no solo se manifiesta a través del consejo o el ejemplo, sino también mediante el clima emocional que se establece alrededor del proceso de elección. Un entorno familiar que valida los intereses y capacidades del estudiante, sin imponer una dirección específica, favorece la seguridad personal y la autoeficacia, elementos fundamentales en la elección vocacional.

Por ello, se hace fundamental que las instituciones educativas generen espacios de formación, contención y diálogo para las familias, a fin de fortalecer su rol acompañante desde una perspectiva empoderadora. Como señala Villegas (2024), el acompañamiento familiar se vuelve realmente significativo cuando no se limita al cumplimiento de tareas escolares, sino cuando se transforma en una relación activa, respetuosa y constructiva con el proceso educativo en su totalidad.

Por tanto, en el contexto de la orientación vocacional de estudiantes con TEA, la familia no debe entenderse como un espectador, sino como un actor protagónico y corresponsable del proceso, cuyas decisiones, actitudes y apoyos pueden facilitar o dificultar la construcción de un proyecto de vida coherente, inclusivo y humanamente significativo.

7.2.3 Percepción de oportunidades en el entorno laboral

La percepción de oportunidades en el entorno laboral constituye un factor decisivo en la toma de decisiones vocacionales de cualquier persona, pero tiene una relevancia aún mayor en el caso de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Esta percepción no se construye de manera aislada; está mediada por las experiencias previas, el acompañamiento educativo, las creencias sociales, el acceso a información clara y la confianza en que realmente existen espacios laborales posibles, seguros y significativos para cada persona. En otras palabras, los estudiantes con TEA no solo necesitan saber “qué les gustaría hacer”, sino también creer que pueden llegar a hacerlo y que el entorno lo permitirá.

Cuando el entorno laboral se percibe como hostil, inaccesible o poco flexible, es común que los jóvenes con TEA limiten sus aspiraciones, internalicen expectativas reducidas o, incluso, abandonen el proceso de toma de decisiones por frustración o ansiedad. Así lo señalan Gutiérrez

& Gómez, (2021), al mencionar que cuando se promueve una percepción positiva, realista y esperanzadora del mundo del trabajo, se abren caminos para que los estudiantes se proyecten con mayor claridad y motivación hacia el futuro.

Una de las variables que más influye en esta percepción es la visibilidad de modelos laborales accesibles. Cuando los estudiantes con TEA pueden conocer casos de éxito, testimonios de personas con discapacidad insertas en distintos tipos de empleo, o participar en ferias y actividades con empresas inclusivas, su visión sobre el mundo laboral se transforma. Se construye así una percepción de oportunidad más concreta, basada en la experiencia y no solo en suposiciones, lo que favorece decisiones vocacionales más informadas y realistas.

Según Soriano (2023), la exposición a experiencias laborales inclusivas y accesibles permite que los estudiantes con TEA desarrollen una comprensión más clara de sus propias capacidades y del abanico de oportunidades disponibles en el mercado laboral. Este contacto directo con entornos laborales inclusivos no solo mejora su autoestima y motivación, sino que también les proporciona referentes concretos que facilitan la toma de decisiones vocacionales informadas.

Además, la investigación de Erazo y Lucumí (2022) destaca que la participación en programas de inclusión laboral y la interacción con modelos positivos en el ámbito laboral contribuyen a reducir las barreras psicológicas y sociales que enfrentan los estudiantes con TEA. Estos programas fomentan un sentido de pertenencia y empoderamiento, elementos esenciales para una integración laboral exitosa.

Asimismo, el grado de accesibilidad del entorno laboral impacta directamente en cómo los estudiantes con TEA valoran sus propias oportunidades. Esto incluye desde barreras físicas, sensoriales o cognitivas en los lugares de trabajo, hasta aspectos menos visibles como las actitudes de los empleadores, la apertura a ajustes razonables y la disponibilidad de apoyos individualizados. Tal como señalan Escobedo (2023) y Gutiérrez (2021), la falta de accesibilidad y comprensión por parte del entorno genera una percepción de exclusión, que afecta no solo el deseo de insertarse en el ámbito laboral, sino también la confianza en poder desempeñarse con éxito.

Además, es importante reconocer que la percepción de oportunidades está profundamente influida por los discursos sociales dominantes. Cuando los medios de comunicación, las escuelas, las familias o incluso los profesionales transmiten mensajes implícitos de baja expectativa hacia

las personas con discapacidad, se refuerzan estereotipos que limitan la visión de futuro de los estudiantes. Por eso, uno de los grandes desafíos es reconfigurar estas narrativas hacia una visión que valore la diversidad como riqueza y que propicie entornos inclusivos y accesibles desde lo estructural, lo pedagógico y lo humano.

Desde la educación, se pueden implementar acciones concretas para fortalecer esta percepción positiva: programas de prácticas prelaborales adaptadas, visitas a empresas con enfoque inclusivo, charlas con profesionales con discapacidad, mentorías vocacionales y, sobre todo, un acompañamiento emocional que valide sus deseos y respete sus tiempos. En esta línea, los programas de orientación vocacional deben incluir no solo evaluación de intereses, sino también herramientas que favorezcan el desarrollo de habilidades sociolaborales y el conocimiento del mercado laboral desde una perspectiva accesible y realista.

De esta manera, la percepción de oportunidades no depende únicamente del individuo, sino que es una construcción social en la que la escuela, la familia y la comunidad tienen un rol protagónico. Promover un entorno que muestre posibilidades, celebre logros diversos y brinde espacios seguros para explorar el futuro, es uno de los caminos más potentes para fomentar una toma de decisiones vocacional basada en la esperanza y no en la limitación.

Tabla 2

Resumen de factores internos y factores externos

Factores internos	Factores externos
<p>Autoconocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultades para reconocer fortalezas y limitaciones debido a características del TEA. • Necesidad de apoyo emocional y espacios seguros para explorar emociones y habilidades. 	<p>Contexto educativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escenario clave para el desarrollo vocacional. • Riesgo si la orientación se ofrece solo al final de la secundaria. • Actividades como pasantías y ferias vocacionales amplían horizontes.
<p>Intereses y pasiones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intereses intensos y específicos (tecnología, números, arte, etc.) que pueden ser fuente de motivación. • Deben ser comprendidos y canalizados positivamente hacia ocupaciones compatibles. 	<p>Contexto familiar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo emocional y estructural fundamental. • Actitudes, expectativas y creencias familiares influyen en la percepción del futuro. • La participación activa promueve autodeterminación.

Factores internos	Factores externos
<p>Motivación personal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fuerte vínculo con intereses y valores personales. • La motivación intrínseca potencia el compromiso vocacional y la autoeficacia. • Necesidad de entornos que permitan explorar y fortalecer esta motivación. 	<p>Percepción de oportunidades en el entorno laboral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influida por experiencias previas y creencias sociales. • La visibilidad de modelos laborales inclusivos y accesibles refuerza una visión positiva del futuro. • Barreras físicas, sociales y actitudinales afectan esta percepción.

Nota elaboración propia 2025

8. Recomendaciones para el fortalecimiento de la Orientación Vocacional en Estudiantes con TEA

Para la orientación vocacional de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), es fundamental adoptar un enfoque integral que involucre a diversos actores clave, tales como los profesionales en orientación, los docentes y las familias. Este enfoque no solo busca proporcionar el apoyo necesario para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes, sino también garantizar que sus trayectorias vocacionales sean adaptadas a sus necesidades individuales, considerando las particularidades del TEA. A lo largo de este proceso, los profesionales en orientación y los docentes desempeñan un papel crucial en la construcción de trayectorias significativas y en la creación de un entorno de aprendizaje inclusivo y respetuoso con la diversidad.

8.1 Para profesionales en Orientación

Los profesionales en orientación vocacional deben adoptar estrategias que reconozcan la diversidad de los estudiantes con TEA y se ajusten a sus características individuales, proporcionando un apoyo integral durante todo el proceso. Las recomendaciones para estos profesionales incluyen:

- **Evaluaciones individualizadas:** El primer paso crucial es la evaluación detallada del estudiante, lo cual permite obtener un perfil vocacional claro y completo. Según Gutiérrez (2024), las herramientas de evaluación deben adaptarse a las necesidades de los estudiantes con TEA, teniendo en cuenta sus dificultades en la comunicación y la interacción social. Las evaluaciones no solo deben abordar sus intereses académicos, sino también aspectos emocionales, sociales y conductuales que pueden influir en su desarrollo vocacional. De acuerdo a Ramírez y Rodríguez (2020), el uso de evaluaciones personalizadas facilita la identificación de las fortalezas y áreas de mejora, así como de las posibles barreras que el estudiante podría enfrentar en el entorno laboral. Es esencial que estos instrumentos sean apropiados y accesibles, permitiendo que los estudiantes con TEA puedan expresar sus intereses y aspiraciones de manera clara y sin limitaciones.
- **Experiencias prácticas:** La teoría debe ir acompañada de la práctica. Es fundamental que los estudiantes con TEA tengan acceso a experiencias laborales que les permitan explorar diferentes campos profesionales. Esto puede incluir la realización de pasantías, voluntariados o proyectos prácticos que les ayuden a conocer los entornos laborales y desarrollar habilidades clave. Según Ramírez y Rodríguez (2020), la experiencia directa en el trabajo es una herramienta esencial para la toma de decisiones vocacionales informadas, ya que proporciona una visión realista y concreta de lo que implica cada profesión. Además, estas experiencias permiten que los estudiantes desarrollen habilidades sociales y laborales, esenciales para la integración en el mercado de trabajo.
- **Colaboración interdisciplinaria:** Es crucial que los profesionales en orientación trabajen en estrecha colaboración con otros miembros del equipo educativo, tales como docentes, terapeutas y familias. Según lo propuesto por Escobedo (2023), esta colaboración asegura que los estudiantes reciban un acompañamiento integral y coherente. Los docentes pueden aportar información sobre el rendimiento académico y las necesidades educativas del estudiante, mientras que los terapeutas pueden contribuir con estrategias para mejorar las habilidades sociales y emocionales del joven. Además, las familias, como agentes de apoyo más cercanos,

tienen un conocimiento profundo de las características y capacidades del estudiante, lo que facilita una orientación más personalizada. La creación de redes de apoyo que involucren a todos los actores relevantes favorece la toma de decisiones vocacionales que reflejan las verdaderas aspiraciones e intereses del estudiante, respetando su ritmo y sus particularidades.

Estas estrategias son consistentes con los enfoques propuestos por Santiso y Arsuaga (2018), quienes subrayan la importancia de un acompañamiento continuo, colaborativo y especializado para los jóvenes con TEA, que no solo permita que estos estudiantes tomen decisiones informadas, sino que también se sientan apoyados y validados en su proceso de desarrollo vocacional.

8.2 Para docentes:

Los docentes desempeñan un rol esencial en la orientación vocacional de los estudiantes con TEA, ya que son los que están en contacto diario con los estudiantes y tienen una comprensión cercana de sus intereses y habilidades. Las recomendaciones para los docentes incluyen:

- Integrar contenidos vocacionales en el currículo: Los docentes deben ser capaces de incorporar elementos vocacionales en el currículo académico. Esto implica diseñar actividades que permitan a los estudiantes explorar diferentes áreas del conocimiento y su relación con el mundo laboral. Según la Guía Pedagógica de Orientación Vocacional para Maestros de Educación Media (2022), se deben incluir actividades como talleres de habilidades socioemocionales, visitas a empresas, ferias de orientación vocacional y proyectos de investigación sobre diversas profesiones. Estos enfoques permiten a los estudiantes, incluyendo aquellos con TEA, visualizar opciones de futuro que les resulten atractivas y posibles.
- Fomentar habilidades socioemocionales: El desarrollo de habilidades socioemocionales es clave en la orientación vocacional, especialmente para los estudiantes con TEA. La capacidad de tomar decisiones informadas no solo depende de los conocimientos técnicos, sino también de habilidades como la comunicación, la autonomía y la gestión emocional. Gutiérrez (2024) destaca que

el fortalecimiento de estas habilidades en el aula prepara a los estudiantes para enfrentarse a los retos que implica la integración en el mundo laboral. A través de estrategias pedagógicas adaptadas, los docentes pueden ayudar a los estudiantes con TEA a desarrollar competencias sociales que les permitan interactuar de manera efectiva en un entorno laboral y tomar decisiones vocacionales que reflejen sus valores y aspiraciones personales.

- **Crear entornos inclusivos:** La inclusión no solo se refiere a la integración de los estudiantes en el aula, sino también a la creación de un entorno en el que cada estudiante, independientemente de su perfil, pueda desarrollar su potencial. Según la Fundación El Carmen (2025), los docentes deben adaptar sus metodologías de enseñanza para atender a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, asegurando que todos los estudiantes, incluidos aquellos con TEA, participen activamente en las actividades académicas. Esto implica el uso de recursos visuales, apoyos tecnológicos, y estrategias de comunicación que favorezcan la comprensión de los contenidos, así como el desarrollo de sus intereses vocacionales.

La formación continua de los docentes en temas de diversidad y orientación vocacional es esencial. Según la Guía Pedagógica de Orientación Vocacional (2022), los docentes deben ser capacitados para reconocer las características específicas del TEA y para implementar estrategias que promuevan la inclusión y la participación activa de los estudiantes en el proceso de orientación vocacional.

8.3 Para familias

Las familias desempeñan un papel fundamental en el proceso de orientación vocacional, proporcionando apoyo emocional y práctico. Se recomienda:

- **Participar activamente en el proceso:** Colaborar con profesionales y docentes para establecer metas vocacionales realistas y alcanzables.
- **Fomentar la autonomía:** Incentivar la toma de decisiones y la responsabilidad en actividades diarias, preparando al estudiante para la vida laboral.

- Buscar recursos y redes de apoyo: Acceder a programas y organizaciones que ofrezcan orientación y oportunidades laborales para personas con TEA.

Según Cumbal et al. (2022), la orientación familiar es esencial para educar a niños con autismo, destacando la importancia de la colaboración y el entendimiento mutuo entre la familia y los profesionales educativos

9. Contexto costarricense en la Orientación Vocacional para estudiantes con TEA

En Costa Rica, la orientación vocacional para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se desarrolla dentro de un marco legal y educativo que prioriza la inclusión y el respeto a la diversidad. Este enfoque se sustenta en principios fundamentales de equidad, justicia social y derechos humanos, reconociendo que cada estudiante debe contar con oportunidades reales y significativas para construir su proyecto de vida. En particular, los estudiantes con TEA requieren apoyos diferenciados que consideren sus características individuales, sus formas de comunicación, interacción y procesamiento de la información, así como sus intereses y talentos particulares.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, la orientación vocacional no puede verse como un proceso genérico o estandarizado, sino como una práctica educativa que debe adaptarse a las trayectorias personales de cada estudiante. Así lo enfatiza el Ministerio de Educación Pública (MEP) en sus lineamientos, al indicar que “la orientación debe responder a las necesidades de todos los estudiantes, considerando su contexto, sus capacidades y sus aspiraciones” MEP, (2020, p. 6).

Esta visión se alinea con enfoques internacionales como los propuestos por la UNESCO (2017), que promueven una orientación educativa centrada en la persona, con énfasis en la autodeterminación, el empoderamiento y la transición efectiva a la vida adulta. Para los estudiantes con TEA, esto implica no solo el acceso a la información vocacional, sino también la vivencia de

experiencias prácticas, el acompañamiento sostenido de profesionales y el trabajo articulado con sus familias y entornos significativos.

9.1 Normativa y legislación en Costa Rica:

9.1.1 Ley 7600 y su impacto en la educación inclusiva

La Ley N.º 7600 sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, promulgada en 1996, constituye un hito fundamental en la historia de la legislación costarricense en materia de inclusión. Esta ley garantiza el derecho de todas las personas con discapacidad a acceder a servicios educativos, sociales y laborales en igualdad de condiciones, mediante la eliminación de barreras físicas, comunicacionales, curriculares y actitudinales (CONAPDIS, 2021).

En el ámbito educativo, esta ley establece el principio de ajustes razonables, es decir, las modificaciones y adaptaciones necesarias para que el estudiante pueda participar en igualdad de condiciones sin que ello represente una carga desproporcionada. Para los estudiantes con TEA, esto se traduce en estrategias pedagógicas diferenciadas, apoyos visuales, tiempos extendidos, intervenciones personalizadas, uso de tecnología asistida, entre otros.

El Consejo Nacional de Personas con Discapacidad (CONAPDIS) señala que gracias a la Ley 7600 se ha promovido la creación de una cultura institucional más sensible a la diversidad, impulsando la formación docente, el diseño universal para el aprendizaje y la participación activa de los estudiantes con discapacidad en los procesos de toma de decisiones (CONAPDIS, 2021). Esto ha generado, en muchos centros educativos, prácticas más inclusivas y entornos donde los estudiantes con TEA pueden comenzar a construir sus aspiraciones vocacionales desde etapas tempranas.

