



FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS  
DEPARTAMENTO EDUCACIÓN ESPECIAL-LOGOPEDIA

LOS AGENTES SOCIALIZADORES EN LA COMPENSACIÓN DE LA CONDUCTA  
DISRUPTIVA EN EDUCANDOS DEL ESPECTRO AUTISTA

Tesis en opción al título académico Máster en Atención Educativa a la Diversidad

Lic. Danay López Monteagudo

Sancti Spíritus, 2022



**UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS**  
**José Martí Pérez**

FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS  
DEPARTAMENTO EDUCACIÓN ESPECIAL-LOGOPEDIA

LOS AGENTES SOCIALIZADORES EN LA COMPENSACIÓN DE LA CONDUCTA  
DISRUPTIVA EN EDUCANDOS DEL ESPECTRO AUTISTA

Tesis en opción al título académico Máster en Atención Educativa a la Diversidad

Autora: Lic. Danay López Monteagudo

Tutora: Dr. C. Annia María Márquez Valdés

Sancti Spíritus, 2022

## **DEDICATORIA**

A mi madre, por enseñarme el camino.

A la revolución cubana, por ofrecerme la oportunidad de crecer profesionalmente

A todas las familias y en especial a las que tienen hijos con diagnóstico del Espectro Autista.

A mis queridos alumnos y a sus familias, por ser la fuente de inspiración de mi labor.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi madre, que siempre me apoyó, sin tener ni la menor idea de la magnitud de esta obra.

A mi tutora, por su ayuda y dedicación incondicional.

A la Revolución que me ha permitido alcanzar nuevos planos en el nivel científico y profesional.

A todos mis familiares y amigos que de una forma u otra me apoyaron en la realización de este trabajo.

## RESUMEN

Las conductas disruptivas son una forma de comunicación de los educandos del espectro autista (EA) ante dificultades para expresar sus emociones, deseos y necesidades. Estos tipos de conductas pueden compensarse, pero se precisa la unidad del sistema de influencias educativas. La preparación de todas las personas que intercambian de forma frecuente con los educandos del EA, puede garantizar la coherencia educativa necesaria para el manejo exitoso de las conductas disruptivas. Esta investigación tuvo como objetivo aplicar una estrategia de preparación para los agentes socializadores (escuela-familia-comunidad) para la compensación de la conducta disruptiva en educandos del EA. Se emplearon diferentes métodos de investigación: el histórico-lógico, el analítico-sintético, el inductivo-deductivo, el enfoque de sistema, la observación científica, la entrevista, el experimental y la estadística descriptiva. La estrategia de preparación propuesta contiene diez acciones que emplean diversas vías (talleres, folleto informativo, cine-debate, dinámicas, entre otras). Se integran en las acciones, las vías de preparación directas e indirectas, individuales y grupales. La valoración de su efectividad comprobó entre las transformaciones: adecuado dominio de las características del educando del EA y de su conducta; empleo de métodos educativos que facilitan el control de la conducta disruptiva; mejor comprensión de la necesidad de integrar el sistema de influencias educativas.

## TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPÍTULO I. PREPARACIÓN DE LOS AGENTES SOCIALIZADORES (ESCUELA-FAMILIA-COMUNIDAD) PARA LA COMPENSACIÓN DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA DEL EDUCANDO DEL ESPECTRO AUTISTA..</b>	7
1.1 Relación escuela, familia y comunidad.....	7
1.2 La preparación de los docentes. Sus vías.....	13
1.3 La preparación de la familia.....	16
1.4 La preparación de la comunidad.....	21
1.5 La compensación de la conducta disruptiva en el educando del EA.	24
Conclusiones del capítulo I	
<b>CAPÍTULO II. DIAGNÓSTICO, DISEÑO Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA ESTRATEGIA DE PREPARACIÓN A AGENTES SOCIALIZADORES PARA LA COMPENSACIÓN DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA EN EDUCANDOS DEL EA.....</b>	35
2.1 Caracterización de la población del estudio.....	35
2.2 Principales resultados del diagnóstico.....	36
2.3 Estrategia de preparación de los agentes socializadores para la compensación de la conducta disruptiva en educandos del EA.....	38
2.4 Valoración de la efectividad de la estrategia propuesta mediante un pre-experimento pedagógico.....	57
Conclusiones del capítulo II	
<b>CONCLUSIONES.....</b>	64
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	65
<b>ANEXOS</b>	

## INTRODUCCIÓN

La Revolución en Cuba desde sus inicios se preocupó por la atención al sector educacional, especialmente a los menores que habían vivido en situaciones de desventajas. Desde la década del 60 del pasado siglo en Cuba se inicia la atención educativa a escolares con diferentes discapacidades a partir de la creación de las escuelas especiales. Entre sus logros está la creación de diferentes modalidades de atención, que permiten el acceso a la educación de todos los que presentan variabilidad en su desarrollo. Un ejemplo de lo que se plantea es la creación de escuelas para la atención a los educandos del espectro autista (EA).

En su tesis doctoral Campo (2012) plantea que las interrogantes que aún persisten en la comunidad científica respecto a la etiología del autismo, los estudios realizados y la práctica, tanto nacionales como en otras partes del mundo, demuestran que a pesar de las polémicas e incógnitas, los principales resultados en el desarrollo de los niños con autismo se obtienen en un contexto educativo armónicamente organizado, y particularmente con la participación activa de la familia.

Más adelante Campo (2012) profundiza en que es en la familia y la escuela donde se inicia la socialización del ser humano. Estos contextos se distinguen por estar abiertos a las influencias recíprocas y cooperar entre sí. Los vínculos que deben existir entre estas instituciones sociales, deben caracterizarse no por relaciones de jerarquía, pero sí por la coordinación e interrelación, para lograr que cada uno desde su posición contribuya de manera armónica a la formación y desarrollo integral del niño del EA.

El tema de las relaciones entre los agentes de los diversos contextos educativos (escuela-familia-comunidad) y su preparación, es fuente de motivación para diferentes profesionales. Se destacan los estudios de: Tünnermann (1995); Torres (2003); Rodríguez y Gómez (2004); Castro (2005); Hernández, Fuentes y Fuentes (2010); Campo (2012); Cuesta, Sánchez, Orozco, Valenti y Cottini (2016); Suárez (2017); Hervas y Rueda (2018); Zaldívar, Martínez y Demósthene (2018); Ramírez, Concepción y Matos (2020); Gezuraga, Darretxe, Legorburu, Sanz y Izagirre (2020); Hernández, Spencer y Gómez (2021).