Asimismo, investigaciones recientes han destacado que la aplicación efectiva de esta ley sigue siendo un reto en contextos educativos rurales o con limitados recursos humanos especializados, lo cual subraya la necesidad de fortalecer la vigilancia y acompañamiento institucional (Esquivel y Vargas, 2018).

9.1.2 Políticas del Ministerio de Educación Pública (MEP) en orientación vocacional y educación especial

El Ministerio de Educación Pública (MEP) ha venido consolidando una serie de políticas y programas que apuntan hacia una orientación vocacional inclusiva y articulada con los servicios de educación especial. Entre los más relevantes destacan los Lineamientos Nacionales de Orientación Educativa y Vocacional, los Procesos Mínimos Indispensables en Orientación Vocacional y Educación Técnica y los instrumentos normativos del Programa de Educación Especial.

Los Lineamientos Nacionales de Orientación Educativa y Vocacional (MEP, 2020) establecen que la orientación vocacional debe partir del principio de diversidad y equidad, considerando no solo los intereses y habilidades del estudiante, sino también sus condiciones personales, familiares, culturales y sociales. Además, enfatizan que este proceso debe iniciarse desde la educación primaria, acompañar de manera continua al estudiante durante su paso por secundaria y culminar en la transición efectiva a la educación postsecundaria o el empleo.

En el caso de los estudiantes con TEA, estos lineamientos recomiendan la elaboración de planes de transición vocacional individualizados, los cuales deben contemplar experiencias concretas de exploración laboral, visitas a centros de formación técnica, pasantías supervisadas y espacios de reflexión sobre las propias fortalezas. La orientación, en este sentido, no debe ser solo informativa, sino vivencial, constructiva y centrada en la autodeterminación (MEP, 2020).

Por su parte, el Programa de Educación Especial del MEP establece como uno de sus objetivos prioritarios el trabajo interdisciplinario entre docentes regulares, profesionales en orientación, terapeutas y familias para brindar apoyos específicos en la toma de decisiones vocacionales. El documento “La orientación educativa y vocacional como derecho humano de los estudiantes con discapacidad” (MEP, 2020) afirma que uno de los desafíos clave es empoderar al estudiante para que visualice su futuro, identifique oportunidades reales y tome decisiones con base en información significativa y vivencias adaptadas a su perfil personal.

En la práctica, algunos centros educativos del país han implementado buenas prácticas como ferias vocacionales inclusivas, convenios con instituciones técnico-profesionales para la participación de estudiantes con discapacidad, talleres de habilidades para la vida laboral, e incluso el diseño de materiales accesibles sobre profesiones y oficios. Sin embargo, el desafío de garantizar

la sostenibilidad, equidad territorial y formación continua de los equipos docentes y de orientación persiste y requiere atención sistemática (PEN, 2021).

10. Colegio de Limón Diurno

El Colegio de Limón Diurno, fundado en 1945, es una institución educativa emblemática en la provincia de Limón, Costa Rica. Actualmente, cuenta con una matrícula aproximada de 1.744 estudiantes, reflejando la diversidad cultural y étnica característica de la región caribeña del país. El lema institucional es “Crear, crear, crecer”, reflejando su compromiso con el desarrollo integral de sus estudiantes.

La institución atiende a una población estudiantil diversa, con representación significativa de estudiantes afrodescendientes, indígenas y mestizos, lo que refleja la composición étnica y cultural de la provincia de Limón. Además, es la única institución en el cantón central que atiende a estudiantes con diversas necesidades educativas, incluyendo aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), lo que subraya su compromiso con la educación inclusiva.

Por otro lado, el colegio ofrece programas de bachillerato en diversas especialidades, incluyendo informática, contabilidad, madera e inglés conversacional, buscando diversificar las oportunidades educativas en la región.

La misión del Colegio de Limón Diurno es proporcionar una educación integral de calidad que promueva el desarrollo académico, personal y social de sus estudiantes. La institución se enfoca en fomentar valores como la responsabilidad, el respeto y la solidaridad, preparando a los jóvenes para enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea. Por otro lado, la visión del Colegio de Limón Diurno es consolidarse como una institución educativa líder en la región, reconocida por su excelencia académica y su compromiso con la formación de ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con el desarrollo sostenible de su comunidad y del país.

10.1 Índice de Desarrollo Social y contexto socioeconómico de la comunidad.

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Universidad de Costa Rica (2023), todos los cantones de la provincia de Limón presentan un Índice de Desarrollo Humano (IDH) inferior al promedio nacional, siendo esta la única provincia costarricense en esa situación. Este índice toma en cuenta factores clave como el nivel educativo, la salud y el ingreso per cápita, lo que refleja desafíos estructurales en el acceso a oportunidades básicas para la población.

En relación con la educación, el Índice de Competitividad Cantonal (ICC) indica que la escolaridad media en los cantones limonenses es de aproximadamente 6.5 años, en comparación con 8.3 años en cantones como San José, lo cual evidencia una brecha significativa (Delfino.cr, 2025). Esta diferencia incide directamente en las oportunidades de acceso a la educación superior, así como en la posibilidad de inserción laboral en sectores técnicos o profesionales.

El mercado laboral en la región también presenta particularidades. De acuerdo con, Delfino.cr (2025), el 14.4% de los empleos del cantón central de Limón proviene del sector agropecuario, evidenciando una economía que aún depende fuertemente de actividades primarias. No obstante, se ha detectado un interés creciente por parte del gobierno y del sector privado en desarrollar áreas como la logística, el comercio y la manufactura liviana (CONARE, 2024). A pesar de ello, la falta de personal especializado en áreas como ciencias agrícolas, ingeniería o tecnologías limita el desarrollo pleno de estos sectores en la región.

10.2 Principales servicios y programas de apoyo comunitario.

La Municipalidad de Limón, a través de su Oficina de Desarrollo Comunal, implementa programas destinados a mejorar las condiciones de vida de la población y fomentar el desarrollo integral de las comunidades. Entre estos programas se encuentran "Lidera Tu Comunidad", que busca fortalecer el liderazgo comunitario, y la alianza con el Programa Nacional de Empleo (PRONAE), que promueve el empleo mediante subsidios económicos temporales y proyectos de capacitación.

Estos programas son fundamentales para apoyar a los jóvenes en su transición de la educación al empleo, especialmente en contextos donde las oportunidades laborales son limitadas. La colaboración entre instituciones educativas como el Colegio de Limón Diurno y programas municipales puede potenciar las capacidades de los estudiantes y facilitar su inserción en el mercado laboral.

En Limón centro, el CONAPDIS opera principalmente a través de oficinas regionales y alianzas con las redes locales de apoyo social. Sus principales acciones en la región son:

- Asesorías técnicas a instituciones educativas: Brinda apoyo puntual al Colegio Académico de Limón, al Colegio Técnico Profesional de Limón y a centros de primaria, orientando sobre ajustes razonables y procesos de inclusión educativa (CONAPDIS, 2012).
- Participación en ferias de empleo inclusivo: Ha colaborado en actividades organizadas en Limón centro para promover la inclusión laboral de jóvenes con discapacidad, aunque la frecuencia de estos eventos es limitada.
- Capacitaciones comunitarias: Se han realizado talleres de sensibilización a pequeños y medianos empresarios locales, principalmente en sectores de turismo, comercio y servicios básicos.

Sin embargo, informes de seguimiento indican que la presencia de CONAPDIS en Limón es intermitente, dependiendo de recursos disponibles y alianzas locales.

El MEP tiene una representación significativa en Limón centro a través de las direcciones regionales de educación. Algunas acciones relevantes para la población con discapacidad incluyen:

Apoyo desde las Unidades de Servicios de Apoyo al Estudiante (USEE): En colegios como el Colegio Diurno de Limón y el Colegio Técnico Profesional de Limón, se ofrecen servicios de apoyo que incluyen educación especial, ajuste curricular y orientaciones vocacionales adaptadas (MEP & CONAPDIS, 2022). El Colegio Técnico Profesional de Limón ofrece modalidades técnicas accesibles a estudiantes con discapacidad leve, como contabilidad, administración y turismo, con adaptaciones razonables.

Considerando el documento del MEP, (2022), existen talleres de preparación para la vida adulta, que instituciones han implementado talleres de habilidades para la vida diaria y autonomía personal en los últimos niveles de secundaria.

No obstante, persiste la necesidad de mayor especialización entre los orientadores y de fortalecer los procesos de transición educativa, ya que la mayoría de las adaptaciones se hacen de manera empírica y no siempre responden a protocolos establecidos

En Limón centro, el INA cuenta con una sede regional que ofrece programas técnicos dirigidos a la población general, incluyendo a personas con discapacidad. Sus acciones más relevantes son:

- Matrícula preferente para personas con discapacidad: El INA regional de Limón reserva cupos para personas con discapacidad en programas como informática básica, servicio al cliente, hotelería y cocina básica (INA, s.f.).
- Apoyo del SECODI: Aunque el servicio de SECODI funciona a nivel nacional, en Limón su aplicación es limitada; se brinda asesoramiento técnico y algunos ajustes curriculares, pero no siempre de forma continua ni especializada.
- Ferias vocacionales regionales: En alianza con el MEP y otras entidades, se organizan actividades de orientación vocacional dirigidas a jóvenes egresados de secundaria, incluyendo estudiantes con discapacidad.

Por lo tanto, se puede considerar que el INA de Limón carece de suficiente personal especializado en discapacidad, lo cual afecta la atención personalizada y limita el acompañamiento efectivo en el proceso formativo (INA, s.f.).

El PANI tiene una oficina regional en Limón centro que trabaja en protección de adolescentes en condición de vulnerabilidad. En relación con la población con discapacidad:

- Planes de egreso: Para adolescentes en condición de protección o vulnerabilidad, el PANI regional promueve la construcción de planes de vida que consideran alternativas educativas o laborales, incluyendo la referencia a programas del INA y becas estatales (PANI, 2019).
- Gestión de alianzas locales: Articula con instituciones como el IMAS, INA y MEP para tratar de integrar a los adolescentes en programas de capacitación o primer empleo.
- Sensibilización limitada: Aunque promueve los derechos laborales de los adolescentes, los protocolos específicos para la discapacidad en Limón todavía son incipientes.

Considerando lo anterior, de acuerdo con PANI, (2019), los adolescentes con discapacidad enfrentan barreras adicionales, tanto en la transición hacia la vida independiente como en el acceso a formación o empleo, especialmente en sectores productivos locales como turismo y agricultura

10.3 Elección del Colegio de Limón Diurno para el estudio

La selección del Colegio de Limón Diurno como objeto de estudio se fundamenta en varios aspectos clave:

- **Diversidad estudiantil:** La institución atiende a una población estudiantil diversa en términos étnicos, culturales y socioeconómicos, lo que permite analizar la efectividad de las estrategias de orientación vocacional en un contexto inclusivo.
- **Compromiso con la inclusión:** El colegio ha demostrado un compromiso con la educación inclusiva, atendiendo a estudiantes con diversas necesidades educativas, incluyendo aquellos con TEA.
- **Potencial de colaboración interinstitucional:** La existencia de programas municipales y nacionales de apoyo al empleo y al desarrollo comunitario ofrece oportunidades para implementar y evaluar estrategias de orientación vocacional en colaboración con actores externos al ámbito educativo.

En conjunto, estos factores hacen del Colegio de Limón Diurno un caso pertinente para investigar las prácticas de orientación vocacional en contextos inclusivos y desafiantes, con el objetivo de identificar estrategias efectivas que puedan ser replicadas en otras instituciones con características similares.

CAPÍTULO III:
MARCO METODOLOGÍCO

Capítulo III: Marco metodológico

El marco metodológico constituye la estructura que orienta el proceso de investigación desde una perspectiva lógica y organizada. En él se definen los procedimientos, técnicas y estrategias que permiten responder a la pregunta de investigación y alcanzar los objetivos propuestos. Según Hernández et al. (2014), el marco metodológico “describe el tipo de investigación, el diseño utilizado, el enfoque, los participantes, las técnicas de recolección de datos y el análisis respectivo” (p. 364), lo cual lo convierte en un pilar esencial del trabajo investigativo.

En este estudio, el marco metodológico se configura desde un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico, pues se busca comprender, desde la voz de los propios actores, los aportes de los procesos de orientación vocacional en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) del Colegio de Limón Diurno, así como el rol que juegan las familias en la toma de decisiones vocacionales. Esta elección metodológica responde a la necesidad de rescatar la experiencia subjetiva y vivencial de los participantes, situándola en su contexto educativo, emocional y social.

El presente capítulo describe, por tanto, las decisiones metodológicas tomadas, así como los instrumentos, las fuentes de información y los procesos de recolección y análisis de datos que permitirán construir una comprensión profunda, empática y rigurosa del fenómeno estudiado.

3.1 Enfoque de investigación

En la presente investigación se utiliza un enfoque cualitativo, ya que se busca comprender a profundidad las experiencias de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), sus familias y los profesionales de la educación sobre la orientación vocacional en el Colegio de Limón Diurno. Además, permite explorar los procesos de orientación vocacional desde una perspectiva interpretativa, dando voz a los participantes y permitiendo un análisis detallado de las estrategias utilizadas, el rol de las familias y los factores que influyen en la toma de decisiones vocacionales de los estudiantes con TEA. Este enfoque es el más adecuado para el estudio, ya que cuenta con características específicas para poder desarrollar este estudio, considerando su carácter social y educativo. Este enfoque busca obtener una visión detallada de las experiencias y percepciones de los individuos, permitiendo una interpretación rica de los fenómenos estudiados. Como señalan

Iglesias da Cunha et al. (2023), la investigación cualitativa permite que se pueda analizar y comprender la cotidianidad en el ámbito educativo y de esta manera poder identificar la importancia de la contextualización, ya que, los datos se interpretan considerando el entorno y las circunstancias específicas en las que ocurren, reconociendo la influencia del contexto en las experiencias humanas. Badilla (2006.) expone la importancia de velar con el “contexto y su historia, las relaciones e intercambios sociales, las representaciones sociales y el lenguaje, la noción de sujeto inclusivo (...)” (p. 44).

Otro punto que es necesario considerar, es que el enfoque cualitativo permite explorar dinámicas complejas, como las interacciones en el aula, las estrategias pedagógicas y las experiencias de estudiantes con necesidades específicas. Abad (2020) destaca que la investigación cualitativa se centra en la comprensión profunda de fenómenos complejos en contextos específicos. El enfoque cualitativo permite acceder a las experiencias subjetivas de los estudiantes con TEA, captando cómo perciben el proceso de orientación vocacional, según Flick (2022), este tipo de investigación permite identificar patrones individuales que pueden ser clave para desarrollar estrategias de orientación más inclusivas y efectivas. En el contexto educativo, es fundamental considerar que cada estudiante con TEA tiene un perfil único, por lo que las metodologías cualitativas permiten adaptar las estrategias de orientación según sus intereses y necesidades específicas (Merriam & Tisdell, 2021). Por lo tanto, el enfoque cualitativo es fundamental para esta investigación, ya que permite profundizar en las experiencias, percepciones y necesidades de los estudiantes con TEA en el proceso de orientación vocacional y en el acompañamiento de las familias, por medio de metodologías como entrevistas y estudios de caso que se puede lograr una comprensión integral de los factores que inciden en la toma de decisiones vocacionales. Además, este tipo de estudios contribuye a la realización de recomendaciones basadas en evidencia, promoviendo prácticas inclusivas y estrategias de intervención más efectivas.

3.2 Diseño de investigación

El diseño de investigación fenomenológico es una de las estrategias metodológicas más adecuadas cuando se busca comprender la experiencia vivida de un grupo de personas en relación con un fenómeno específico. En el caso de esta investigación, que examina los aportes de los procesos de orientación vocacional en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el rol del acompañamiento educativo de sus familias, según González (2020), la fenomenología como método de investigación cualitativa se centra en describir las experiencias subjetivas de los participantes, explorando su significado en un contexto específico. En este caso, resulta esencial para identificar las percepciones, desafíos y expectativas de los estudiantes con TEA respecto a su proceso de orientación vocacional. Husserl (2020) señala que la fenomenología busca comprender los fenómenos tal como son experimentados por los individuos, sin imponer estructuras externas que distorsionen su esencia. Este enfoque es clave para analizar cómo los estudiantes con TEA viven su proceso de toma de decisiones vocacionales, considerando su desarrollo afectivo y cognitivo dentro de un entorno educativo inclusivo. Además, al centrar la investigación en la experiencia subjetiva de los participantes, se obtiene una visión más profunda sobre la influencia del acompañamiento familiar en su proceso de elección vocacional. Desde una perspectiva metodológica, el diseño fenomenológico también es relevante, ya que San Martín (1995) argumenta que este enfoque proporciona una estructura flexible que permite captar la complejidad del fenómeno estudiado. De esta manera, la aplicación del diseño fenomenológico en esta investigación ofrece un marco adecuado para comprender cómo los estudiantes con TEA experimentan su proceso de orientación vocacional y cómo el acompañamiento familiar influye en sus decisiones. Al centrarse en la experiencia vivida, este enfoque posibilita una mayor profundidad en la interpretación de los datos y la generación de estrategias más inclusivas para el fortalecimiento de la educación y la inserción laboral de estos jóvenes.

3.3 Fuentes de información.

En el contexto de la investigación cualitativa, las fuentes de información constituyen el cimiento sobre el cual se construye la comprensión profunda de los fenómenos estudiados. Estas

fuentes se clasifican en primarias y secundarias, y su selección cuidadosa es esencial para garantizar la validez y la riqueza interpretativa del estudio.

Las fuentes primarias son aquellas que proporcionan datos originales y directos sobre el objeto de estudio. En investigaciones cualitativas, estas fuentes permiten acceder a las experiencias, percepciones y significados que los participantes atribuyen a sus vivencias. Como señalan Rodríguez et al. (1996),

“la investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos—que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (p. 32)

Por otro lado, las fuentes secundarias comprenden documentos que han sido elaborados a partir de fuentes primarias, ofreciendo análisis, interpretaciones o resúmenes de la información original. Estas fuentes son valiosas para contextualizar el fenómeno de estudio y contrastar los hallazgos obtenidos. Según Anguera (1986), en la investigación cualitativa, “la triangulación de los métodos de recolección de datos y la contrastación de los resultados con las fuentes validan y acreditan el proceso investigativo” (p. 47)

En el marco de esta investigación, se han identificado las siguientes fuentes de información:

Fuentes primarias

- Entrevistas semiestructuradas a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de duodécimo año del Colegio de Limón Diurno.
- Entrevistas a madres, padres o encargados legales de estos estudiantes.
- Entrevistas a profesionales en Orientación que han acompañado a estos estudiantes.
- Observaciones estructuradas de las interacciones y respuestas de los estudiantes durante actividades de orientación o académicas.

Fuentes secundarias:

- Documentos institucionales relacionados con los procesos de orientación vocacional en el colegio.

- Literatura científica sobre orientación vocacional en personas con TEA.
- Políticas del Ministerio de Educación Pública (MEP) en materia de inclusión educativa y orientación vocacional.

Adicionalmente, es necesario reconocer que algunos estudiantes con TEA podrían no contar con una comunicación verbal funcional o presentar otras condiciones que dificulten su participación directa en entrevistas. En tales casos, se recurre a métodos alternativos de recolección de información, como, entrevistas a terceros significativos, como padres, docentes de apoyo o profesionales en Orientación que interactúan regularmente con el estudiante y pueden ofrecer información valiosa sobre sus intereses y necesidades. Alejo y Osorio (2016) enfatizan que los informantes clave son esenciales en estudios cualitativos, ya que, por sus vivencias y relaciones en el campo, pueden facilitar el acceso a información y contextos relevantes para el investigador. Además, Robledo (2009) señala que los informantes clave, debido a su capacidad de empatizar y sus conexiones, pueden apadrinar al investigador, convirtiéndose en fuentes importantes de información y facilitando el acceso a otros participantes y escenario además de utilizar la observación estructurada, la cual permite registrar comportamientos, respuestas emocionales y formas no verbales de comunicación del estudiante en contextos naturales.

La integración respetuosa y ética de estas fuentes busca asegurar una comprensión inclusiva y profunda de las experiencias vocacionales de los estudiantes con TEA, reconociendo su derecho a ser comprendidos y representados en función de sus posibilidades comunicativas y de sus contextos particulares.

3.4 Unidades de análisis

En el contexto de la investigación cualitativa, las variables o unidades de análisis se entienden como las categorías conceptuales que permiten organizar y comprender la información recolectada, facilitando la interpretación de los fenómenos estudiados. A diferencia de las investigaciones cuantitativas, donde las variables se definen en términos numéricos y estadísticos, en la investigación cualitativa se trabaja con categorías que emergen del discurso de los participantes y del contexto en el que se desarrolla el estudio.

Según Rivas-Tovar (2015), en la investigación cualitativa es fundamental definir las categorías de análisis y subcategorías, así como los indicadores que permitan una comprensión profunda del fenómeno en estudio. Estas categorías deben ser coherentes con los objetivos de la investigación y deben permitir una interpretación rica y contextualizada de los datos.

En el caso de esta investigación, que se enfoca en los aportes de los procesos de orientación vocacional en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) del Colegio de Limón Diurno, las unidades de análisis se han definido considerando las experiencias y perspectivas de los estudiantes, sus familias y los profesionales en orientación. Dado que algunos estudiantes con TEA pueden tener limitaciones en la comunicación verbal, se ha contemplado la inclusión de entrevistas a terceros significativos, como padres, madres o encargados legales, así como observaciones estructuradas y análisis de documentos personales, para garantizar una comprensión integral del fenómeno.

Las principales unidades de análisis identificadas en este estudio son:

- Percepciones de los estudiantes con TEA sobre los procesos de orientación vocacional: Esta unidad busca comprender cómo los estudiantes experimentan y valoran las actividades de orientación vocacional, considerando sus intereses, expectativas y nivel de participación.
- Rol de las familias en la toma de decisiones vocacionales: Se analiza la influencia y el acompañamiento que brindan las familias en el proceso de elección vocacional de los estudiantes, así como las dinámicas de comunicación y apoyo que se establecen.
- Prácticas de los profesionales en orientación: Se exploran las estrategias y enfoques utilizados por los orientadores para apoyar a los estudiantes con TEA en su proceso de orientación vocacional, incluyendo adaptaciones y consideraciones específicas para esta población.

Estas unidades de análisis permiten comprender de manera integral el fenómeno estudiado, considerando las múltiples perspectivas involucradas.

Es fundamental destacar que, en investigaciones cualitativas, la definición de las unidades de análisis debe ser flexible y abierta, permitiendo que nuevas categorías emerjan durante el proceso de recolección y análisis de datos. Como señala González y Cano (2010), el análisis cualitativo es un proceso dinámico y creativo que se alimenta de la experiencia directa del investigador en los escenarios estudiados, lo que implica una constante revisión y adaptación de las categorías de análisis.

3.5 Instrumentos

En una investigación cualitativa, los instrumentos de recolección de datos son recursos fundamentales que permiten aproximarse a las vivencias, percepciones y significados que las personas atribuyen a sus experiencias. Estos instrumentos no buscan cuantificar, sino comprender en profundidad los fenómenos desde la perspectiva de los actores involucrados Taylor & Bogdan, (2020). La flexibilidad y apertura son características esenciales, ya que permiten adaptar las herramientas a las particularidades del contexto y de los participantes.

En este estudio, que explora los aportes de los procesos de orientación vocacional en estudiantes con TEA del Colegio de Limón Diurno, y el acompañamiento de sus familias en la toma de decisiones, se emplearán los siguientes instrumentos:

3.5.1 Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas semiestructuradas son una técnica idónea en estudios cualitativos, ya que permiten indagar en profundidad las percepciones, significados y experiencias de los participantes, guiados por preguntas previamente definidas pero abiertas a la exploración libre (Campoy, 2015).

La aplicación en esta investigación está dirigida a padres, madres o encargados legales, ya que ellos suelen ser quienes mejor conocen las fortalezas, intereses y necesidades de sus hijos con TEA. Además, su rol es clave en la toma de decisiones vocacionales. También, dirigida a profesionales en orientación, quienes pueden aportar su experiencia sobre las estrategias utilizadas

y las necesidades detectadas durante el acompañamiento vocacional y a estudiantes con TEA, en los casos en que tengan habilidades comunicativas suficientes. Las entrevistas están adaptadas a su nivel de comprensión, utilizando lenguaje claro, pausado y con apoyos visuales si es necesario.

3.5.2 Observación estructurada.

La observación es una técnica útil para registrar conductas, interacciones y respuestas en situaciones naturales o planificadas. La observación estructurada se realiza siguiendo una guía con criterios definidos previamente, lo que garantiza la sistematización de los datos (Campoy, 2015).

Aplicación en esta investigación:

- Observación de los estudiantes durante actividades orientadoras o de toma de decisiones (talleres, sesiones individuales o grupales).
- Registro de actitudes, nivel de participación, formas de interacción y apoyos requeridos.
- Esta técnica es especialmente útil para los estudiantes que presentan dificultades en la comunicación verbal, permitiendo captar elementos que podrían pasar desapercibidos en una entrevista.

3.5.3 Grupo focal

El grupo focal es una técnica cualitativa que consiste en reunir a un pequeño grupo de personas para discutir un tema específico bajo la guía de un moderador. Esta metodología permite explorar en profundidad las percepciones, experiencias y actitudes de los participantes, aprovechando la interacción grupal para generar información rica y contextualizada.

Según García y Rodríguez (2000), el grupo focal es especialmente útil cuando se busca comprender las razones detrás de las opiniones de los participantes, ya que la dinámica grupal puede revelar aspectos que no emergen en entrevistas individuales. Esta técnica ha sido

ampliamente utilizada en el ámbito de la salud para evaluar programas y servicios, identificar necesidades y desarrollar materiales educativos.

López (2022) destaca que los grupos focales permiten captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando autoexplicaciones que enriquecen los datos cualitativos. Además, señala que esta técnica es adecuada para investigar fenómenos sociales complejos, ya que facilita la comprensión de las creencias y valores culturales dominantes.

Para la realización de un grupo focal efectivo, es fundamental una planificación cuidadosa que incluya la definición clara del objetivo de la investigación, la elaboración de una guía de discusión semiestructurada y la selección de participantes con características homogéneas en relación al tema de estudio. El moderador debe crear un ambiente relajado e informal, fomentando la participación activa y respetuosa de todos los miembros del grupo. En el contexto de esta investigación, el uso de grupos focales permitirá obtener una comprensión más profunda del rol de las familias en la toma de decisiones vocacionales de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), complementando la información obtenida a través de entrevistas y observaciones.

3.5.4 Análisis de documentos

El análisis documental permite acceder a información institucional previa y contrastarla con los datos recogidos a través de otras técnicas, favoreciendo la triangulación (Rodríguez et al., 1996).

Documentos a revisar:

- Informes del Departamento de Orientación.
- Registros de talleres vocacionales o actividades similares.
- Comunicaciones con las familias (cuando estén disponibles).

Este instrumento aporta datos de contexto sobre el tipo de acompañamiento brindado por la institución, las adaptaciones aplicadas, y las acciones realizadas en torno a la orientación vocacional.

3.5.5 Adaptaciones metodológicas según el perfil de los estudiantes

Dado que algunos estudiantes con TEA pueden presentar dificultades de lenguaje verbal, rigidez cognitiva o sensibilidad sensorial, se contempla:

- Uso de entrevistas a terceros (familias, docentes guía, personal de apoyo) como informantes clave.
- Empleo de pictogramas, tarjetas visuales o apoyos gráficos en las entrevistas a estudiantes.
- Ambiente físico adaptado y sesiones breves que respeten sus ritmos y necesidades.

Según Autismo España (2018), es fundamental que los instrumentos respeten el perfil sensorial, cognitivo y comunicativo de los estudiantes con TEA, fomentando así una participación significativa y no forzada.

3.6 Proceso de recolección y análisis de resultados

En el enfoque cualitativo, el proceso de recolección y análisis de datos es dinámico, iterativo y profundamente interpretativo. Considerando a Taylor & Bogdan, (2020), este proceso no se limita a una secuencia lineal, sino que implica una constante interacción entre la recopilación de información y su interpretación, permitiendo una comprensión holística del fenómeno estudiado.

La recolección de datos en esta investigación se llevará a cabo mediante entrevistas semiestructuradas, observaciones estructuradas y análisis documental. Estas técnicas permiten

obtener una visión rica y contextualizada de las experiencias de los estudiantes con TEA y sus familias en relación con los procesos de orientación vocacional.

Es fundamental adaptar las técnicas de recolección a las necesidades específicas de los participantes. De acuerdo con Autismo España, (2018)., en casos donde los estudiantes presenten dificultades en la comunicación verbal, se considerará la utilización de apoyos visuales o la participación de informantes clave, como padres o docentes, para garantizar la obtención de información relevante y significativa.

El análisis de los datos cualitativos se realiza siguiendo un enfoque sistemático y riguroso. Inicialmente, se procede a la transcripción literal de las entrevistas y a la organización de las notas de observación y documentos recopilados. Considerando a Cházaro-Arellano, (2024), posteriormente, se lleva a cabo una codificación abierta para identificar categorías emergentes, seguida de una codificación axial para establecer relaciones entre las categorías y subcategorías. Este proceso permite construir una comprensión profunda de los fenómenos estudiados.

Según Hernández & González, (2020), para facilitar este análisis, se emplean herramientas como matrices de categorización y mapas conceptuales, que permiten organizar y visualizar las relaciones entre los diferentes elementos identificados en los datos. Este enfoque estructurado contribuye a una interpretación coherente y profunda de los hallazgos, alineada con los objetivos de la investigación.

Además, se realiza una triangulación de datos, que es una estrategia clave para aumentar la credibilidad y validez de los resultados en investigaciones cualitativas. Según, Rodríguez et al. (1996), al combinar múltiples fuentes de información y técnicas de recolección, se obtiene una comprensión más completa y robusta del fenómeno estudiado.

En este estudio, la triangulación se logra mediante la integración de datos provenientes de entrevistas, observaciones y documentos institucionales, lo que permite contrastar y enriquecer los hallazgos obtenidos.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Análisis e interpretación de resultados

La presente sección tiene como propósito examinar e interpretar los datos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos utilizados durante la investigación. A partir de esta revisión, se busca identificar patrones, tendencias, y hallazgos relevantes que permitan responder a los objetivos planteados y aportar evidencia significativa respecto a la problemática abordada. El análisis se ha realizado considerando tanto el enfoque metodológico del estudio como el contexto específico en el que se desarrolló la recolección de información. Además, se incluye una reflexión crítica que relaciona los resultados con el marco teórico y estudios previos, permitiendo así una comprensión más profunda de los fenómenos observados.

4.2 Codificación de resultados

En esta sección se presenta el proceso mediante el cual se dio sentido a la información recopilada durante la investigación. La codificación de los resultados no solo consistió en clasificar datos, sino en acercarse cuidadosamente a las voces, experiencias y vivencias de las personas participantes, reconociendo en sus palabras elementos clave que responden a los objetivos del estudio. Se muestra la tabla 3 con la codificación respectiva para la población sujeto de estudio.

Tabla 3

Codificación de participantes e instrumentos aplicados por categoría de análisis

Código del participante	Instrumento aplicado	Categoría de análisis	Observaciones
M1	Entrevista individual	Rol de las familias en la toma de decisiones vocacionales	Madre de estudiante con TEA
M2	Entrevista individual	Rol de las familias en la toma de decisiones vocacionales	Madre de estudiante con TEA

Código del participante	Instrumento aplicado	Categoría de análisis	Observaciones
M1*	Entrevista adaptada (madre habla por la hija)	Percepciones de los estudiantes con TEA sobre los procesos de orientación vocacional	Comunicación no verbal funcional por parte de la estudiante
GF-M	Grupo focal (4 madres: M1, M2, M3, M4)	Rol de las familias en la toma de decisiones vocacionales	Grupo focal con madres participantes
E1	Entrevista individual	Percepciones de los estudiantes con TEA sobre los procesos de orientación vocacional	Estudiante con comunicación verbal funcional
E2	Entrevista individual	Percepciones de los estudiantes con TEA sobre los procesos de orientación vocacional	Estudiante con comunicación verbal funcional
OG	Observación grupal	Percepciones de los estudiantes con TEA sobre los procesos de orientación vocacional	Observación realizada durante actividad grupal con estudiantes con TEA
PO	Entrevista individual	Prácticas profesionales en Orientación	Profesional en orientación del centro educativo

Nota elaboración propia 2025

Para el análisis cualitativo de esta investigación, se llevó a cabo un proceso de codificación de los participantes según el tipo de instrumento aplicado y la categoría de análisis correspondiente. Este proceso permitió organizar la información de manera sistemática y respetuosa, reconociendo la voz y la experiencia de cada actor involucrado.

Las entrevistas realizadas a las madres se centraron en comprender el rol que desempeñan en las decisiones vocacionales de sus hijos e hijas con TEA. Una de estas entrevistas fue adaptada para recoger, a través de la madre, las percepciones de una estudiante que no cuenta con una comunicación verbal funcional. Además, se llevó a cabo un grupo focal con cuatro madres, lo que permitió enriquecer la visión colectiva sobre el tema.