Sin embargo, aún no satisfacen las demandas y exigencias actuales del proceso de educación integral del escolar del EA, mediante la unidad de todas las influencias educativas de la escuela, la familia y la comunidad. La mayoría de los autores consultados abarcan el contexto educativo familiar o las relaciones escuela-familia, sin embargo son pocos los estudios referidos a la integración y preparación de todos los agentes socializadores (escuela-familia-comunidad) para la atención educativa al educando con diagnóstico del EA.

El estudio bibliográfico, las investigaciones consultadas y la experiencia profesional de la autora como maestra de educandos del EA, así como el intercambio de conocimientos con otros especialistas, evidencian que no se satisface lo suficiente las necesidades de preparación de los agentes socializadores (escuela-familia-comunidad) para la atención de estos educandos.

Desde la legislación vigente, el Reglamento de Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación, Resolución No. 200/2014, en su artículo 93.7. En relación a “La Educación Técnica y Profesional y Especial” se precisa:

Se debe brindar atención desde los temas de trabajo metodológico, como parte de la transversalidad a los siguientes procesos que dirigen la Educación Especial (...) a la educación familiar y al trabajo intersectorial y comunitario.

Mediante observaciones al proceso pedagógico, entrevistas y análisis de documentos, se constata que en la escuela Efraín Alfonso Liriano del municipio de Sancti Spíritus existe la siguiente problemática:

- *las familias* de los educandos del EA aplican métodos educativos que no contribuyen a la educación integral del menor; no siempre conocen y aplican recursos educativos para el control de las conductas disruptivas de sus hijos;
- existen pobres vínculos entre *los agentes socializadores* (familia-escuela-comunidad) que garantice la integración y coherencia de las influencias educativas, especialmente para el control de la conducta disruptiva;
- limitada preparación de *los agentes comunitarios* (CDR, FMC) para contribuir a la socialización de los educandos del EA y para el control de la conducta disruptiva;



- *los docentes* que intervienen en la educación del menor en el marco escolar tienen una insuficiente preparación acerca del manejo de la conducta disruptiva de estos educandos y no siempre se relacionan adecuadamente con los demás agentes socializadores de la familia y la comunidad.

Para dar solución a esta problemática se planteó el problema científico: ¿cómo contribuir a la preparación de los agentes socializadores (escuela-familia-comunidad) para la compensación de la conducta disruptiva en educandos del EA? Este problema se expresa en el objeto de estudio el proceso de preparación de agentes socializadores de la escuela, la familia y la comunidad, específicamente en el campo de acción la preparación para la compensación de la conducta disruptiva en educandos del EA.

El objetivo de esta investigación fue aplicar una estrategia de preparación para los agentes socializadores (escuela-familia-comunidad) para la compensación de la conducta disruptiva en educandos del EA.

Para orientar el curso del proceso investigativo se dieron respuestas a las siguientes preguntas científicas:

1-¿Qué fundamentos teóricos y metodológicos sustentan la preparación de los agentes socializadores de la escuela, la familia y la comunidad para la compensación de la conducta disruptiva del educando con EA?

2- ¿Cuál es el estado inicial de la preparación de los agentes socializadores de la escuela, la familia y la comunidad para la compensación de la conducta disruptiva en educandos del espectro autista de la escuela Efraín Alfonso Liriano?

3-¿Qué acciones diseñar en una estrategia para la preparación de los agentes socializadores de la escuela, la familia y la comunidad para la compensación de la conducta disruptiva en educandos del espectro autista?

4-¿Qué resultados se obtendrán con la aplicación de la estrategia de preparación de los agentes socializadores de la escuela, la familia y la comunidad para la compensación de la conducta disruptiva en educandos del EA de la escuela Efraín Alfonso Liriano?

En relación con las preguntas antes determinadas se realizaron las tareas científicas:

1-Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la preparación de los agentes socializadores de la escuela, la familia y la comunidad para la compensación de la conducta disruptiva del educando con EA.

2-Diagnóstico del estado inicial de la preparación de los agentes socializadores de la escuela, la familia y la comunidad para la compensación de la conducta disruptiva en educandos del EA de la escuela Efraín Alfonso Liriano.

3-Diseño de la estrategia de preparación de los agentes socializadores de la escuela, la familia y la comunidad para la compensación de la conducta disruptiva en educandos del EA.

4-Evaluación de la efectividad la estrategia de preparación de los agentes socializadores de la escuela, la familia y la comunidad para la compensación de la conducta disruptiva en educandos del EA de la escuela Efraín Alfonso Liriano.

Se emplearon diferentes métodos de investigación científica, partiendo del enfoque dialéctico materialista. Los métodos teóricos posibilitaron la fundamentación del trabajo en relación con el sistema de conceptos que se expresa en el mismo, la interpretación de los resultados empíricos y la elaboración de la propuesta.

Método histórico-lógico: se usó para el estudio de los antecedentes del problema, su organización lógica y cronológica dentro de la investigación. Propició la sistematización de elementos teóricos acerca de la preparación de los agentes socializadores de la escuela, la familia y la comunidad.

Método analítico-sintético: propició el análisis comparativo de los aportes de algunos autores nacionales e internacionales, con diferentes enfoques en la teoría y revelar los diferentes elementos que lo componen en relación con la preparación de los agentes socializadores de la escuela, la familia y la comunidad. En el diagnóstico contribuyó al análisis de resultados de los diferentes instrumentos aplicados y permitió llegar a conclusiones.

Método inductivo-deductivo: permitió el procesamiento de la información empírica, el establecimiento de generalizaciones y la valoración del estado inicial en que se expresó la preparación de los agentes socializadores de la escuela, la familia y la comunidad.

El enfoque de sistema: favoreció establecer la relación entre el diagnóstico inicial y la estrategia psicopedagógica propuesta. También se utilizó este método pues al diseñar las acciones que conforman la estrategia se consideraron los vínculos que existen entre sus elementos, las relaciones de complementación y subordinación entre ellos.

Los métodos empíricos facilitaron la recogida de datos que permitieron constatar la preparación de los agentes socializadores de la escuela, la familia y la comunidad.

La observación científica: constituyó una vía eficaz para constatar el desempeño de los agentes socializadores de la escuela, la familia y la comunidad para la compensación de las conductas disruptivas en educandos del espectro autista. Se empleó como técnica la auto-observación y como instrumento una guía para la auto-observación de los agentes socializadores de la escuela, la familia y la comunidad en cuanto a la aplicación de recursos para la compensación de las conductas disruptivas en educandos del EA.

La entrevista: se usó para constatar el nivel de los conocimientos, habilidades y actitudes que tenían los agentes socializadores de la escuela, la familia y la comunidad para la compensación de las conductas disruptivas en educandos del EA. Se aplicó como técnica la entrevista de tipo individual y estructurada y como instrumento una guía de entrevista.

Triangulación de datos y personas: este método se utilizó al cruzar los resultados de las entrevistas y observaciones a directivos, docentes, familias y agentes comunitarios para encontrar las regularidades de sus necesidades de preparación.

Experimental (pre-experimento pedagógico): se empleó este método para la evaluación de la efectividad de la propuesta. En este tipo de pre- experimento se aplicó pre test y pos test al grupo que conforma la población en estudio.

Como método estadístico se utilizó la estadística descriptiva para referenciar las transformaciones ocurridas en la población en estudio bajo la aplicación de estrategia psicopedagógica, así como representar en tablas y gráficos los principales resultados obtenidos. También se usó el cálculo porcentual como procedimiento matemático para el procesamiento de la información obtenida mediante los instrumentos aplicados.

Para la investigación se trabajó con la población conformada por los agentes socializadores (familia-escuela-comunidad) de los tres educandos con diagnóstico del EA de la escuela Efraín Alfonso Liriano del municipio Sancti Spíritus. La familia está compuesta por los padres y demás familiares convivientes; como agentes comunitarios se incluyeron el presidente del CDR y la secretaria de la FMC; en la escuela se consideraron los docentes que interactúan directamente con los educandos (maestro de Educación Física, maestra de Educación Musical, maestra de computación, psicopedagogo, logopeda, biblioteca, instructores de arte, asistente educativa, directora, subdirectora docente, subdirectora de trabajo educativo, subdirector de preparación laboral, dos jefes de ciclo). En total fueron 31 agentes socializadores, desglosados en: 11 familiares, seis agentes comunitarios y 14 docentes. Se trabajó con todo el universo.

La investigación tiene como novedad científica establecer acciones que permitan el vínculo entre los diferentes agentes socializadores (escuela-familia-comunidad) que por lo general se preparan de manera independiente. Este vínculo facilita la coordinación de las influencias educativas para la compensación de la conducta disruptiva del educando del EA. Las acciones propuestas orientan a los docentes, la familia, el presidente del CDR y la secretaria de la FMC acerca de métodos y procedimientos para la compensación de las conductas disruptivas en educandos del EA, de modo que la coordinación de las influencias ayuden en la atención integral del menor. La significación práctica consiste en una estrategia de preparación que, con carácter integrado, sistémico y personalizado, contiene acciones que permiten la preparación de los agentes socializadores, así como la elaboración de folleto informativo y boletín.

El informe consta de introducción, desarrollo, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y cuerpo de anexos. El desarrollo se estructura en dos capítulos: el primero sintetiza los sustentos teóricos-metodológicos de la preparación de los agentes socializadores (escuela-familia-comunidad) para la compensación de la conducta disruptiva del educando del EA; el segundo recoge los resultados del diagnóstico de la preparación de los agentes socializadores, la fundamentación y diseño de la estrategia de preparación, así como la valoración de su efectividad.

## **DESARROLLO**

### **CAPÍTULO I. PREPARACIÓN DE LOS AGENTES SOCIALIZADORES (ESCUELA-FAMILIA-COMUNIDAD) PARA LA COMPENSACIÓN DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA DEL EDUCANDO DEL ESPECTRO AUTISTA**

#### **1.1 Relación escuela, familia y comunidad**

En la actualidad se orienta como objetivo de la educación el desarrollo multifacético del hombre, desarrollo concebido como crecimiento permanente para su inserción activa en los diferentes contextos de actuación. Esta formación integral se logra con un sistema pedagógico, en el cual los agentes educativos interactúen de manera objetiva y dinámica.

Esto significa utilizar métodos integrados, con una concepción en sistema, con interacciones y vínculos estables entre componentes, donde cada uno: escuela, familia, instituciones, organizaciones, funcionan como subsistema abierto a tales interrelaciones. El vínculo con la vida puede garantizarse cuando el proceso pedagógico incluye a todos los factores sociales.

Los centros educacionales, la familia y la comunidad son las tres instituciones sociales importantes con que cuenta la civilización humana para satisfacer sus necesidades de educación, así como para la adquisición y trasmisión de todo el legado histórico cultural de la humanidad. Esta tríada son instituciones emblemáticas, y aún no se han encontrado espacios sustitutivos capaces de satisfacer las necesidades que ellas garantizan.

En Cuba esta problemática cobra singular importancia. La familia es reconocida estatal y jurídicamente como la célula principal del funcionamiento social, es decir responsable de la educación de las nuevas generaciones. La escuela tiene la alta responsabilidad de preparar a niños y niñas en correspondencia con las posibilidades creadas por el medio social, con vistas a dar respuesta a las necesidades que supone su desarrollo. Asimismo, la comunidad constituye un mecanismo intermedio entre la sociedad y el individuo. Es a nivel de comunidad donde cada individuo recibe de manera singular y simultánea las influencias sociales, y ahí donde el hombre actúa de manera individual o colectiva, reflejando aspectos sociales más generales. Es un ámbito privilegiado que

conlleva a fuertes implicaciones socializadoras para sus miembros a partir de su historia cultura, intereses y valores compartidos y que en las interrelaciones que se establecen la transmiten.

Desde el punto de vista psicológico diversas teorías apoyan el proceso de formación de la personalidad en estrecho vínculo con el entorno. Suárez (2017) refiere que uno de los enfoques es el llamado “Enfoque ecológico del desarrollo humano” de Bronfenbrenner (1987). El autor denomina este enfoque como teoría ecológica o enfoque ecológico del desarrollo humano, argumentando que se deben estudiar los sistemas ecológicos o contextos en los que cada ser humano crece, con el fin de entender el desarrollo de la conducta humana.

A partir de aquí, lo que se propone Bronfenbrenner (citado por Suárez, 2017) es describir el contexto, lo que llamaba ambiente ecológico. Entendiendo por ambiente ecológico un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas. En el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo. Puede ser su casa, la clase o, como suele suceder cuando se investiga, el laboratorio o la sala de test.

El desarrollo psicológico sucede como resultado de la participación en estos microsistemas, donde se llevan a cabo roles, se mantienen relaciones interpersonales y se realizan patrones de actividades. Una niña en su hogar, por ejemplo, ejerce el rol de hija, mira la televisión con sus padres y desarrolla un vínculo afectivo con ellos. Otro nivel ecológico destacado por el autor es el mesosistema o las relaciones entre dos o más microsistemas. Puede ser, por ejemplo, que un determinado ambiente familiar (el hogar) se relacione con la escuela a través de una visita de los padres de la niña a su profesor.