En cuanto a las percepciones de los estudiantes con TEA, se realizaron dos entrevistas individuales que facilitó la interpretación de sus expresiones, comportamientos y reacciones. Finalmente, se entrevistó a una profesional en Orientación, con el fin de comprender las prácticas institucionales y su enfoque de acompañamiento vocacional hacia esta población. Esta codificación favorece una lectura más clara del trabajo de campo y establece las bases para el análisis profundo de los hallazgos.

4.3. Análisis e interpretación de los resultados de la entrevista semiestructurada para encargados legales.

A continuación, se muestran resultados obtenidos de la entrevista a los encargados legales de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista de duodécimo años de Plan Nacional del Colegio de Limón Diurno.

Tabla 4

Análisis de la categoría: Rol de las familias en la toma de decisiones vocacionales

Categoría	Ítem (Subcategoría emergente)	Aportes textuales de las madres
Rol de las familias en la toma de decisiones vocacionales	Preocupaciones sobre la autonomía futura	“Me da más miedo que él quiera y no pueda, pero tiene que estar alguien acompañándolo” (M1). / “La preocupación mía sería como que ella retrocediera... perder lo aprendido aquí” (M2).
	Emprendimiento como alternativa de proyección	“Hicieron pulseras tejidas, jarrones... como para que ellos puedan independizarse o vender ese producto” (M1). / “Lo que le dieron aquí en la formación vocacional... tal vez ponerle a alguien que le enseñe más” (M2).
	Acompañamiento familiar en la toma de decisiones	“Esas decisiones las tomamos con mi marido... dialogamos y nos apoyamos” (M1). / “Algunas decisiones yo las consulto con el papá... con las dos ideas podemos tomar una mayor decisión, ya que por la condición de ella no puede tomar sola las decisiones” (M2).

Categoría	Ítem (Subcategoría emergente)	Aportes textuales de las madres
	Reconocimiento de intereses y potencialidades	“A él le encanta cocinar... él lava también... se maneja bastante bien él” (M1). / “Le gusta el maquillaje... he visto cosas muy grandes sobre mi hija a avanzado mucho” (M2).
	Valoración del acompañamiento escolar	“Hemos recibido acompañamiento con los profesores” (M1). / “Sí, claro... han aprendido a hacer cosas, bisutería, repostería” (M2).
	Participación en espacios vocacionales y recreativos	“Participó en orientación, comida, baile, canto ... ha sido una expectativa buena” (M1). / “La llevé al comité cantonal de deportes... pudo socializar y hacer un poco de deporte” (M2).
	Apoyo espiritual y resiliencia familiar	“Es muy inocente de la mente... tendría que estar con alguien de la familia” (M1). / “Siempre, pidiéndole a Dios la dirección” (M2).

Nota elaboración propia 2025

Tabla 5

Análisis de la categoría: Rol de las familias en la toma de decisiones vocacionales (Grupo Focal)

Categoría	Subcategoría (ítem emergente)	Aportes textuales y participantes (Grupo Focal)
Rol de las familias en la toma de decisiones vocacionales	Falta de orientación institucional clara	“No tengo ni idea de qué hacer cuando al final finalice todo... termina el colegio y ¿ahora qué?” (GF-M1) / “Tantos años de estudio... para que se queden en la casa” (GF-M2)
	Valoración de la formación vocacional como una herramienta	“Eso de formación vocacional es como una herramienta... como para que ellos hagan un emprendimiento” (GF-M3)
	Preocupación por la vida adulta	“¿Qué va a hacer de él cuando yo muera?... Yo hago lo que pueda” (GF-M4) / “Él no

Categoría	Subcategoría (ítem emergente)	Aportes textuales y participantes (Grupo Focal)
		puede quedarse en la casa, se aburre, se desespera... yo también” (GF-M2)
	Interés en reforzar habilidades prácticas	“A él le gusta la cocina y las ventas... pero yo no sé repostería, ¿quién me puede ayudar?” (GF-M4)
	Falta de espacios accesibles y cursos adaptados	“En Limón no hay cursos para niños con discapacidad... eso es lo que hace falta” (GF-M4)
	Rol activo de la familia en la identificación de intereses	“Yo veo que a mi hijo le gusta la cocina, las ventas... eso le da felicidad” (GF-M3)
	Necesidad de acompañamiento más allá del colegio	“El colegio ayuda, pero ¿y después qué? ¿quién lo va a seguir guiando?” (GF-M5)
	Crítica a la falta de verdadera inclusión	“¿Por qué siempre hay que separarlos?... ellos también pueden aprender si les tienen paciencia” (GF-M6)
	Valor de la inclusión con ajustes adecuados	“Mi hija está en un grupo con chicos sin condición y está feliz... solo necesita más tiempo y apoyo” (GF-M6)
	Reconocimiento de la necesidad de paciencia y formación profesional	“No todos los profesionales están preparados... solo repiten la receta, pero no saben enseñar con paciencia” (GF-M2)

Nota elaboración propia 2025

4.3.1 Análisis Categoría: Rol de las familias en la toma de decisiones vocacionales (Entrevista a madres).

El análisis de las entrevistas a las madres M1 y M2 evidencia que el proceso de toma de decisiones vocacionales en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) no se reduce a una elección racional o individual, sino que está profundamente mediado por el acompañamiento familiar, la comprensión de los intereses del hijo/a y las posibilidades reales de autonomía futura.

Ambas madres relatan su experiencia desde un lugar de amor, compromiso y constante reflexión. En los testimonios, aparece con fuerza la preocupación por el futuro, no solo en términos

ocupacionales, sino también afectivos y de cuidado. M1 expresa con claridad que, si bien su hijo desea trabajar, esto implicaría apoyos constantes: *“Me da más miedo que él quiera, pero tiene que estar alguien acompañándolo”* (M1, comunicación personal, 2025). De forma similar, M2 teme que su hija pierda habilidades logradas en la etapa escolar: *“La preocupación mía sería como que ella retrocediera... perder lo aprendido aquí”* (M2, comunicación personal, 2025).

Estas preocupaciones coinciden con lo que señala Rodríguez et al. (2021), al indicar que el entorno familiar actúa como mediador fundamental en la autodeterminación de los adolescentes con TEA, ofreciendo contención emocional y orientación para evitar la sobreprotección, sin dejar de lado la participación activa del joven.

Asimismo, el deseo de las familias por favorecer opciones vocacionales viables se manifiesta en su interés por alternativas adaptadas, como el emprendimiento. M1, por ejemplo, destaca que su hijo realiza manualidades que podrían ser comercializadas: *“Hicieron pulseras tejidas, jarrones... como para que ellos puedan independizarse o vender ese producto”* (M1, comunicación personal, 2025). M2 también proyecta opciones como cursos de maquillaje o repostería para fomentar una futura inserción: *“Tal vez ponerle a alguien... lo que le dieron aquí en la formación vocacional”* (M2, comunicación personal, 2025). En línea con esto, Quattrocchi et al. (2018) afirman que las actividades de orientación vocacional cobran mayor sentido cuando integran los intereses de los adolescentes con apoyo de sus familias, ya que estas conocen con mayor precisión sus ritmos, capacidades y expectativas.

Un aspecto clave en ambos discursos es la coparticipación familiar en la toma de decisiones. M1 comenta que las decisiones son tomadas en pareja, y que dialogan para valorar las opciones: *“Esas decisiones las tomamos con mi marido... dialogamos y nos apoyamos”* (M1, comunicación personal, 2025). Por su parte, M2 también involucra al padre en la toma de decisiones, a pesar de que no reside con ellas: *“Algunas decisiones yo las consulto con el papá... con las dos ideas podemos tomar una mayor decisión”* (M2, comunicación personal, 2025). Este tipo de dinámica familiar refuerza la visión de Villegas (2024), quien indica que cuando la familia se convierte en un actor corresponsable, no solo se fortalecen los procesos de toma de decisiones, sino que se promueve una construcción más segura y significativa del proyecto de vida.

También es destacable el reconocimiento de habilidades e intereses. Ambas madres observan con sensibilidad las áreas en que sus hijos se sienten cómodos y motivados, como la cocina, el maquillaje, la música o la limpieza. Según Vicente et al. (2018), este tipo de observación y validación desde el hogar fortalece el autoconcepto del adolescente, incrementando su motivación hacia el aprendizaje y las decisiones vocacionales futuras.

Además, las madres valoran de forma positiva el papel del centro educativo y los docentes en la formación vocacional. Para M1, el acompañamiento ha sido claro desde los profesores: *“Hemos recibido acompañamiento con los profesores”* (M1, comunicación personal, 2025). M2 también reconoce la formación recibida en áreas prácticas: *“Han aprendido a hacer cosas, bisutería, repostería”* (M2, comunicación personal, 2025). Esta conexión con la escuela es clave, ya que, como plantea Escobedo (2023), la familia no solo es contención afectiva, sino también un puente entre el adolescente y el entorno escolar, actuando como aliada activa en la identificación de rutas formativas adaptadas.

Por último, aparece una dimensión profundamente humana: el apoyo espiritual y emocional. M2 expresa que su fuerza para acompañar a su hija proviene de su fe: *“Siempre, pidiéndole a Dios la dirección”* (M2, comunicación personal, 2025). Este elemento, aunque poco tratado en la literatura académica, refleja cómo el acompañamiento emocional se convierte en sostén esencial para enfrentar los desafíos de la transición a la vida adulta. Como lo subraya Villegas (2024), las familias requieren espacios para gestionar sus propias emociones y encontrar contención institucional, ya que muchas veces transitan este proceso con miedo, ansiedad y dudas sobre el futuro.

4.3.2 Análisis Categoría: Rol de las familias en la toma de decisiones vocacionales (Grupo focal).

El grupo focal realizado con madres de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se convirtió en un espacio profundamente emotivo y enriquecedor, en el que se compartieron vivencias reales, temores, aprendizajes y esperanzas sobre el proceso de acompañamiento en las decisiones vocacionales de sus hijos e hijas. Más allá de responder a una

serie de preguntas, las madres hablaron desde el corazón, con una claridad que solo puede venir de quienes han estado ahí, en lo cotidiano, sosteniendo y guiando desde el amor.

Desde el inicio del grupo focal, se hizo evidente que muchas familias se enfrentan a una gran incertidumbre respecto al futuro de sus hijos una vez egresan del sistema educativo. Expresiones como “cuando termina el cole, ¿ahora qué?”, o “no quiero que mi hijo se quede en la casa sin hacer nada”, reflejan no solo preocupación, sino una ausencia clara de rutas estructuradas hacia la vida adulta para jóvenes con TEA. Esta sensación de desamparo es coherente con lo señalado por Rodríguez (2023), quienes sostienen que la falta de información y programas vocacionales específicos limita la capacidad de planificación de las familias y obstaculiza una transición efectiva hacia la adultez.

El testimonio de las madres deja ver que, a pesar de estos vacíos, muchas de ellas identifican habilidades claras en sus hijos: la cocina, la música, el dibujo, la venta de productos. Sin embargo, surge con fuerza la pregunta: “¿Quién me puede ayudar?”, ya que la mayoría no cuenta con las herramientas ni el conocimiento técnico para transformar esas habilidades en oportunidades reales de desarrollo. Esta demanda por acompañamiento no es solo técnica, sino también emocional. Las madres no solo quieren saber “qué hacer”, sino sentirse acompañadas, escuchadas y apoyadas en este proceso, tal como recomienda Villegas (2024), quien destaca la importancia de fortalecer el vínculo familia-institución como estrategia para mejorar el bienestar y la autodeterminación del adolescente

A lo largo del diálogo, se expresó también una fuerte necesidad de inclusión auténtica. Una de las madres cuestionó por qué se debe separar a los estudiantes con discapacidad en actividades extracurriculares, si ellos también pueden adaptarse con el apoyo adecuado. Esta inquietud se alinea con lo planteado por la Universidad de Guadalajara (2020), que resalta la importancia de que los procesos de orientación vocacional sean compartidos, donde cada voz tenga lugar y se trabaje desde la empatía y la colaboración.

Además, se observa cómo las familias desean fomentar la autonomía de sus hijos, pero se enfrentan a una realidad que muchas veces las obliga a sobreproteger o a resignarse. Esta tensión entre el deseo de independencia y el miedo al abandono se manifiesta en frases como: “yo no voy a vivir toda la vida, ¿quién va a cuidar de él?”. Estas palabras remiten a lo que plantea Cáceres y Fernández (2020), al señalar que el entorno emocional de la familia influye directamente en la

toma de decisiones del joven con TEA, y que es necesario fortalecer dicho entorno para que se convierta en un facilitador, no en una barrera.

Las madres que participaron en el grupo focal mostraron un profundo conocimiento de sus hijos, lo que les permite identificar intereses y motivaciones que tal vez no emergen con claridad en los espacios escolares. Tal como sostienen Quattrocchi et al. (2018), la participación familiar permite contextualizar las decisiones vocacionales en función de las verdaderas posibilidades del entorno sociocultural.

En este caso, fueron ellas quienes sugirieron cursos específicos para sus hijos, plantearon ideas de emprendimiento y visualizaron formas de continuar estimulando sus intereses fuera del colegio.

No obstante, esta capacidad de observar y proponer no puede ser suficiente si el sistema educativo y las políticas públicas no brindan estructuras claras, accesibles y sostenidas. El miedo al “día después del egreso” es legítimo y urgente. Como plantea MINERD & UNICEF (2022), la transición hacia la adultez es un momento crítico para las personas con discapacidad, y cuando no está debidamente planificada, genera ansiedad y pérdida de habilidades previamente adquiridas.

En suma, este grupo focal revela que las familias no solo acompañan: resisten, reinventan y reclaman espacios para que sus hijos puedan ser reconocidos en su dignidad, en sus talentos y en su derecho a construir un proyecto de vida. Este compromiso las convierte en aliadas clave del proceso de orientación vocacional, tal como lo exige una perspectiva educativa centrada en la persona y basada en los derechos humanos (Cárdenas et al., 2023).

Por ello, es urgente que se establezcan estrategias intersectoriales donde las familias no solo sean escuchadas, sino también formadas, empoderadas y respetadas como agentes corresponsables del desarrollo vocacional de sus hijos. Esto no solo fortalece el proceso educativo, sino que contribuye a una sociedad más inclusiva, justa y humana.

4.4 Análisis e interpretación de los resultados de la entrevista para estudiantes con TEA.

A continuación, se muestran resultados obtenidos de la entrevista a una madre, dado que su hija no tiene una comunicación verbal funcional y a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista de duodécimo años de Plan Nacional del Colegio de Limón Diurno.

Tabla 6

Análisis de la categoría: Percepciones de los estudiantes con TEA sobre los procesos de orientación vocacional

Categoría	Ítem (Subcategoría emergente)	Aportes textuales de los participantes
Percepciones de los estudiantes con TEA sobre los procesos de orientación vocacional	Participación en conversaciones o actividades vocacionales	“Sí, la maestra y la otra maestra” (E1). / “Sí, las profesoras y mamá” (E2). / “Sí, ha participado... las van orientando en cosas del hogar y trabajos” (M1*).
	Reacción ante temas de futuro, trabajo y adultez	“Sí me gusta” (E1). / “Sí me gusta” (E2). / “Ella... no tiene el entendimiento... es como una indiferencia” (M1*).
	Intereses personales y vocacionales	“Cocinar y me gusta estar con el teléfono” (E1). / “Cocinar postres” (E2). / “Cantar, armar rompecabezas, dibujar, pintar” (M1*).
	Actividades que disfrutan	“Cocinar y hacer mandados” (E1). / “Cocinar” (E2). / “Obviamente el canto... esa es como su mayor motivación” (M1*).
	Preferencia de interacción social	“Me gusta estar con personas” (E1). / “Estar con las personas” (E2). .
	Claridad en aspiraciones futuras	“Trabajar y cocinar” (E1). / “La computadora y postres” (E2). / “No, no tiene idea clara de lo que quiere hacer” (M1*).
	Apoyo en la toma de decisiones	“Mamá” (E1). / “Mamá y papá” (E2). / “Las tomo yo y en algunos casos le pido opinión al padre de ella” (M1*).

Nota Elaboración propia 2025

4.4.1 Análisis de la categoría: Percepciones de los estudiantes con TEA sobre los procesos de orientación vocacional

Hablar con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) sobre su futuro vocacional es mucho más que preguntar “¿qué quieres ser cuando seas grande?”. Implica abrir una ventana hacia sus intereses genuinos, observar su forma particular de percibir el mundo y validar sus formas de expresión, aun cuando estas no sigan los modelos tradicionales de comunicación. En las entrevistas realizadas, se pudo constatar cómo estos adolescentes, dentro de su diversidad funcional, logran conectar con las ideas del trabajo, la proyección personal y el gusto por determinadas actividades que tienen sentido para ellos.