Sin embargo, el enfoque ecológico no sólo incluye los entornos con los que la persona mantiene mayor contacto sino que existe el llamado exosistema que es uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los que se producen hechos que afectan, o se ven afectados, por lo que ocurre en ese entorno, como por ejemplo, reuniones de los amigos de la madre, padre o hermanos.

Finalmente, el microsistema, el mesosistema y el exosistema se ven moldeados por planes que organizan los entornos, lo que el autor llama macrosistema lo que se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias. Por ejemplo, el sistema de creencias, la religión, la organización política, social y económica de una determinada región afectan el desarrollo humano, moldeando, diseñando, los microsistemas, mesosistemas y exosistemas.

La teoría de Bronfenbrenner precisa que el desarrollo no solo se genera dentro de un individuo mediante su crecimiento o maduración, sino que también se forma a través de los agentes externos, es decir, el proceso de interacción dentro de su entorno familiar, escolar y social.

Del mismo modo, según la Teoría socio-histórico-cultural de Vigotsky (1989), el papel de los adultos o de los compañeros más avanzados es el de apoyo, dirección y organización del aprendizaje del menor, en el paso previo a que él pueda ser capaz de dominar esas facetas, habiendo interiorizado las estructuras conductuales y cognoscitivas que la actividad exige. Esta orientación resulta más efectiva para ofrecer una ayuda a los pequeños para que crucen la zona de desarrollo próximo (ZDP), que se entiende como la brecha entre lo que ya son capaces de hacer y lo que todavía no pueden conseguir por sí solos.

Asimismo, existen varios seguidores de la Teoría socio-histórico-cultural de Vigotsky (por ejemplo: Wood, 1980; Bruner y Ross, 1976) que han sacado a colación la metáfora de los andamios para hacer referencia a este modo de aprendizaje. El andamiaje consiste en el apoyo temporal de los adultos (maestros, padres, tutores...) que proporcionan al pequeño con el objetivo de realizar una tarea hasta que el niño sea capaz de llevarla a cabo sin ayuda externa.

El vínculo escuela-familia-comunidad se define por diversos autores:

Gaudencia (2001):

un proceso transformador dinámico, permanente e instrumental dirigido a revelar las potencialidades, dificultades, necesidades e intereses y las formas de

compartimiento en las relaciones entre la escuela, la familia y la comunidad para un accionar conjunto en la formación de la personalidad del escolar y el fortalecimiento de la función educativa de los actores y agentes de socialización desde los contenidos educativos (citado por Rodríguez y Gómez, 2004, p. 7).

Rodríguez y Gómez (2004):

una forma intencional y consciente de comunicación, interacción, relación y cooperación, inherentes a un proceso educativo. Dicha relación sinérgica parte de la necesidad de complementar de manera efectiva los objetivos educativos y pedagógicos propuestos para el adecuado desarrollo de la personalidad, la creatividad y la adopción de habilidades de los niños y niñas a través de diferentes métodos que requieren responsabilidad, compromiso, comunicación permanente efectiva y afectiva, logrando así armonizar los intereses de la familia, la escuela la comunidad como creativos de participación y corresponsabilidad (Rodríguez y Gómez, 2004, p. 6).

Más adelante Rodríguez y Gómez (2004) señalan que el vínculo requiere de procesos constantes de diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación, seguimiento y control. El vínculo es más que la coexistencia de intereses compartidos, es la acción consciente e intencionada para la transformación y bienestar de los niños y niñas, jóvenes, familias, grupos y comunidad a partir de su contribución y compromiso en función de una mejor calidad de vida. El vínculo es la red de relaciones que posibilita un mejor desarrollo de los procesos individuales, familiares, institucionales y comunitarios.

Se logra establecer el vínculo cuando se tiene un verdadero sentido de pertenencia por la familia, la escuela y la comunidad, cuando se aprende a vivir y a respetar la diferencia es por esto que un requisito indispensable para el vínculo, la comunicación y la participación.

- El vínculo es el punto de partida para el trabajo en red, para la consolidación de redes de relaciones sociales entre las personas, grupos familias y comunidades.
- Potenciar el vínculo es propiciar espacios para la convivencia, la comunicación, la concertación y la cooperación.



- A partir del vínculo se pueden diseccionar procesos de formación integral para niños y niñas más creativos, formar con valores.
- A corto y mediano plazo el vínculo posibilitará la reflexión en las familias de su importancia en producción y reproducción de la sociedad.
- Fortalecer el vínculo posibilitará educar para el desarrollo.

Sobre el papel protagónico de la escuela en el establecimiento de correctos vínculos con el entorno, precisan Rodríguez y Gómez (2004) que la tarea de orientación y de evaluación a la familia competen a diferentes agentes sociales, pero especialmente a la escuela. La escuela puede y debe ser un agente de cambio en la comunidad y esta última a su vez interactuar en los procesos formativos que se dan en la primera. Se trata de que la escuela se proyecta a la comunidad y para la comunidad perfeccionando ininterrumpidamente el sistema de influencias que sobre esta ejerce y de hecho, sobre los alumnos y medio familiar convirtiéndose en núcleo capaz de aglutinar a todos los organismos del territorio en función de lograr sus objetivos. Esta condición se cumple cuando la escuela es capaz de:

- Dar respuesta a las necesidades y expectativas de estudiantes, profesores y comunidad que se relacionan con ella.
- Conocer la evolución de las variables del entorno para poder organizar objetivamente el proceso pedagógico.
- Analizar las capacidades internas de la escuela para establecer realmente las ventajas, oportunidades y amenazas a partir de la relación causa-efecto que motiva el vínculo escuela-familia-comunidad.

Es imprescindible determinar las características esenciales del proceso de aprendizaje de la comunidad donde se destaque el papel protagónico de la escuela como son:

- Organización del conocimiento informal de la comunidad a través de los hechos de la vida cotidiana.
- Estudio de las relaciones entre las estructuras que no aparecen directamente perceptibles.
- Concepción de la comunidad como un sistema dinámico, evolutivo, involucrando en constantes cambios.

- Conocimiento y estilización de los recursos con los que cuenta la comunidad para hacer valer el principio de aprender a aprender.
- Estudio de la comunidad en doble carácter unitario y diverso.
- Adopción de la comunidad con sus virtudes y defectos a través de una posición transformadora.

Para la escuela poder nuclear la familia y la comunidad a partir de los requisitos siguientes:

- Tener en cuenta la diversidad.
- Aplicar métodos de aprendizaje de participación y colaboración activa.
- Proyectar acciones coordinadas, interesantes y creativas.
- Precisar los objetivos y tareas a cumplir a cada factor.
- Realizar encuentros periódicos entre los representantes de cada uno de los sistemas.
- Satisfacer las principales necesidades, intereses y expectativas de los miembros que integran su área de influencia.
- Contribuir a la formación de un pensamiento flexible que refleje las contradicciones objetivas de su entorno y provoque una relación de compromiso con la realidad.
- Desarrollar una ética profesional en las relaciones y la comunicación entre actores y agentes socializadores.
- Potenciar el funcionamiento de las estructuras de órganos de dirección.
- Organizaciones e instituciones del entorno en función del vínculo entre la escuela la familia y la comunidad.

Torres (2003) considera que en la concepción del vínculo entre los diferentes agentes educativos y la familia se deben tener en cuenta los siguientes principios:

- Principio de la autenticidad: define que no existe una relación de subordinación, sino de coordinación. Cada institución tiene su identidad propia y responsabilidad legal. Están obligados a aportar a la formación y desarrollo integral de sus miembros, escolares y ciudadanos.

- Principio de la aceptación: se expresa bajo el reconocimiento y respeto de los criterios, decisiones y espacio del otro. Es necesaria una comunicación profesional entre padres y maestros donde cada uno comprenda que no posee toda la verdad, que debe ser flexible y está sujeta a cambios en su forma de pensar, sentir y actuar.

- Principio de la participación: todos están implicados en el proceso formativo desde una posición activa, interactiva e integrada, donde quedan definidas las responsabilidades de cada institución y el alcance de sus acciones.

- Principio de la conciliación relativa: hay criterios diferenciados, pero es necesario unir acciones dirigidas a objetivos comunes, que constituyen valores universales y se convierten en una guía para la consecución del proyecto de vida.

Siverio et al. (2012) manifiestan que la participación de la diversidad de los agentes educativos será efectiva si mediante un proceso de sensibilización se garantiza la coordinación de las acciones que habrán de conducir para preparar a la familia en el cumplimiento de su función educativa.

La coordinación implica la unión de los esfuerzos de los diferentes sectores e instituciones de la comunidad, encaminados a alcanzar propósitos comunes a partir de la coherencia de todas las acciones que se realizan; implica, por tanto, no influir por separado, según los fines específicos de cada sector. Por tanto, es necesario un enfoque intersectorial, donde a los profesionales de la educación les corresponde la misión de promover y coordinar la participación de todos estos factores.

Hernández, Fuentes y Fuentes (2010) en su estudio consideran el papel del Consejo de Dirección en la consecución de un vínculo efectivo entre la escuela y el resto de las agencias socializadoras, ya que traza las pautas para maestros y especialistas, además de involucrar a estas los agentes socializadores en el proceso pedagógico.

## **1.2 La preparación de los docentes. Sus vías.**

En la etapa revolucionaria la preparación de docentes se desplegó a través de la formación emergente y acelerada de maestros, la continuación de la formación regular, la utilización de la superación y recalificación para elevar el nivel científico-pedagógico de los maestros en ejercicio, titulados y no titulados. La década del 70 se marca un despegue en la calidad de la formación inicial y permanente de los docentes al

introducirse los estudios universitarios de pre y postgrado. Además ocurre el surgimiento, de forma masiva, de los Institutos Superiores Pedagógicos quienes adquieren un papel importante en todo este proceso. En el año 1980, los Institutos de Perfeccionamiento Educacional (IPE), brindaban asesoría metodológica en los centros educacionales a partir de la caracterización y evaluación de los docentes (Vidal, 2007).

En 1981, el Comandante en Jefe Fidel Castro concluyó la necesidad que cada sujeto se responsabilizara con su propio perfeccionamiento profesional y afirmó que la autopreparación es la base de la cultura del profesor (Castro, 1985)

A partir de 1988 se crearon las Comisiones Provinciales de Superación que realizaban entre otras tareas la caracterización de la fuerza de trabajo calificada del territorio y la no calificada, la identificación y análisis de las necesidades de superación de los recursos laborales, la determinación de las formas de satisfacción de las necesidades y su posibilidad de ejecución. Desde 1990 las acciones de preparación del personal docente, sobre la base de un diagnóstico, son satisfechas de conjunto por las facultades de ciencias pedagógicas en las Universidades y las Direcciones de Educación. Se aprecia un fortalecimiento en el trabajo metodológico, de superación e investigación en el Ministerio de Educación.

Desde hace varios años y hasta la actualidad entre los principales fundamentos que sustentan la preparación y la superación de docentes están los aportados por Tünnermann (1995) en el concepto de educación permanente, el cual abarca la idea de que el hombre se educa durante toda su vida, y además reconoce las posibilidades educativas que ofrece la vida en sociedad. Por tanto, se rompe con el condicionamiento del tiempo y el mito de la “edad escolar”; y se acepta que el proceso educativo rebasa los límites del aula, “del espacio escolar”.

El citado autor refiere que a la idea de la educación como preparación para la vida sucede la idea de la educación durante toda la vida. Educación permanente, quiere decir que no hay una etapa para estudiar y otra para actuar. Que aprender y actuar forman parte de un proceso existencial que se inicia con el nacimiento y termina con la muerte del individuo.

La Educación Superior en Cuba tiene como una de sus principales tareas la educación permanente de los graduados universitarios, que se estructura en la educación de postgrado. Esta última, a su vez, se organiza en superación profesional y formación académica.

La superación profesional tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural (MES, 2004, p. 3).

Para el logro de este propósito se erigen diferentes formas organizativas de la superación profesional: el curso, el entrenamiento y el diplomado. Otras formas de superación son la autopreparación, la conferencia especializada, el seminario, el taller, el debate científico y otras. Los programas correspondientes a la superación profesional son proyectados y ejecutados por centros de educación superior y centros especializados autorizados para ellos. (MES, 2004).

La superación profesional es impartida desde las universidades, mientras que la preparación a docentes es responsabilidad de los directivos de las escuelas y de las educaciones en los diferentes territorios.

Para González (2007) la preparación de docentes es un proceso sistemático y continuo de formación y desarrollo del profesional, que utiliza diferentes vías. Entre estas vías es esencial el papel del trabajo metodológico, en la Resolución 85/99 “Precisiones para el desarrollo del trabajo metodológico en el Ministerio de Educación” se define como:

el sistema de actividades que de forma permanente se ejecuta con y por los maestros en los diferentes niveles de educación, con el objetivo de elevar su preparación político-ideológica, pedagógica-metodológica, científica para garantizar las transformaciones dirigidas a la ejecución eficiente del proceso docente educativo, y que en combinación con las diferentes formas de la superación profesional y postgraduada permitan alcanzar la idoneidad de los cuadros y del personal docente (MINED, 1999, p. 3).

Este trabajo metodológico está formado por el trabajo docente metodológico y el científico metodológico.