Los dos estudiantes entrevistados con comunicación verbal funcional (E1 y E2) mostraron claridad al expresar sus intereses. E1 señaló con firmeza: “*Me gusta cocinar y hacer mandados*”, mientras que E2 mencionó: “*Me gusta la computadora y los postres*”. Estas respuestas, aunque simples, representan indicadores potentes de motivación vocacional. Según Santiso y Arsuaga (2018), los intereses personales son una de las principales fuentes de motivación intrínseca en la toma de decisiones vocacionales en adolescentes con discapacidad.

Por otro lado, resulta esperanzador que ambos estudiantes manifestaran una percepción positiva hacia las conversaciones vocacionales en el entorno escolar. Frases como “*Sí me gusta*” (E1 y E2) demuestran que el tema no solo les resulta accesible, sino también estimulante. Esta actitud coincide con lo que señala Gutiérrez (2024), para quien los estudiantes con TEA responden positivamente cuando los procesos de orientación se diseñan desde un enfoque accesible, estructurado y emocionalmente seguro.

Un punto particularmente revelador es que tanto E1 como E2 identifican a sus madres como las personas que les ayudan a tomar decisiones importantes. Este dato refuerza el rol crucial de la familia como mediadora vocacional. Como argumenta Rodríguez et al. (2021), el desarrollo de la autodeterminación en adolescentes con TEA está íntimamente vinculado al apoyo emocional, estructural y comunicativo que la familia provee.

En contraste, el testimonio de M3, madre de una joven con TEA sin comunicación verbal funcional, revela una percepción distinta. Ella señala que su hija “*no discierne esos temas... es como una indiferencia*”, al referirse a las conversaciones sobre futuro y trabajo. Sin embargo, logra identificar en ella intereses consistentes y significativos, como el canto, el dibujo y los rompecabezas, lo que evidencia que su hija sí se comunica, aunque lo haga desde lo sensorial, lo emocional o lo no verbal. Esto remite a la necesidad de utilizar metodologías visuales, experienciales y adaptadas, como el método TEACCH o los diarios vocacionales ilustrados, que faciliten la expresión de intereses sin depender exclusivamente del lenguaje verbal (Álvarez, 2020; Fundación Torres y Prada, 2023).

Lo anterior también se relaciona con la importancia del autoconocimiento como punto de partida para una decisión vocacional informada. Gleason y Rubio (2020) afirman que el aprendizaje basado en la experiencia es vital para los estudiantes con TEA, ya que les permite descubrir sus fortalezas y limitaciones desde vivencias reales. De hecho, los intereses declarados por E1 y E2 la cocina, los postres, el uso de la tecnología emergen de su exposición práctica a estas actividades, tanto en el hogar como en el colegio.

En ese sentido, el entorno educativo cumple una función decisiva. Tal como lo plantea Escobedo (2023), los espacios escolares deben trascender el enfoque tradicional y transformarse en escenarios formativos donde se valide la diversidad de intereses y ritmos de aprendizaje, favoreciendo el desarrollo vocacional desde etapas tempranas. La participación activa que han tenido estos jóvenes en clases de cocina, tecnología, deportes y arte no solo amplía su horizonte de posibilidades, sino que fortalece su confianza en sí mismos.

En cuanto a la visión de futuro, E1 dijo claramente: “*Quiero trabajar y cocinar*”, mientras que E2 mencionó: “*Me gustaría trabajar con computadora y postres*”. Estas expresiones, aunque sencillas, reflejan una comprensión del mundo laboral y un deseo auténtico de participar en él. Esto es clave, considerando que, como afirman Gutiérrez y Gómez (2021), el principal desafío en estos casos no es la falta de interés por parte del estudiante, sino la percepción social de inaccesibilidad y las barreras estructurales del entorno laboral.

Por lo tanto, este análisis invita a dejar de concentrarnos en una “discapacidad” para enfocarnos en el potencial. Los estudiantes con TEA entrevistados no solo tienen intereses definidos, sino también deseos de socializar, aprender y formar parte del mundo adulto. Ambos respondieron positivamente a la pregunta sobre la interacción social: *“Me gusta estar con personas”*, lo cual rompe con uno de los estereotipos más arraigados sobre el TEA. La madre M3 también confirma que su hija muestra alegría cuando canta o arma rompecabezas, revelando una emocionalidad rica que debe ser considerada en la planificación vocacional. Las entrevistas muestran que, cuando se les brinda la oportunidad de participar en espacios accesibles, significativos y emocionalmente seguros, los estudiantes con TEA sí pueden construir una idea de futuro, expresar intereses y soñar con una vida activa.

Por ello, es imprescindible que los procesos de orientación vocacional contemplen estrategias adaptadas, acompañamiento familiar empático y experiencias prácticas que validen sus capacidades. Como concluye Vera (2023), una orientación vocacional inclusiva no solo mejora la toma de decisiones, sino que fortalece el sentido de identidad, pertenencia y bienestar general del estudiante con TEA.

4.5 Análisis e interpretación de los resultados de la entrevista a profesionales en Orientación.

Tabla 7

Análisis de la categoría: Prácticas de los profesionales en orientación

Categoría	Ítem (Subcategoría emergente)	Aportes textuales de la profesional en orientación (PO)
Prácticas de los profesionales en orientación	Estrategias diferenciadas según el nivel funcional	“Dependiendo del nivel funcional del estudiante... tengo que bajar mucho el nivel o la estrategia... con otros usos más imágenes, explico su proyecto de vida por medio de otras herramientas” (PO).
	Desafíos en el proceso vocacional	“A veces no saben que ya van a salir del colegio y que tienen que tomar una decisión... ese es el principal reto” (PO).
	Aprendizajes como orientadora	“Los chicos me enseñan a cómo uno puede variar en un mismo tema... buscar estrategias” (PO).

Categoría	Ítem (Subcategoría emergente)	Aportes textuales de la profesional en orientación (PO)
	Nivel de participación familiar	“Ha sido muy diverso... hay mamás o papás que sí se integran... y hay papás que no, entonces el chico queda con muchas dudas” (PO).
	Ajustes y adaptaciones en el proceso vocacional	“Ver las estrategias y buscar opciones donde ellos puedan ingresar al mundo laboral” (PO).
	Impacto de la intervención profesional	“A veces sí logran integrarse e ir a la universidad... otros del todo no... el proceso queda cortado porque el padre no ayuda” (PO).
	Recomendaciones para inclusión vocacional	“Más oportunidades... institutos, universidades, incluso trabajos que acepten chicos con alguna discapacidad... no solo los chicos con TEA” (PO).
	Coordinación con actores educativos	“A veces sí, dependiendo... se intenta llevarlos a ferias vocacionales, que reciban información de primera mano y no solo de mí” (PO).
	Limitaciones del sistema educativo	“Hay muchas actividades y muy poco tiempo... el proceso no se puede dar por completo... el tiempo a veces es un factor” (PO).

4.5.1 Análisis de la categoría: Prácticas de los profesionales en orientación

Considerando la experiencia de una profesional en orientación que acompaña a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) permite entrar en un territorio con desafíos reales. Esta entrevista no solo describe técnicas o herramientas, sino que revela una mirada profundamente humana sobre lo que implica estar cerca, comprender y guiar a jóvenes que construyen su proyecto de vida desde una realidad distinta, a menudo poco visibilizada.

Uno de los elementos más reiterativos en esta entrevista es la diversidad funcional dentro del espectro autista, que exige ajustes constantes y diferenciación metodológica. La profesional enfatiza que el nivel de comprensión del estudiante condiciona el tipo de apoyo brindado: *“Dependiendo del nivel funcional... tengo que bajar mucho el nivel o la estrategia... con otros uso más imágenes”* (PO, comunicación personal, 2025). Esta afirmación se relaciona directamente con lo planteado por Vicente-Sánchez et al. (2018), quienes destacan que la orientación vocacional

para estudiantes con TEA debe personalizarse, adaptándose al nivel madurativo y comunicativo del estudiante, mediante herramientas visuales, lúdicas y concretas.

El uso de estrategias flexibles y contextualizadas no solo responde a una necesidad técnica, sino que refleja una disposición ética hacia la inclusión real. Desde esta lógica, la profesional señala que no todos los estudiantes con TEA se encuentran conscientes de que están por egresar del sistema educativo: *“A veces no saben que ya van a salir del colegio y que tienen que tomar una decisión”* (PO, comunicación personal, 2025). Esta observación coincide con lo planteado por Rodríguez et al. (2021), quienes subrayan la importancia de anticipar los procesos de transición a la vida adulta desde etapas tempranas, integrando el proyecto de vida en la planificación escolar.

Por otra parte, la entrevista permite identificar una visión reflexiva de la práctica profesional. La orientadora reconoce que ha tenido que aprender de los propios estudiantes: *“Ellos me enseñan cómo variar el mismo tema... buscar estrategias”* (PO, comunicación personal, 2025). Este tipo de aprendizaje situado, que emerge desde la interacción con el estudiantado, refuerza la concepción de un profesional flexible, consciente de su rol como mediador y no como transmisor exclusivo de conocimiento. Como lo plantean Quattrocchi et al. (2018), la orientación vocacional efectiva en contextos inclusivos requiere profesionales con apertura al cambio, dispuestos a adaptar su estilo de acompañamiento a las realidades de cada estudiante.

Un aspecto sumamente importante en esta investigación es la participación de las familias en el proceso de toma de decisiones. La profesional reconoce que este acompañamiento es heterogéneo: *“Hay mamás o papás que sí se integran... y hay papás que no, entonces el chico queda con muchas dudas”* (PO, comunicación personal, 2025). Esta afirmación refuerza la necesidad de establecer un vínculo colaborativo escuela-familia, donde ambas partes se reconozcan como corresponsables del proceso vocacional. Según Villegas (2024), la orientación vocacional en contextos inclusivos no puede avanzar si se trabaja de manera fragmentada; es indispensable que el equipo docente, las familias y otros actores articulen esfuerzos desde una visión común de futuro.

En cuanto a los ajustes y adaptaciones, la profesional relata haber buscado espacios e instituciones que permitan a los jóvenes con TEA insertarse en el mundo laboral. Esta búsqueda activa de oportunidades representa una forma de abrir caminos reales para una inclusión social y económica efectiva. Sin embargo, también reconoce que no todos los esfuerzos tienen resultados exitosos. En algunos casos, el proceso se ve truncado por la falta de compromiso familiar o por limitaciones del sistema educativo, como la sobrecarga de funciones y la falta de tiempo: *“Hay muchas actividades... y a veces el proceso no se puede dar por completo”* (PO, comunicación personal, 2025). Esta limitación estructural es una constante en investigaciones nacionales y latinoamericanas, donde se señala que las demandas administrativas y la escasez de recursos limitan el alcance de la labor orientadora (Escobedo, 2023; Gutiérrez & Gómez, 2021).

Pese a ello, la profesional no pierde de vista el objetivo inclusivo y ofrece recomendaciones claras para fortalecer el sistema, entre ellas: *“Más oportunidades en lugares de enseñanza, institutos, universidades, incluso medios donde puedan buscar trabajo... y que los trabajos acepten chicos con alguna discapacidad”* (PO, comunicación personal, 2025). Por eso, sus recomendaciones son claras y urgentes: *“Más oportunidades... institutos, universidades, incluso trabajos que acepten chicos con discapacidad”* (PO, comunicación personal, 2025). No habla solo de adaptaciones curriculares, sino de una sociedad que abra puertas, que reciba, que valore la diferencia como riqueza. Esta visión coincide con Vera (2023), quien propone que la orientación vocacional debe conectarse con políticas públicas inclusivas, programas de empleabilidad adaptada y acciones comunitarias que garanticen trayectorias de vida plenas para personas con discapacidad.

Por último, la profesional destaca el valor de coordinación entre actores educativos, aunque reconoce que no siempre se logra por falta de tiempo y recursos. El exceso de responsabilidades en el sistema educativo es un factor que limita los procesos, tal como lo confirma Gutiérrez y Gómez (2021), quienes señalan que muchos profesionales en orientación trabajan bajo presión, con múltiples demandas y sin condiciones adecuadas para atender con profundidad a poblaciones que requieren seguimiento diferenciado.

La entrevista con la profesional en orientación del Colegio Diurno de Limón revela prácticas profundamente comprometidas con la diversidad, pero también evidencia las tensiones estructurales y desigualdades que enfrentan los procesos de orientación vocacional dirigidos a estudiantes con TEA. El testimonio de la orientadora muestra que la inclusión real no depende únicamente de la voluntad profesional, sino de un sistema que reconozca la complejidad del acompañamiento, facilite tiempos, recursos adecuados y fomente una cultura escolar colaborativa.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

La presente investigación permitió sumergirse en experiencias y realidades tanto de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), como de sus familias y la profesional en Orientación del Colegio Diurno de Limón. Desde un enfoque cualitativo y humanizado, se logró comprender con mayor profundidad la complejidad y el valor del acompañamiento en los procesos de orientación vocacional para jóvenes con TEA que cursan duodécimo año de Plan Nacional.

Considerando los objetivos de esta investigación, se evidenció que las estrategias utilizadas por la profesional en Orientación son profundamente diferenciadas y adaptadas a los niveles funcionales de los estudiantes. El uso de imágenes, lenguaje claro y herramientas prácticas son parte del repertorio empleado para facilitar la comprensión del proyecto de vida. Esta adaptabilidad es fundamental, ya que los estudiantes con TEA requieren apoyos visuales, estructuras predecibles y acompañamiento emocional sostenido para participar activamente en la toma de decisiones vocacionales (Gutiérrez, 2024; Rodríguez-Abreu et al., 2021). Sin embargo, estos esfuerzos se ven limitados por factores como la falta de tiempo, la sobrecarga laboral del personal y la escasa articulación con recursos externos, lo que restringe la construcción de un acompañamiento sostenido e integral.

Por otro lado, quedó demostrado que el rol de las familias es protagónico. Las madres participantes, tanto en entrevistas como en el grupo focal, expresaron su compromiso constante, su angustia por el futuro y, sobre todo, el amor que guía sus decisiones. Identificaron con sensibilidad los intereses de sus hijos como la cocina, la música o el dibujo y manifestaron la necesidad de ser acompañadas también en su propio proceso como cuidadoras. Esto confirma que el entorno familiar no solo actúa como apoyo emocional, sino también como mediador en el desarrollo de la autodeterminación y del sentido de identidad vocacional de sus hijos (Villegas, 2024; Vicente-Sánchez et al., 2018).

Además, se constató que existe una fuerte correlación entre el acompañamiento familiar y la toma de decisiones vocacionales. Las familias que participaron activamente fueron clave para

que sus hijos pudieran expresar intereses, asistir a actividades vocacionales y visualizar un posible proyecto de vida. No obstante, también emergieron factores que dificultan este proceso, como la sobrecarga emocional de las madres, la falta de información sobre oportunidades después del colegio y la inexistencia de ofertas formativas inclusivas en la comunidad. Esta realidad coincide con lo planteado por Rodríguez & Chaves (2023), quienes subrayan que la falta de estructuras de apoyo fuera del sistema educativo limita las posibilidades reales de inserción sociolaboral para jóvenes con TEA.

Finalmente, surgieron con claridad propuestas valiosas desde la voz de los propios actores involucrados: fortalecer la conexión entre familias y profesionales en orientación, abrir más espacios de formación para las madres y crear oportunidades inclusivas en el entorno comunitario para la formación técnica y laboral. Estas sugerencias se alinean con el enfoque de orientación vocacional centrado en la persona, donde se valora la singularidad, los intereses y el ritmo de cada joven como ejes de acción educativa (UNESCO, 2017; MEP, 2020).

Así, esta investigación revela que la orientación vocacional para estudiantes con TEA no puede verse como un proceso individual, ni como una etapa exclusivamente educativa. Requiere un enfoque intersectorial, humano y articulado, donde la escuela, la familia, la comunidad y los profesionales trabajen de manera conjunta. Solo así se podrá avanzar hacia procesos que respeten la neurodiversidad, promuevan la autonomía y garanticen el derecho a construir un proyecto de vida con sentido.

5.2 Recomendaciones

Las recomendaciones están dirigidas a quienes tienen un rol vital en este acompañamiento: las familias, los profesionales en orientación y los docentes. Es únicamente a través de un acompañamiento basado en la empatía y el compromiso compartido que se posibilita orientar a cada estudiante en la construcción de un proyecto de vida auténtico. Este proceso requiere reconocer su individualidad, valorar sus aspiraciones y brindar los apoyos necesarios para que pueda tomar decisiones conscientes y significativas, en coherencia con su contexto, intereses y capacidades.