Los sistemas educativos deben establecer planes de formación específicos de sus profesionales para una adecuada intervención con los educandos del EA, destacan claves formativas como las siguientes:

- La necesidad de formarse para trabajar en red ya que la atención a educando del EA y sus familias requiere de una atención multidisciplinar.
- La mayoría de los profesionales presentan una formación generalista en educación especial, pero evidencian lagunas en aspectos como las habilidades, conocimientos y la práctica con personas del EA.
- Los programas de formación deben basarse en prácticas de éxito y evidencias científicas.
- Se recomienda que el personal que trabaje directamente con estos educandos tenga un apoyo y supervisión específica (Gezuraga, Darretxe, Legorburu, Sanz e Izagirre, 2020).

### **1.3 La preparación de la familia**

Yesca (2015) sobre la familia expresa que

los conceptos más conocidos y universalmente utilizados de la familia defienden que ésta se fundamenta en las relaciones cohesionadas del grupo. En ella se establecen ajustes complejos y articulados entre las personas que la conforman. Se comporta como soporte estructuralmente simbólico de reproducción y socialización de los sujetos. Este proceso es entendido como el mecanismo de habilitación básico de las nuevas generaciones para que funcionen como individuos socialmente integrados y emocionalmente equilibrados (p. 28).

Sobre las funciones que la familia cumple como grupo social, es un criterio compartido por varios autores agruparlas, en: económica, biosocial, espiritual – cultural y educativa.

- *Función biosocial:* se relaciona con la reproducción y con el crecimiento demográfico. La propia familia con el cumplimiento de esta función, en la satisfacción de las necesidades emocionales y sexuales de sus miembros, así como la ampliación de los miembros de la familia.
- *Función económica:* se expresa en la satisfacción de las necesidades materiales de sus miembros. En el proceso de interacción, para dar cumplimiento a esta función la

familia organiza el presupuesto económico, su distribución y consumo. Además la tarea doméstica y social. Esto garantiza el aseguramiento de la existencia física y del desarrollo de sus integrantes, la distribución de roles y tareas.

- *Función espiritual-cultural:* garantiza la transmisión de la cultura de la época en que se vive y la que se hereda por los miembros de la familia. Las familias cumplen esta función cuando interactúan, es decir, cuando establecen relaciones interpersonales en cada una de las actividades que participan. Estas actividades interactivas garantizan el desarrollo de la personalidad de todos los miembros.
- *Función educativa o formativa:* le confiere el papel principal en la educación de las nuevas generaciones como agente socializador. Permite que los miembros de la familia, al interactuar, se involucren en acciones educativas, en las que se establecen normas, valores, formas de actuación que posibilitan que se asuman patrones de conducta y, en tal sentido, la función educativa o formativa está presente y es consecuencia de las restantes funciones.

El cumplimiento de las funciones de la familia también está ligado a la relación existente entre sus miembros, la cantidad de estos y el status económico, social, cultural y profesional de cada uno de ellos.

Señala Gómez (2013) que así como los niños, también las familias son portadoras de necesidades especiales, que son expresión del reconocimiento de la diversidad de los padres como sujetos, de las peculiaridades de cada familia en relación con su adscripción socio clasista y los valores existentes en cada grupo social.

Es por ello que al atender a cada madre o padre, se deberá tener en cuenta un grupo de condicionantes de una singularidad que es expresión de un ambiente cultural, de un modo de vida, de una cotidianidad signada por diversos factores objetivos y subjetivos, que determinan a su vez un tipo especial de relación hogareña y familiar.

Pero si en esa familia hay un niño con discapacidad, los profesionales de la educación tienen que entrar a considerar la amplia gama de sentimientos, reacciones, reajustes emocionales, etc., que ello provoca y que distinguen la subjetividad de quienes forman parte de esos núcleos familiares. El diagnóstico siempre va a provocar dolor, porque los padres esperan hijos sanos y capaces, pero si las conductas llamativas e indicadoras

supuestamente de una discapacidad (como el autismo), aparecen después de varios meses, entonces es, desde el punto de vista afectivo, más traumático y devastador.

Los padres inicialmente asumen una postura de negar las diferencias y deficiencias de su hijo. Esa actitud se extiende a negar el diagnóstico o a poner en duda el que le ha sido dado por la institución que ha estudiado al niño. A este grupo diverso de reacciones iniciales, le sucede otro en que es evidente la necesidad de encontrar un culpable.

Es frecuente que el sentimiento de frustración se apodere de los padres. Los planes de superación, de realización personal, las expectativas futuras para el hijo se ven imposibles de cumplir. La interrupción de la trayectoria emocional de la madre, la reducción de la esfera de las relaciones sociales, la desaparición del tiempo libre, la eliminación de las visitas a los amigos constituyen frustraciones vitales, que pueden conducir a la larga al rechazo por el hijo (reacción involuntariamente inconsciente), que no necesariamente conduce al abandono de estos.

En la dinámica familiar, ante la presencia de un niño autista, algunos autores afirman que como resultado del sentimiento de culpa que se origina en los padres y que tiene su expresión en la diversidad de complicaciones afectivas descritas, puede aparecer otra manifestación: el enojo. También la depresión constituye un estado por el que atraviesa esta familia.

Por tanto, de la ayuda y apoyos que la familia pueda recibir de los especialistas vinculados al hijo autista, de su propia personalidad, de sus fortalezas psicológicas para enfrentar las contingencias y de otros factores situacionales, dependerá que los padres acepten el problema y desarrollen una actitud constructiva.

En palabras de Soto (2002, p. 54) el papel de los padres de los niños con autismo en el proceso de intervención, se favorece si el equipo que trabaja con ellos logra:

1. Disminuir el sentimiento de culpa, producido, generalmente por malas interpretaciones de las causas del autismo, a lo que se agrega la sensación de haber fallado en lo que respecta a la descendencia.
2. Hacerles ver que todo el trabajo que realizan es para apoyar el trabajo con los niños, y que esto favorece su desarrollo integral, y mejora la calidad de vida de toda la familia.



No importa cuán mínimo o insignificante parezca el apoyo, este es una gran ayuda para la persona con autismo.

3. Aclararles las características que presentan sus hijos en este momento, y poco a poco ir abordando las posibles características que pueden presentar en otras edades del desarrollo, por lo tanto, se debe ayudar a favorecer en los padres de familia una habilidad de observación y el uso del sentido común. Esto es especialmente importante, si los registros del hogar o de las actividades recreativas son compartidos con el equipo que trabaja con la persona con autismo. Todo debe hablarse en forma clara y concisa.

4. Darles un panorama del papel que tienen como padres del hijo, aun cuando tengan que realizar un esfuerzo mayor.

5. Crear conciencia de la importancia de la intervención de diferentes profesionales en el proceso de desarrollo del niño, y la importancia de asistir regularmente a las sesiones de trabajo.

La preparación a la familia para el cumplimiento de sus funciones esenciales es tarea no solo de la escuela sino de otras agencias y agentes sociales, en Cuba estas acciones se realizan por salud, cultura, deporte, centros de orientación a la mujer, federadas, entre otros. De ahí la necesidad de establecer vínculos que unifiquen el accionar de todos ellos para la preparación a la familia.

Según Siverio et al. (2012) la preparación a las familias, es:

contribuir para que estas, desde sus saberes, experiencias y diversidad de contextos de procedencia, se apropien, amplíen o precisen sus conocimientos acerca de la estimulación del desarrollo integral de sus hijos e hijas y así, puedan estar en mejores condiciones para cumplir el papel protagónico que les corresponde (p. 31).

Más adelante precisan que esta preparación no tiene como objeto una profunda capacitación como especialistas de las diferentes temáticas, pero sí suficiente para asegurar el cabal cumplimiento de sus funciones. La efectividad del proceso de preparación depende de su carácter permanente, ya que debe ser planificada y realizada de forma sistemática; así como que cada encuentro sea enriquecedor para las familias y para todos los que en él participan.

Castro (2005) define que la educación familiar es un espacio de participación si:

-Mediante ellas se favorece un proceso creciente de toma de conciencia ante el deber de educar, se parte de las necesidades educativas que tiene la familia.

-Percibe que en cada encuentro hay un sentido para reunirse propiciando la comunicación y el diálogo entre los participantes.

-Forman parte del proceso como actores.

-Los recursos seleccionados son oportunos y correctamente aplicados, propiciando el desarrollo de relaciones interpersonales.

La preparación a la familia adopta diferentes formas, para Siverio et al. (2012) estas formas son: atención individual o atención grupal. Entre las primeras están las visitas al hogar mientras que en las segundas están por ejemplo las escuelas de padres. Mientras que Torres (2003) habla de orientación por vía indirecta y por vía directa. Dentro de la primera se incluyen los murales, los folletos, videos y lecturas recomendadas. Dentro del segundo tipo se incluyen las escuelas de padres, entrevistas durante las visitas al hogar, charlas de orientación, talleres vivenciales, etc.

Específicamente al tratar los apoyos necesarios para la familia del educando del EA se plantea que la convivencia continuada con estas personas genera un desgaste físico y psíquico que aumenta con los años. El programa de intervención para el apoyo a las familias debe permitirles: acceder a la información, a la formación y al apoyo emocional. Debe este programa tener entre sus objetivos (Cuesta, Sánchez, Orozco Valenti y Cottini, 2016, p. 167):

- Realizar acciones de apoyo a las familias para la aceptación y comprensión del trastorno que presenta su hijo.
- Orientar a las familias sobre los programas de intervención y recursos educativos más adecuados en cada caso.
- Informar y asesorar a las familias sobre los recursos sanitarios, educativos y sociales existentes, y realizar las acciones oportunas para favorecer su acceso a los mismos.
- Fomentar en las familias su participación e implicación en el movimiento asociativo y en las líneas de actuación, proyectos y objetivos de las asociaciones.

- Informar a las familias sobre los avances y las noticias acerca de los TEA, así como de las actividades formativas al respecto.
- Facilitar un conjunto de técnicas y actividades encaminadas a mejorar conocimientos, actitudes y destrezas útiles para afrontar las distintas situaciones que se producen en el núcleo familiar.
- Facilitar apoyos a las familias ofreciendo la oportunidad de desarrollar una vida familiar y social satisfactoria.
- Diseñar, apoyar y coordinar itinerarios de intervención.
- Desarrollar actividades de ocio para personas con TEA que posibiliten, además del disfrute de su tiempo libre, el que sus familias dispongan de un tiempo de respiro y de libre elección de actividades.

#### **1.4 La preparación de la comunidad**

El apoyo conductual positivo, con respecto al educando del EA, suscribe el principio e ideal de normalización, es decir, que las personas en situación de discapacidad deben vivir en los mismos entornos que los demás y tener acceso a los mismos tipos de oportunidades que los demás (en términos de hogar, escuela, trabajo, recreación y vida social). El principio de normalización se basa, más críticamente, en la idea de la valorización del rol social, es decir, que el objetivo final es asegurar que a las personas que están en peligro de ser devaluados se les ayude a asumir roles sociales valiosos (Montalvo y Grecco, 2021).

El sistema de enseñanza ha logrado identificar aquellas agencias y agentes socializadores que ejercen influencias educativas relevantes y que por tanto debieran estar incluidas en cualquier estrategia o proyecto educativo. Distingue aquellos factores indispensables para el cumplimiento de las funciones asignadas a la escuela, sin los cuales el proceso educativo y de enseñanza resultaría incompleto e incoherente. Estas agencias socializadoras son también conocidas con el término de factores extraescolares de la educación, siendo ellas: la familia; la comunidad; las instituciones, organizaciones, asociaciones y grupos informales y los medios masivos de comunicación (Blanco, 1997).

El origen de las comunidades es tan antiguo como el hombre mismo, éste surge gracias a la vida en común, que facilita el desarrollo de la actividad conjunta para la satisfacción de las necesidades, en los cuales se crean las condiciones para que aparezcan las primeras formas de trabajo y de comunicación humana (Ramírez, Concepción y Matos, 2020).

La filosofía y sociología de orientación marxista leninista parte de reconocer al hombre como un ser social, dado que vive y trabaja en comunidad; la pertenencia a ese grupo humano es consustancial a su existencia, de tal forma que resulta inconcebible la supervivencia del sujeto totalmente aislado de sus semejantes. El grupo humano puede asumir diversas formas.

La comunidad constituye el entorno social más concreto de existencia, actividad y desarrollo del hombre. En sentido general se entiende como comunidad tanto al lugar donde el individuo fija su residencia como a las personas que conviven en ese lugar y a las relaciones que se establecen entre todos ellos (Blanco, 1997, p. 99).

También se puede profundizar en la definición entendiéndose la comunidad:

Grupos de personas que poseen: a) territorialidad común, donde se identifican los sistemas de relaciones grupales; b) necesidades e intereses afines en torno a esferas de la vida cotidiana; c) acciones y metas comunes que se acompañan de sentimientos de pertenencia, valores compartidos y conductas semejantes que los reflejan (Young y Mack, 1959, p. 121).