5.2.1 Para las familias con hijos con TEA

1. Asumirse como agentes activos en el proceso vocacional: Se recomienda que las madres y padres participen desde etapas tempranas en actividades vocacionales, talleres y reuniones con profesionales, de modo que puedan acompañar a sus hijos con mayor seguridad y claridad.
2. Identificar y reforzar las habilidades e intereses desde el hogar: Las observaciones cotidianas sobre lo que motiva o apasiona al adolescente con TEA pueden convertirse en pistas clave para su elección vocacional. Validar esos intereses es fundamental para fortalecer su autoconcepto y motivación (Vicente-Sánchez et al., 2018).
3. Buscar redes de apoyo y formación para sí mismos: El acompañamiento a un hijo con TEA implica una alta carga emocional. Por ello, es necesario que las familias accedan a espacios de contención y formación, como talleres para cuidadores, grupos de apoyo o guías de orientación vocacional inclusiva.
4. Evitar la sobreprotección y fomentar la autonomía: Brindar oportunidades reales para que los adolescentes participen en decisiones cotidianas, resuelvan problemas y enfrenten retos

les prepara emocional y cognitivamente para construir su futuro (Rodríguez-Abreu et al., 2021).

5. Impulsar espacios comunitarios de formación: Cuando las madres detecten una habilidad clara (como la cocina o el arte), pueden articular con centros comunales, comités deportivos o instituciones religiosas para crear espacios formativos adaptados a las necesidades de sus hijos.

5.2.2 Para profesionales en Orientación

1. Diseñar estrategias diferenciadas según el perfil del estudiante: No todos los jóvenes con TEA tienen las mismas habilidades o formas de comunicación. Por ello, es fundamental aplicar instrumentos y métodos que respeten la diversidad funcional, como el uso de apoyos visuales, pictogramas o simulaciones prácticas (Gutiérrez, 2024).
2. Promover experiencias prácticas e inclusivas: La posibilidad de participar en ferias, pasantías o talleres ocupacionales permite a los estudiantes conocer el mundo laboral y construir una visión realista de sus posibilidades. Estas experiencias deben estar acompañadas por adultos significativos y adaptadas a sus capacidades (Ramírez & Rodríguez, 2020).
3. Involucrar activamente a las familias en el proceso vocacional: La articulación constante entre orientación y familia facilita que las decisiones vocacionales estén contextualizadas, realistas y emocionalmente sostenidas. Se sugiere crear rutas colaborativas con encuentros periódicos y talleres conjuntos (Escobedo, 2023).
4. Impulsar espacios interinstitucionales de coordinación: Los orientadores pueden liderar procesos de articulación con instituciones de formación técnica, organizaciones inclusivas y empresas sensibilizadas, para crear nuevas oportunidades de desarrollo posterior al egreso del colegio.

5. Reconocer y validar emocionalmente al estudiante con TEA: La orientación vocacional no debe limitarse a una elección técnica, sino abrirse a un espacio de construcción de identidad, de sentido y de pertenencia. Validar la voz del joven, respetar sus intereses y celebrar sus logros es esencial para una orientación verdaderamente humanizada y transformadora (Vera, 2023).

5.2.3 Para docentes

1. Reconocer su rol en la construcción del proyecto de vida del estudiante, aunque la orientación vocacional suele ser liderada por el departamento de Orientación, el docente tiene una presencia continua y significativa en la vida del estudiante. Su mirada, actitud y apoyo cotidiano influyen directamente en cómo los estudiantes se perciben a sí mismos y en su confianza para elegir un camino propio.
2. Fomentar espacios de conversación sobre intereses y sueños en el aula. Incorporar preguntas abiertas, actividades exploratorias y conversaciones informales en clase puede abrir puertas al descubrimiento vocacional. Muchos estudiantes con TEA necesitan tiempo, seguridad y acompañamiento cercano para poder expresar qué les gusta o qué imaginan para su futuro.
3. Adaptar las experiencias de aprendizaje según los intereses del estudiante. Cuando un docente identifica que a un estudiante le interesa la cocina, la música o la tecnología, puede usar ese interés como punto de partida para fortalecer habilidades, incorporar ejemplos contextualizados y conectar con aprendizajes significativos. Esta estrategia potencia la motivación y el desarrollo integral del estudiante.
4. Promover la participación del estudiante con TEA en actividades prácticas e inclusivas. Acompañar al estudiante en talleres, salidas educativas o actividades complementarias le permite experimentar roles, descubrir fortalezas y socializar en contextos diferentes. Es

importante que estas actividades estén mediadas por el docente con sensibilidad, adecuación y expectativas realistas.

5. Capacitarse en estrategias de inclusión y neurodiversidad. Es fundamental que el cuerpo docente cuente con herramientas didácticas y psicoeducativas para acompañar estudiantes con TEA desde un enfoque inclusivo. La formación continua permite mejorar la práctica pedagógica y responder con mayor sensibilidad a las necesidades particulares de cada estudiante.
6. Colaborar estrechamente con el departamento de Orientación y las familias. El trabajo articulado entre docentes, orientadores y padres permite que las acciones vocacionales no sean aisladas, sino parte de un acompañamiento integral. Compartir observaciones, coordinar apoyos y diseñar estrategias conjuntas beneficia directamente al estudiante y fortalece el proceso educativo.
7. Evitar prácticas que limiten la participación del estudiante con TEA. Es necesario revisar constantemente si las prácticas del aula (como asignación de roles, agrupamientos o tipos de evaluación) están facilitando o restringiendo el desarrollo del estudiante. El docente puede ser un facilitador de oportunidades reales o, sin intención, una barrera. La inclusión consciente comienza con una mirada empática y reflexiva.

Referencias

Abad-Salgado, A. M. (2020). *La investigación cualitativa en la educación superior*. NOVUM, 11(1), 9-20. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/novum/article/view/82670>

Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 10, 23–50. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22330/1/68186.pdf>

Aguilar, J., Valencia, J., Martínez, R., & Vallejo, G. (2016). Un modelo estructural de motivación intrínseca. *Acta de Investigación Psicológica*, 6(3), 2552–2557. <https://www.scielo.org.mx/pdf/aip/v6n3/2007-4719-aip-6-03-2552.pdf>

Ainaguano Vacacela, M. A. (2023). *El rol de la familia y su relación con la orientación vocacional, los intereses profesionales y aptitudinales de los estudiantes del tercero de bachillerato de la Unidad Educativa Fiscomisional “San Francisco de Asís” de la ciudad de Loja, del período lectivo 2022-2023*. Repositorio Digital - Universidad Nacional de Loja. Recuperado de <https://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/28001>

ALDID. (2020). Evaluación funcional de niños, niñas y adolescentes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista. Asociación Latinoamericana para el Desarrollo Integral de la Discapacidad. <https://www.aldid.org/Portals/0/Docs/EvaluacionFuncionalNinosNinasAdolescentes.pdf>

Alejo, M., & Osorio, B. (2016). *El informante como persona clave en la investigación cualitativa*. *Gaceta de Pedagogía*, (35), 74–83. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/337428362_El_informante_como_persona_clave_en_la_investigacion_cualitativa

Alfaro, P; Castro, D; Hoepker, I; Mena, Y; Retana, A; Vega, S; Ovarés, Y. (2021). *Trayectorias vitales de un grupo de personas en condición de discapacidad múltiple y discapacidad intelectual insertas laboralmente: una mirada interdisciplinaria desde los pilares de la empleabilidad* (Tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica). SIBDI-UCR <https://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr/handle/123456789/16644>

Alvarado Cordero, S., & Córdoba-Warner, E. (2024). *El papel de la familia en la atención temprana: perspectiva de profesionales en Orientación y en Educación Especial*. *Actualidades Investigativas En Educación*, 24(3), 1–29. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i3.59415>

Alvarado Soto, Natalia, y Viviana Abarca Bonilla. (2024). *Atención De La población Estudiantil Con Discapacidad Que Enfrenta Barreras Para El Aprendizaje En Costa Rica Durante La Pandemia En El 2020*. *Revista Espiga* 23 (47):216-48. <https://doi.org/10.22458/re.v23i47.5292>.

Álvarez, M. (2020). *Fundamentos y aplicación del método TEACCH en la intervención con personas con TEA*. TEA Menorca. https://www.teamenorca.org/wp-content/uploads/2020/06/ALVAREZ-RESUMEN-TEACCH_compressed.pdf

Álvarez-Pérez, Pedro-Ricardo, Alegre-de-la-Rosa, Olga-María y López-Aguilar, David (2012). *Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva*. RELIEVE, v. 18, n. 2, art. 3. DOI: 10.7203/relieve.18.2.1986

American Psychological Association. (2022). Adolescent development. <https://www.apa.org/pi/families/resources/adolescent-development>

American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition, Text Revision (DSM-5-TR). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Araya Jiménez, Fernando; Rodríguez Álvarez, Stephanie; Solano Jiménez, Mauricio; Vega Montero, Ivannia; Garnier Zamora, Luis. (2021). *Análisis de los procesos de reclutamiento e inserción laboral de personas con diversidad funcional en cuatro empresas reconocidas por “Costa Rica incluye” entre los años 2016-2019* (Tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica). SIBDI-UCR <https://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr/handle/123456789/18082>

ASEMCO. (s.f.). Trastorno del Espectro Autista. 299.00 (F84.0). Asociación Española para el estudio de los Trastornos del Neurodesarrollo. <https://asemco.org/documentos/asemco-dsm5.pdf>

Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1996). *Ley 7600 sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. <https://repositoriovirtual.conapdis.go.cr/repositorio/handle/123456789/1009>

Asociación Española de Pediatría. (2021). Trastornos del espectro autista (TEA). <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/08.pdf>

Autismo España. (2020). *Orientación vocacional y fomento del bienestar emocional en la educación, esenciales para afrontar con éxito la transición a la vida adulta de las personas con TEA*. Recuperado de <https://autismo.org.es/orientacion-vocacional-y-fomento-del-bienestar-emocional-en-la-educacion/>

Autismo España. (2018). Guía de orientación vocacional para personas con autismo. https://autismo.org.es/wp-content/uploads/2022/05/2018_GuiaOrientacionVocacional_AutismoEspana.pdf

Badilla, L. (2006) *Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa*. Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud. 4 (1), 42-51.

Barrera, J. A., & Ramírez, M. L. (2021). *Factores que influyen en la elección vocacional/profesional de los estudiantes de bachillerato*. Repositorio Institucional Alejandría. <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/2662>

Bellantonio, E., Escalante, A. S., Ciardullo, A., Díaz, F., & Pandullo, H. (2024). Trastorno del Espectro Autista en niños, niñas y adolescentes, una actualización. Evidencia, Actualización en la Práctica Ambulatoria, 24(4), e007130. <https://www.evidencia.org/index.php/Evidencia/article/download/7130/4923/>

Bonilla, L. J., Sánchez, J. D. & Sánchez, M. A. (2023). Guía pedagógica de orientación vocacional para maestros de educación media que trabajan en aula regular y con estudiantes dentro del espectro autista en colegios públicos en Bogotá. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/64449>

Cáceres, J. J., & Fernández, M. J. (2020). Elección de carrera universitaria: una revisión sistemática de la literatura. *Ciencia & Trabajo*, 22(68), 63-69. <https://doi.org/10.22359/ct.22.68.008>

Calderón Guillén, Valerie. (2020). *Toma de decisión vocacional de las personas en condición de discapacidad visual participes del proyecto “UNA Educación de Calidad” de la Universidad Nacional de Costa Rica: un análisis desde la vivencia universitaria*. Repositorio Universidad Nacional, Costa Rica. <http://hdl.handle.net/11056/20300>

Campos, J. J., Villamar, J. A., & Rumbaut, D. (2023). Orientación vocacional y profesional en el proyecto de vida de estudiantes con riesgo escolar. *Revista Científica y Tecnológica VICTEC*, 5(9). <https://server.istvicenteleon.edu.ec/victec/index.php/revista/article/view/179>

Campoy, R. (2015). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. Universidad Javeriana de Cali. https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/Investigacion%20I/Material/29_Campoy_T%C3%A9nicas_e_instrum_cualita_recogidainformacion.pdf

Cárdenas Palacios, M. S., Román Aguirre, R. D., Cárdenas Santín, M. F., Jaramillo Toledo, R. Y., & Cabrera Ludeña, A. F. (2023). La familia en la intervención psicopedagógica y la inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de la ciudad de Loja. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6).
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/15363/21913>

Carvajal Salazar, Joselyn, Macaya Echeverría, Fiorella, Mora Rojas, Paula, Piza Soto, Ana Lucía, Rojas Camareno, Melany, Ugalde Herrera, María Fernanda. (2021). *Estrategias para la mediación pedagógica por parte del profesorado del Servicio de Apoyo Emocional y de Conducta para la Enseñanza de habilidades de cognición social en estudiantes con trastorno del espectro autista dentro del contexto escolar, en la Gran Área Metropolitana 2019* (Tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica). SIBDI-UCR
<https://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr/handle/123456789/16648>

Castro Llaguno, J. A., & Herrera Saltos, M. T. (2021). Involucramiento familiar en el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas de estudiantes con TEA en la Fundación Comunicar. Universidad de Guayaquil. <https://repositorio.ug.edu.ec/items/9719053f-6e33-4793-92ad-03f2500e94ff>

Center on Secondary Education for Students with Autism Spectrum Disorder (CSESA). (2014). Promoting self-determination for students with autism spectrum disorder (FPG Snapshot No. 73). University of North Carolina at Chapel Hill.
https://csesa.fpg.unc.edu/sites/csesa.fpg.unc.edu/files/resources/FPG_Snapshot73_2014.pdf

Cházaro-Arellano, E. H. (2024). Análisis de datos en las investigaciones cualitativas: El reto frente al investigador. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 9(17), 171-190. https://www.researchgate.net/publication/378426830_Analisis_de_datos_en_las_investigaciones_cualitativas_El_reto_frente_al_investigador

Chen, J.L., Leader, G., Sung, C. et al. (2015). *Trends in Employment for Individuals with Autism Spectrum Disorder: a Review of the Research Literature*. *Rev J Autism Dev Disord* 2, 115–127 <https://doi.org/10.1007/s40489-014-0041-6>

Chérrez-Guerrero, L. B., Veloz-Álvarez, D. B., & Villacís-Yáñez, I. F. (2024). Autoconocimiento y la orientación vocacional en estudiantes de bachillerato de la “Unidad Educativa Sagrada Familia”. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(4-1), 167–183. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9674877.pdf>

Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (2024). Situación del mercado laboral en Costa Rica 2023–2024. https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/9763/Meneses_%20K_Situacion_mercado_laboral_C_R%20_2023_2024_IEN_2024.pdf

Cumbal Bravo, D., Larco Olmedo, L., Lastre Lascano, E., & Guerrero Viracucha, G. (2022). Orientación familiar para educar a niños con autismo. *InnDev*, 1(2), 31–38. <https://doi.org/10.69583/inndev.v1n2.2022.39>

De la Torre González, B. (2020). *La inclusión del alumnado con Trastorno de Espectro del Autismo (TEA) en Educación Infantil: análisis de buenas prácticas en la Comunidad de*

Madrid (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid). Repositorio Institucional UAM.
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/693786>

Delfino.cr. (2025). Limón: Donde convergen la falta de oportunidades laborales y académicas. <https://delfino.cr/2025/01/limon-donde-convergen-la-falta-de-oportunidades-laborales-y-academicas>

Di Meglio, M. S. (2020). La complejidad y los abordajes en Orientación. Universidad Nacional de La Plata.
https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/132205/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1

Echeita, G., Sandoval, M., & Simón, C. (2022). Educación inclusiva: De la investigación a la acción. Universidad Autónoma de Madrid.

Equipo Autismo Murcia. (2020a). Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) – Grado 1. <https://equipoautismomurcia.com/wp-content/uploads/2020/10/grado-1.pdf>

Equipo Autismo Murcia. (2020b). Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) – Grado 2. <https://equipoautismomurcia.com/wp-content/uploads/2020/10/grado-2.pdf>

Erazo Santacruz, M. L., & Lucumí Marroquín, M. O. (2022). Análisis de propuestas para la inclusión laboral de personas con Trastorno del Espectro Autista. Institución Universitaria Antonio José Camacho. <https://repositorio.uniajc.edu.co/handle/uniajc/1376>

Escobar-Villacrés, L., Sánchez-López, C., Andrade-Albán, J., & Saltos-Salazar, L. (2022). El trastorno del espectro autista (TEA) y los métodos de enseñanza para niños en el aula. *Revista de Comunicación y Lenguaje*, 82-98. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9314978.pdf>

Escobedo Arce, D. (2023). Orientación vocacional y profesional en entornos inclusivos: Vinculación familiar. Universidad Peruana Cayetano Heredia. https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/14195/Orientacion_EscobedoArce_Danae.pdf

Espinoza-Venegas, M., Pérez-Marín, S., & Martínez-Díaz, C. (2021). Habilidades para la vida independiente en adolescentes con trastornos del espectro autista: El rol del entorno familiar y escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 25–45. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100025>

Etxadi. (2012). *El papel de la familia en el desarrollo vocacional de los hijos*. Recuperado de <https://www.legazpi.eus/files/Etxadi/cas/13.pdf>

Fontalvo, Y., & Ventura, A. (2021). Comunicación efectiva: estrategia de mediación para el fortalecimiento del diálogo entre docentes y padres de familia. Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/8e7fef38-dcee-42c5-b1bc-0143f38bc8c9/full>

Fundación El Carmen. (2025). Factores internos y externos en la orientación vocacional. Recuperado de: <https://fundacionelcarmensvd.cl/factores-internos-y-externos-orientacion-vocacional/>

Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2020). *Los padres y madres ante la toma de decisiones académicas de los adolescentes en la educación secundaria: Un estudio cualitativo*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 1111-1135.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662016000401111&script=sci_arttext

Gámez Pérez, Roberto. (2021) *Análisis de la campaña de concientización “Puedo aprender, puedo trabajar” de la Confederación Autismo España durante del 2020 y el 2021 como herramienta para dar a conocer la realidad y necesidades de las personas del espectro autista, basado en la Ley 9.940 Ley para el cumplimiento de derechos y desarrollo de oportunidades de las personas con Trastorno del Espectro Autista, para hombres y mujeres de 25 a 40 años, en San José, I cuatrimestre de 2021*. (Tesis de bachillerato, Universidad Internacional de las Américas)

Repositorio Institucional UIA.
<http://repositorio.uia.ac.cr:8080/server/api/core/bitstreams/e0d1b34c-ad79-4f24-aacf-113d26416f44/content>

García Calvente, M. M., & Mateo Rodríguez, I. (2000). El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica. *Atención Primaria*, 25(3), 181–186.
[https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(00\)78485-X](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(00)78485-X)

García, M. N. (2013). *Orientación y Discapacidad: Estrategias de Orientación Educativa y Ocupacional en la Educación Especial*. Trabajo final de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Repositorio Memoria Académica.
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.902/te.902.pd>

García, M. L., & González, M. A. (2012). *Utilización de las TIC en orientación profesional: Experiencias innovadoras*. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 9(22), 20-25. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1665-75272012000200002&script=sci_arttext

Gobierno de Costa Rica. (2020). Política Nacional de Discapacidad 2011-2021. <https://www.ina.ac.cr/Estudiantes/SECODI/Documentos%20compartidos/PONADIS.PDF>

Gómez Ceballos, A. (2021). *La orientación vocacional desde una perspectiva educativa inclusiva* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador]. Repositorio UNAE. <https://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1963/1/G%C3%B3mez%20Ceballos.pdf>

González-Bernal, J. J., Rodríguez-Fernández, P., & Soto-Cámara, R. (2022). Promoción de la autonomía en adolescentes con TEA: experiencias desde la intervención educativa. Revista Española de Discapacidad, 10(1), 45–68. <https://riberdis.cedid.es/handle/11181/6367>

González Gil, T., & Cano Arana, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características. Nure Investigación, (44).

González, M. T. (2020). *Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa*. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, 10(1), e066. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/344659548_Fenomenologia_como_metodo_de_investigacion_cualitativa_preguntas_desde_la_practica_investigativa

González, M. T. (2014). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*. Propósitos y Representaciones, 2(1), 127-152. Recuperado de <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/267>

Grandin, T., & Panek, R. (2013). El cerebro autista. RBA Libros.

Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M. J., & Hidalgo Vicario, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. *Pediatría Integral*. <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/PEDIATRIA%20INTEGRAL/Desarrollo%20durante%20la%20Adolescencia.pdf>

Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo. (2020). Educrea. https://educrea.cl/wp-content/uploads/2020/05/guia_para_profesores_y_educadores_de_alumnos_con_autismo.pdf

Gutiérrez, M. N. (2024). Factores que influyen en la elección vocacional de estudiantes universitarios [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. Repositorio UFLO. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/1589>

Hernández de la Torre, E., & González-Miguel, S. (2020). Análisis de datos cualitativos a través del sistema de tablas y matrices en investigación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 115-132. <https://doi.org/10.6018/reifop.435021>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.

Hervás, A., Maristany, M., Salgado, M., & Sánchez Santos, L. (2021). Los trastornos del espectro autista. *Pediatría Integral*, 16(10), 780-794. <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2012/xvi10/04/780-794%20T.autism.pdf>

Husserl, E. (2020). *Fenomenología de la vida afectiva: Con dos textos inéditos en español de Edmund Husserl y Moritz Geiger*. Buenos Aires: LibrosCC

Iglesias da Cunha, L. (Coord.). (2023). *Metodologías de investigación cualitativa en pedagogía social y educación ambiental*. *Innovación Educativa*, 33, 1-15. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/10166/14155>

Jiménez, L., & García, M. (2021). La inclusión educativa y su impacto en el clima escolar. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 45-56. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9048728.pdf>

León Choco, A. (2021). *Acompañamiento de padres de familia a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en el proceso educativo*. Repositorio de Tesis Educativas. https://21155268.fs1.hubspotusercontent-na1.net/hubfs/21155268/sitio_ead/repositorio-tesis/LEONCHOCOAMALFI.pdf

López, A. (2022). Investigación cualitativa: Grupos focales y su aplicación en las Ciencias Sociales. *Cuadernos de Sociología*, 2(4), 66–84. <https://doi.org/10.54549/cs.2022.2.4.4539>

Mansanet, L., & Juan, M. (2016). Los beneficios de la inclusión en educación primaria. Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/67648/1/Los_beneficios_de_la_Inclusion_en_Educacion_Primaria_MANSANET_JUAN_LUCIA.pdf

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2021). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass. Disponible en: <https://www.wiley.com/en-us/Qualitative+Research%3A+A+Guide+to+Design+and+Implementation%2C+4th+Edition-p-9781119003601>

MINERD & UNICEF República Dominicana. (2022). Estrategias de enseñanza-aprendizaje para la inclusión de la población con discapacidad, con énfasis en Trastorno del Espectro Autista. <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/media/7991/file/Estrategias%20de%20Ensenanza%20Aprendizaje%20%7C%20Trastorno%20del%20Espectro%20Autista%20-%20PUBLICACION.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Estrategias metodológicas de orientación vocacional y profesional*. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2021/02/Estrategias-Metodolo%CC%81gicas-7B-A-4M.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Estrategias metodológicas para promover la inclusión educativa en educación media. Unidad de Inclusión y Atención a la Diversidad*.

<https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2021/02/Estrategias-Metodologicas-7B-A-4M.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador & VVOB. (2021). Manual de Orientación Vocacional y Profesional (2.^a ed.). Quito, Ecuador. Disponible en: https://ecuador.vvob.org/sites/ecuador/files/2021_ecuador_eftp_manual_ovp_2_edicion_0.pdf

Ministerio de Educación de Panamá & Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2023). *Guía de orientación vocacional para jóvenes. Red Interamericana para la Administración Laboral (RIAL)*. <https://www.rialnet.org/sites/default/files/%28Material%20de%20Panama%29%20Guia%20de%20Orientacion%20Vocacional%202023.pdf>

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2020). Ley N.º 7600: Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. <https://www.tse.go.cr/pdf/normativa/leyigualdaddeoportunidades.pdf>

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2023). Procesos mínimos indispensables de orientación vocacional en la educación técnica. San José, Costa Rica. Recuperado de <https://mep.go.cr/sites/default/files/2023-06/procesos-minimos-indispensables-orientacion-vocacional-educacion-tecnica.pdf>

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2023). Avanzar hacia la educación inclusiva: Líneas de acción. San José, Costa Rica. Recuperado de

https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/adjuntos/lineas_de_accion_version_final_2023.pdf

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2024). Estadísticas educativas nacionales. <https://mep.go.cr/acerca-del-mep/analisis-estadistico/estadisticas-educativas>

Municipalidad de Limón. (s.f.). Seguimiento del programa Empléate/PRONAE u otros. https://www.municlimon.go.cr/images/normativalegal/manualProcedimiento/Intermediaciondeempleo/PIE-070_Seguimiento_del_programa_Empl%C3%A9ate_Pronae_u_otros.pdf

Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

Negrón, I. R. (2023). Programas e intervenciones de empleo dirigidos a adultos con trastorno del espectro autista (TEA): Una revisión de literatura sistemática. *Ciencias de la Conducta*, 38(1). <https://cienciasdelaconducta.org/index.php/cdc/article/view/53>

Neuropediatría y TDAH. (s.f.). Trastorno del espectro autista (TEA) en jóvenes y adultos. Recuperado el 7 de abril de 2025, de https://www.neuropediatriaytdah.com/trastorno-del-espectro-autista-tea-en-jovenes-y-adultos/?utm_source=chatgpt.com

Orientatest. (2022). *La influencia de la familia en la elección de carrera*. Orientatest. <https://orientatest.com/blog/la-influencia-de-la-familia-en-la-eleccion-de-carrera/>

Pérez, R., & Gómez, L. (2021). Apoyo emocional de la familia y éxito escolar en los estudiantes de educación básica. *Revista de Estudios Psicológicos*, 15(2), 45-60. <https://estudiospsicologicos.com/index.php/rep/article/view/29>

Pérez-Escoda, N., & Pellicer Royo, I. (2015). Necesidad de desarrollo emocional en la adolescencia. Universitat de Barcelona. <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/2015-Necesidad-de-desarrollo-emocional-en-la-adolescencia-091011.pdf>

Posada Valcárcel, J. V., & Villamizar Peña, O. A. . (2023). *Propuesta de una Guía Psicopedagógica a Familias de Estudiantes con Discapacidad en Orientación Vocacional. Investigación Y Formación Pedagógica*. *Revista Del CIEGC*, (18), 36–50. Recuperado a partir de <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/article/view/2701>

Programa Estado de la Nación (PEN). (2021). Informe Estado de la Educación. <https://estadonacion.or.cr/educacion/>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) & Universidad de Costa Rica (UCR). (2023). Índice de Desarrollo Humano Cantonal y su ajuste por PIB (Actualización 2023). <https://ciodd.ucr.ac.cr/wp-content/uploads/2023/09/Indice-de-Desarrollo-Humano-Cantonal-y-su-Ajustes-por-el-PIB-Ajuste-datos-al-2023.pdf>

Psico-Smart. (2023). El impacto de la orientación vocacional en la salud mental de los jóvenes: ¿Puede elegir una carrera el bienestar emocional? <https://psico->

smart.com/articulos/articulo-el-impacto-de-la-orientacion-vocacional-en-la-salud-mental-de-los-jovenes-puede-elegir-una-carrera-el-bienestar-emocional-186433

Psico-Smart. (2023). *La importancia de la orientación vocacional en la educación secundaria: Enfoques y estrategias actuales*. Psico-Smart. <https://psico-smart.com/articulos/articulo-la-importancia-de-la-orientacion-vocacional-en-la-educacion-secundaria-enfoques-y-estrategias-actuales-173283>

Pucci, R. B. (2018). Factores que inciden en el proceso de toma de decisión vocacional en jóvenes del interior que migran para continuar estudios superiores. Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina, Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=tesis&d=factores-proceso-toma-decision-pucci>

Quattrocchi, P., Flores, C., Cassullo, G. L., Siniuk, D., Moulia, L., & De Marco, M. (2018). La autonomía de los estudiantes del último año de la escuela secundaria: Un estudio sobre las actividades de orientación que realizan. *Orientación y Sociedad*, 18(1/2), 235–262. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/6566>

Ramírez Cuellar, L. R., & Rodríguez Rodríguez, B. (2020). La preparación de los docentes para la orientación vocacional de adolescentes y jóvenes con síndrome de asperger en condiciones de inclusión. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), e738. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.738>

Ramírez-Díaz, J. L. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1–15. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v24n2/1409-4258-ree-24-02-475.pdf>

Ramírez, J., & Ortega, C. (2020). Familia: Factor clave en el rendimiento escolar de estudiantes de primaria en Colombia. *Revista Redalyc*, 34(5), 112-130. <https://www.redalyc.org/journal/290/29065286029/html/>

Rivas-Tovar, L. A. (2015). Capítulo 6. La definición de variables o categorías de análisis. En L. A. Rivas-Tovar (Ed.), *¿Cómo hacer una tesis?* (pp. 107–118). Instituto Politécnico Nacional. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/286288002_Capitulo_6_La_definicion_de_variables_o_categorias_de_analisis

Robledo, J. (2009). Observación participante: informantes claves y rol del investigador. *Nure Investigación*, (42), 2–5. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7724016.pdf>

Rodríguez-Abreu, Y., Velázquez-Labrada, A., Turtós-Carbonell, L. B., & Cañamero-Dinza, M. T. (2021). Validación teórica de Programa de Orientación Familiar para potenciar autodeterminación en adolescentes con discapacidad físico-motora. *Revista Santiago*, 154, 261–279.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Editorial Aljibe.
https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf

Rodríguez-Rodríguez, B., Hernández-Nodarse, T., Santos-Fernández, D. Y., y Carrera Morales, M. (2016). Caracterización de las familias con hijos sordos para el desarrollo de la orientación educativa. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46147584002>

Rodríguez Bernal, J. W., Castellanos Morales, C. A., Martínez Ortiz, E., & Martínez Becerra, M. F. (2020). Orientación vocacional y sentido de vida: Desarrollo de un instrumento para población juvenil. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 19(2), 1–16.
<https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/CHP/article/view/3138>

Sabeh, E. N., Sotelo, L. M., & Carreras, M. P. (2020). Autodeterminación en adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual: perspectiva de los padres. Siglo Cero, 51(4), 7–24.
<https://www.researchgate.net/publication/347034055>

Salazar Silva, M. de L. (Coord.). (2022). La intervención educativa: una mirada hacia la práctica docente transformadora. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://u097.upnvirtual.edu.mx/index.php/component/phocadownload/category/63-2018?download=485%3Ala-intervencion-educativa>

San Martín, J. (1995). *La estructura del método fenomenológico*. Madrid: UNED.

Sanabria Flórez, L. J., & Amaya Rodríguez, N. Y. (2023). El rol de la familia y escuela como apoyo en el proceso de inclusión a niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Universidad Santo Tomás. <http://hdl.handle.net/11634/53644>

Sánchez, M. A., & Macías, D. R. (2021). Educación inclusiva: herramienta para la equidad social. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, (43), 1–15. <https://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf>

Santiso Doldán, V., & Arsuaga Vicente, A. (2018). Guía de orientación vocacional para personas con Trastorno del Espectro del Autismo. Confederación Autismo España. <https://sid-inico.usal.es/documentacion/guia-de-orientacion-vocacional-para-personas-con-trastorno-del-espectro-del-autismo/>

Soriano Mollá, C. M. (2023). Análisis de los recursos de programas de empleo y formación en jóvenes con Trastorno del Espectro Autista. Universidad Miguel Hernández. <https://dspace.umh.es/bitstream/11000/32883/1/SORIANO%20MOLLA%2C%20CONCEPCION%20MARIA.pdf>

Sornoza Espinoza, J. (2022). *Orientación vocacional para la inclusión laboral de los estudiantes con NEE*. (Tesis Maestría en Educación, Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil.) Repositorio ULVR <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/5307>

Sotomayor-Llamas, A. (2023). *Determinantes en la Elección de Carreras Universitarias por Estudiantes: Una revisión sobre los Factores que Inciden en la*

Toma de Decisiones Vocacionales. Revista Científica Anfibios, 6(1), 104-111.

<https://doi.org/10.37979/afb.2023v6n1.131>

Southern Connecticut State University. (2023). Estrategias y apoyos visuales.

https://www.southernct.edu/sites/default/files/inlinefiles/Guia_10_Estrategias_y_Apoyos_Visuales.pdf

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2020). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Universidad de Sonora. [https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-](https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf)

[Bogdan-R.pdf](https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf)

Trujillo, J. M., & García, D. (2017). La escuela inclusiva como modelo para la equidad educativa. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(2), 115–126.

<https://www.redalyc.org/pdf/2170/217050156008.pdf>

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

UNICEF. (2019). Características de la adolescencia.

[https://www.unicef.org/uruguay/media/5416/file/Ficha%201%20-](https://www.unicef.org/uruguay/media/5416/file/Ficha%201%20-%20Caracter%20C3%ADsticas%20de%20la%20adolescencia.pdf)

[%20Caracter%20C3%ADsticas%20de%20la%20adolescencia.pdf](https://www.unicef.org/uruguay/media/5416/file/Ficha%201%20-%20Caracter%20C3%ADsticas%20de%20la%20adolescencia.pdf)

Universidad Estatal de Milagro [UNEMI]. (2021). Compendio académico de orientación vocacional y profesional.

https://sga.unemi.edu.ec/media/archivologo/2021/11/18/archivologocompendio_2021111883553.pdf

Universidad de Guadalajara. (2020). El orientador vocacional en el contexto educativo y su responsabilidad en la sociedad. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9083744.pdf>

Universidad Javeriana. (2022). Guía pedagógica de orientación vocacional para maestros de educación media que trabajan en aula regular y con estudiantes dentro del espectro autista en colegios públicos en Bogotá. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/64449>

ValdiLópez Cárdenas, L., Meza Montes, L. C., Paredes Rocha, J. A., & Caballero Tinajero, G. (2019). *Factores que afectan la decisión vocacional En estudiantes de nivel medio superior*. JÓVENES EN LA CIENCIA, 5(1). Recuperado a partir de <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3039>

Vera Tixi, P. I. (2023). *Orientación vocacional y calidad de vida en los estudiantes de Décimo año de la Unidad Educativa Leonardo Murialdo Ambato* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio UTA. <https://repositorio.uta.edu.ec/items/2f288e96-ba3b-4c50-8600-4fee9c6f2134>

Vicente-Sánchez, E., Guillén-Martín, V. M., Verdugo-Alonso, M. A., & Calvo-Álvarez, M. I. (2018). El rol de los factores personales y familiares en la autodeterminación de jóvenes con discapacidad intelectual. *Psicología Educativa*, 24, 75–83. <https://doi.org/10.5093/psed2018a13>

Villegas Romero, V. (2024). *El rol de acompañamiento educativo de las familias como factor protector en el desarrollo integral de un grupo de estudiantes de sexto grado perteneciente al Colegio Privado Santa Ana de Liberia, Guanacaste durante el II semestre de 2024* [Trabajo final de graduación, Universidad Central de Costa Rica].

Weld-Blundell, I., Shields, M., Devine, A., Dickinson, H., Kavanagh, A., & Marck, C. (2021). *Intervenciones vocacionales para mejorar la participación laboral de personas con discapacidad psicosocial, autismo y/o discapacidad intelectual: una revisión sistemática*. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 18(22), 12083. <https://doi.org/10.3390/ijerph182212083>

Woolfolk, A. (2010). *Manual: Motivación para el aprendizaje*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/2023/Publicaciones/libros/esociales/Manual_motivacion_aprendizaje.pdf

Yuni, J., & Urbano, C. (2023). *Los distintos modelos de orientación a la luz de su historia*. *Revista de la Facultad de Psicología - Universidad Nacional de La Plata*. https://www.researchgate.net/publication/383474342_Los_distintos_modelos_de_orientacion_a_la_luz_de_su_historia

Zamora Macías, F. B., & Giniebra Urra, R. (2022). *Rol de los padres en el desarrollo socioafectivo de niños con autismo de 2 a 3 años*. *Revista EDUCARE*, 26(2), 210–234.

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado.



UNIVERSIDAD CENTRAL

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación

FORMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

TEMA DE INVESTIGACIÓN

“Aportes de los procesos de Orientación Vocacional en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista del Colegio Diurno de Limón: un estudio sobre el rol de acompañamiento en la toma de decisiones vocacionales de las familias de un grupo de estudiantes de duodécimo año del Plan Nacional de Estudios del Ministerio de Educación Pública durante el primer semestre del 2025”

Investigadora: Bach. Susana Madrigal Quesada- Orientadora

Nombre de la persona responsable en coordinar y supervisar la investigación: Lic.

Guisbel Fernández García.

¿Qué busca esta investigación?: Este estudio es realizado por la estudiante Susana Madrigal Quesada, con el objetivo de el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación Educativa, de la Universidad Central, lo anterior para la investigación: Aportes de los procesos de Orientación Vocacional en estudiantes con Trastorno del Espectro

Autista del Colegio Diurno de Limón: un estudio sobre el rol de acompañamiento en la toma de decisiones vocacionales de las familias de un grupo de estudiantes de duodécimo año del Plan Nacional de Estudios del Ministerio de Educación Pública durante el primer semestre del 2025

Este estudio busca analizar los procesos de Orientación Vocacional en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista del Colegio Diurno de Limón perteneciente a la Dirección Regional de Educación de Limón, Circuito 01.

¿En qué consistirá su participación? Para la elaboración de investigación primeramente se llevará a cabo la aplicación de los instrumentos de recolección de información: entrevista semiestructurada, observación, con las personas estudiantes de duodécimo año de Plan Nacional del Colegio de Limón Diurno y entrevista semiestructurada y participación en grupo focal por parte de sus encargados legales.

La información será confidencial, con fines investigativos y sus resultados serán expuestos desde la postura científica y académica.

Se considerarán los siguientes aspectos:

Previo a participar del presente estudio, la investigadora le explicará puntualmente los propósitos de la investigación y su objetivo académico. De ser necesario, la persona responsable de brindar acompañamiento al proceso investigativo es el docente tutor: Guísbel Fernández García, de forma directa al correo: gfernandez@universidadcentral.ac.cr

- 1) De necesitarlo y previo a su solicitud, se le dará una copia de esta fórmula firmada.
- 2) Su participación en este estudio es de forma voluntaria.

3) Su participación en este estudio es confidencial, los resultados obtenidos se publicarán en un informe, donde aparecerán de forma anónima y los cuales tienen fines únicamente académicos.

Consentimiento:

Se ha leído, toda la información descrita en este documento antes de firmarlo. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas de forma adecuada.

Participante:

Nombre Completo

Cedula

Firma

Investigadores que solicitan el consentimiento:

Susana Madrigal Quesada

Cédula

Firma

Estudiante responsable del estudio

Anexo 2 Instrumento I

Entrevista semiestructurada para estudiantes con TEA (con habilidades comunicativas suficientes) Adaptar lenguaje y usar apoyos visuales si es necesario.

La entrevista dirigida a los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) tiene como propósito explorar sus percepciones, intereses y experiencias relacionadas con los procesos de orientación vocacional. Esta entrevista ha sido adaptada a un nivel maduracional más bajo, utilizando un lenguaje claro, concreto y accesible, así como apoyos visuales si son necesarios (pictogramas, tarjetas o ilustraciones).

La entrevista se desarrolla en un ambiente seguro y tranquilo, permitiendo que el estudiante se exprese a su ritmo, con acompañamiento respetuoso. Se enfoca en identificar sus intereses, sus preferencias sobre el trabajo futuro, la experiencia que han tenido en actividades de orientación y el tipo de apoyos que necesitan para participar de forma significativa. En caso de limitaciones en la comunicación verbal, se contemplan métodos alternativos como el uso de señalamientos, respuestas cerradas con apoyo gráfico o la presencia de un tercero que ayude a interpretar sus respuestas, garantizando siempre su participación activa y respetuosa.

Categoría de análisis I: Percepciones de los estudiantes con TEA sobre los procesos de orientación vocacional

1. ¿Te han hablado en el cole sobre qué quieres hacer cuando seas grande?
(Apoyo visual: dibujos de profes/orientadora hablando con un estudiante)
2. ¿Te gusta cuando hablan de trabajos o profesiones en clase?
(Opciones: Sí / No / A veces — con caritas felices o tristes)
3. ¿Hay algo que te gustaría hacer cuando termines el cole? (trabajar, estudiar algo, ayudar en casa, etc.)
(Opcional: mostrar tarjetas con profesiones o actividades)
4. ¿Te han preguntado qué cosas te gustan o qué se te da bien?
(Opcional: mostrar tarjetas con actividades — dibujar, cocinar, usar computadora, etc.)

5. ¿Qué cosas te hacen feliz o te gustan mucho hacer?
(Respuesta libre, se puede usar apoyo visual)
6. ¿Te gusta estar en actividades con más personas o prefieres estar solo/a?
(Opciones: Con otros / Solo / Depende — caritas o tarjetas)
7. ¿Quién te ayuda a decidir cosas importantes?
(Opciones con dibujos: mamá, papá, orientadora, profe, otra persona)

Anexo 3. Instrumento II

Entrevista semiestructurada para encargados legales (en caso que el estudiante no presente comunicación verbal funcional.)

Esta entrevista está dirigida a los encargados legales de los estudiantes con TEA, específicamente en los casos donde los estudiantes no tengan habilidades suficientes de comunicación verbal funcional. Esta entrevista está basada en las mismas categorías y enfoque que la entrevista adaptada a los estudiantes, con el objetivo de recoger información desde la observación y experiencia directa de sus cuidadores.

Categoría de análisis I: Percepciones de los estudiantes con TEA sobre los procesos de orientación vocacional

1. ¿Su hijo/a ha participado en actividades o conversaciones dentro del colegio relacionadas con orientación vocacional o decisiones sobre el futuro?
(¿Quién las ha facilitado y con qué frecuencia?)
2. ¿Cómo percibe usted que su hijo/a responde o reacciona cuando se abordan temas sobre el futuro, trabajo o vida adulta?
(¿Muestra interés, ansiedad, indiferencia? ¿Hay alguna señal observable?)
3. ¿Cuáles son los intereses o habilidades que ha identificado en su hijo/a a lo largo del tiempo?
(¿Qué actividades disfruta más? ¿En qué muestra mayor motivación o habilidad?)
4. ¿Usted considera que su hijo/a tiene alguna idea clara sobre lo que quiere hacer al terminar el colegio?
(Si no puede expresarlo verbalmente, ¿cómo lo ha inferido?)
5. ¿Quiénes suelen influir o participar en las decisiones importantes que se toman con su hijo/a?
(¿Usted, el orientador(a), docentes, otros profesionales, hermanos, etc.)

Anexo 4. Instrumento III

Entrevista semiestructurada a madres, padres o encargados legales

Esta entrevista está dirigida a madres, padres o encargados legales de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y tiene como objetivo explorar el papel que desempeñan las familias en el proceso de toma de decisiones vocacionales de sus hijos e hijas. A través de preguntas abiertas, se busca comprender cómo ha sido su experiencia en este acompañamiento, qué tipo de información y apoyo han recibido por parte del centro educativo, y cuáles son sus expectativas, preocupaciones y necesidades en relación con el futuro de sus hijos.

Además, se indaga sobre el nivel de participación familiar en las actividades de orientación vocacional, la percepción de la familia sobre la comprensión que tiene la escuela de las necesidades del estudiante, y los factores que influyen en las decisiones tomadas. Esta información es valiosa para fortalecer los procesos de orientación desde un enfoque inclusivo, centrado en la colaboración entre la institución educativa y las familias.

Categoría de análisis II: Rol de las familias en la toma de decisiones vocacionales

1. ¿Ha recibido usted información o acompañamiento del colegio sobre el futuro vocacional de su hijo/a?
2. ¿Cómo ha sido su experiencia al apoyar a su hijo/a en la toma de decisiones sobre qué hacer después del colegio?
3. ¿Qué tipo de actividades o espacios han sido útiles para apoyar ese proceso?
4. ¿Siente que la escuela comprende las necesidades específicas de su hijo/a en este ámbito?
5. ¿Cuáles son sus mayores preocupaciones sobre el futuro vocacional de su hijo/a?
6. ¿Qué tipo de apoyo considera necesario para ayudarlo/a a tomar decisiones adecuadas?
7. ¿Cómo han influido sus propias expectativas o las de la familia en esas decisiones?
8. ¿Ha participado activamente en las actividades de orientación? ¿Cómo ha sido esa experiencia?

Anexo 5. Instrumento IV

Entrevista semiestructurada a Profesionales en Orientación.

Esta entrevista está dirigida a profesionales en Orientación que trabajan con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el contexto educativo. Su propósito es conocer y analizar las experiencias, estrategias y desafíos que enfrentan en el acompañamiento de estos estudiantes durante el proceso de toma de decisiones vocacionales, así como el rol que desempeñan en la articulación con las familias y otros actores educativos. A través de sus respuestas, se busca profundizar en el impacto del trabajo orientador en la construcción de proyectos de vida inclusivos y significativos para esta población.

Categoría de análisis III: Prácticas profesionales en Orientación.

1. ¿Qué estrategias ha utilizado para apoyar el proceso de orientación vocacional en estudiantes con TEA?
2. ¿Cuáles han sido los principales retos y aprendizajes en el acompañamiento a esta población?
3. ¿Qué nivel de participación ha tenido la familia en este proceso?
4. ¿Qué ajustes o adaptaciones ha implementado para facilitar la toma de decisiones vocacionales?
5. ¿Cómo evalúa el impacto de sus acciones en la construcción del proyecto de vida de estos estudiantes?
6. ¿Qué recomendaciones haría para fortalecer la inclusión en procesos vocacionales para jóvenes con TEA?
7. ¿Existe coordinación con otros actores (docentes, familias, especialistas)? ¿Cómo se da?
8. ¿Qué limitaciones percibe en el sistema educativo actual para acompañar estos procesos?

Anexo 6. Instrumento V.

Guía de preguntas para grupo focal con encargados.

El presente grupo focal tiene como propósito explorar las percepciones, experiencias y opiniones de madres, padres o personas encargadas del cuidado de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en relación con los procesos de orientación vocacional desarrollados en el colegio. A través del diálogo grupal se busca comprender el rol que desempeñan las familias en la toma de decisiones vocacionales de sus hijos e hijas, identificar los apoyos brindados o requeridos, así como reflexionar sobre los desafíos, expectativas y necesidades que surgen en este proceso. Este espacio colaborativo permitirá recoger una visión más rica e integral del fenómeno investigado, gracias al intercambio de vivencias entre las personas participantes.

Categoría de análisis II: Rol de las familias en la toma de decisiones vocacionales

1. ¿Qué tipo de acompañamiento o información han recibido del colegio sobre el futuro vocacional de su hijo/a?
2. ¿Cómo describen la comunicación con los docentes y el personal de orientación respecto
3. ¿De qué manera han participado ustedes en las actividades vocacionales o decisiones futuras de sus hijos/as?
4. ¿Qué factores han facilitado o dificultado esa participación?
5. ¿Cómo se sienten emocionalmente frente al proceso de acompañar a su hijo/a en estas decisiones a este tema?
6. ¿Cuáles son sus principales expectativas sobre el futuro vocacional de su hijo/a?
7. ¿Qué les preocupa más cuando piensan en lo que viene después del colegio?
8. ¿Qué tipo de apoyos consideran necesarios para que sus hijos/as puedan tomar decisiones vocacionales informadas y adecuadas?
9. ¿Qué barreras han encontrado en el sistema educativo o en la comunidad para lograr ese acompañamiento?
10. ¿Qué piensan sobre las oportunidades laborales o formativas reales para jóvenes con TEA en su entorno?

11. ¿Qué cambios o mejoras creen que podrían hacerse en el colegio para apoyar mejor a los estudiantes con TEA en este proceso?
12. ¿Qué tipo de actividades creen que serían más útiles para sus hijos/as en esta etapa?

Anexo 6. Instrumento VI

Guía de observación estructurada

La presente guía de observación tiene como objetivo recopilar información sobre el comportamiento, las interacciones, el nivel de participación y las respuestas emocionales o comunicativas de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) durante actividades relacionadas con la orientación vocacional o contextos educativos significativos. Esta técnica permite registrar elementos que podrían no ser expresados verbalmente por los estudiantes, brindando así una comprensión más completa de su proceso de participación y de los apoyos que requieren. La observación se realizará de forma estructurada, siguiendo criterios previamente definidos, en un ambiente natural y respetuoso que garantice la dignidad y el bienestar del estudiantado.

Categoría de análisis I: Percepciones de los estudiantes con TEA sobre los procesos de orientación vocacional

Contexto de observación:

- Talleres grupales o individuales.
- Clases con enfoque vocacional.
- Actividades de exploración ocupacional.
- Interacciones con orientadores u otros profesionales.

Categoría	Indicador observacional	Escala o notas
Participación	¿El estudiante participa activamente en la actividad? ¿Necesita estímulos o apoyo?	Alta / Media / Baja / No participa
Comprensión	¿Comprende la actividad o requiere apoyos visuales o verbales?	Sí / Parcialmente / No
Interacción	¿Interactúa con compañeros, docentes o profesionales? ¿Cómo es esa interacción?	Descripción cualitativa
Respuesta emocional	¿Muestra interés, agrado, frustración o ansiedad?	Descripción y notas
Nivel de apoyo requerido	¿Requiere adaptaciones o apoyo constante para mantenerse en la actividad?	Bajo / Moderado / Alto

Categoría	Indicador observacional	Escala o notas
Conducta no verbal	¿Utiliza gestos, movimientos, miradas para comunicarse?	Descripción
Preferencias expresadas	¿Manifiesta interés específico en alguna actividad, tema o profesión?	Sí / No / Detallar cuál