La interrelación óptima entre la escuela y la comunidad tomaría un esquema básico en el que la comunidad actúa como contexto social, entorno físico y factor participante del proceso educativo y de enseñanza-aprendizaje, en tanto la escuela actúa como agente de transformación y desarrollo de la comunidad. Una solución mutuamente ventajosa consiste en la conversión de la escuela en el centro cultural de la comunidad, a los maestros en promotores y a los estudiantes y sus familias en participantes de los proyectos de desarrollo comunitario (Blanco, 1997).

La comunidad debe constituir un entorno inclusivo y seguro para las personas del EA, para que esto se logre es preciso contar con el apoyo y la preparación que los

maestros. El trabajo comunitario es parte intrínseca de las funciones del maestro, es posible aprovechar espacios comunitarios para que los escolares del EA que asisten a una institución escolar puedan interactuar con los diferentes miembros de dicha comunidad, obteniendo el máximo respeto ante sus diferencias, comprensión y solidaridad.

En opinión de Cuesta et al. (2016) la inclusión de los educandos del EA en la comunidad, engloba un conjunto de actividades destinadas a que dichas personas se integren y disfruten de los recursos y oportunidades que ofrece la comunidad. A través de los apoyos definidos para cada una de las actividades desarrolladas se han de compensar las graves dificultades que estas personas presentan para la realización de una planificación adecuada de su tiempo, de las actividades y de los medios. Entre los objetivos se hallan:

- Facilitar el acceso y utilización de los recursos comunitarios (de ocio, sanitarios, culturales).
- Adaptar y promover apoyos que faciliten la participación de la personas con TEA en contextos normalizados, favoreciendo de manera progresiva la autonomía social y personal.
- Apoyar la generalización de aprendizajes previamente trabajados en contextos estructurados.
- Favorecer la relación con personas sin discapacidad.
- Facilitar la captación y mantenimiento de apoyos naturales (p. 166-167).

El principal reto en materia de trabajo comunitario lo tiene la escuela, fundamentándose en lo siguiente:

- Por su naturaleza es lo que de manera más integral forma al hombre.
- Por las tareas y acciones que debe desarrollar en el plano de la educación familiar.
- Por su papel orientador en todo el quehacer de los grupos de trabajo comunitario.
- Por ser el centro de la comunidad, el que irradia mayor cultura y respeto y de hecho al que de una forma u otra están vinculadas la mayoría de los ciudadanos del entorno (Ramírez, Concepción y Matos, 2020).

Por su parte la comunidad debe mantener una actitud sensible y proactiva para favorecer la inclusión del educando del EA, para ello se sugiere que los agentes comunitarios deben:

- Establecer el intercambio con los maestros, directivos y especialistas de la escuela a través de su participación en el Consejo de Escuela.
- Participar en las actividades a las que sean convocados desde la escuela, enriqueciendo las mismas con su criterio.
- Convocar a la familia del educando del EA a las actividades que desarrollen en la comunidad, ofreciendo a estos, tareas específicas a desempeñar.
- Explicar en las reuniones del grupo de trabajo comunitario la situación del educando del EA y su familia en aras de ofrecer una atención más integral a la familia y al escolar con este diagnóstico.
- Sensibilizar a los diferentes miembros de la comunidad con las características del educando del EA y de su familia para favorecer la socialización del menor (Zaldivar, Martínez y Demósthene, 2018).

### **1.5 La compensación de la conducta disruptiva en el educando del EA**

Según Medina (2011) el autismo es un trastorno que tiene como característica un desarrollo dispar de las capacidades neurosensoriales, cognitiva y emotivas. Es así que muchas veces se puede estar frente a un niño de nueve años, con intereses de uno de 14 años, pero que actúa como uno de cinco o seis años.

El síndrome autista se manifiesta entre el primer y tercer año de vida; al surgir la sintomatología ocurre una detención del desarrollo, una regresión pues se pierden las habilidades adquiridas. Los tres tipos de los Trastornos del Espectro Autista incluyen: 1) Autismo, 2) Síndrome de Asperger y 3) Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado (Rangel, 2017, p. 83).

Los criterios diagnósticos del trastorno del espectro autista según el DSM-5 (2013) se resumen en la tabla 1.

Tabla 1. Criterios para el diagnóstico del espectro autista. Elaboración de la autora.

*A.- Deficiencias persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, manifestados por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes:*

A.1.- Algunos ejemplos sobre deficiencias en la reciprocidad socioemocional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Acercamiento social anormal.</li> <li>-Fracaso en la conversación normal en ambos sentidos.</li> <li>-Disminución en intereses, emociones o afectos compartidos.</li> <li>-Fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.</li> </ul>
A.2.- Algunos ejemplos de deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación verbal y no verbal poco integrada.</li> <li>- Anormalidad en el contacto visual y del lenguaje corporal.</li> <li>- Deficiencias en la comprensión y el uso de gestos.</li> <li>- Falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.</li> </ul>
A.3.- Algunos ejemplos sobre déficits en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de relaciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultad para ajustar el comportamiento a diversos contextos sociales.</li> <li>- Dificultades para compartir el juego imaginativo o para hacer amigos.</li> <li>- Ausencia de interés por las otras personas.</li> </ul>
<i>B.- Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos).</i>	
B.1.-Algunos ejemplos de movimientos, uso de objetos o habla estereotipada o repetitiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estereotipias motrices simples.</li> <li>- Alineación de juguetes.</li> <li>- Cambio de lugar de los objetos.</li> <li>- Ecolalia.</li> <li>- Frases idiosincráticas.</li> </ul>
B.2.-Algunos ejemplos sobre insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad a rutinas, o patrones tipo rituales de comportamiento verbal y no verbal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevada angustia ante pequeños cambios.</li> <li>- Dificultades con las transiciones.</li> <li>- Patrones de pensamiento rígidos.</li> <li>- Rituales de saludo.</li> <li>- Necesidad de seguir siempre la misma ruta o de comer los mismos alimentos cada día.</li> </ul>
B.3.-Algunos ejemplos de intereses muy restrictivos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad y focos de interés.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fuerte vínculo o elevada preocupación hacia objetos inusuales.</li> <li>-Intereses excesivamente circunscritos y perseverantes.</li> </ul>
B.4.-Algunos ejemplos de hiper o hiperreactividad a los estímulos sensoriales o interés inusual por los aspectos sensoriales del entorno de la persona.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aparente indiferencia al dolor/temperatura,</li> <li>-Respuesta adversa a sonidos y texturas específicas,</li> <li>-Oler o tocar excesivamente objetos,</li> <li>-Fascinación visual con luces o movimientos.</li> </ul>

Además de las dificultades pertenecientes a las áreas anteriores, Murillo (2012), afirma que las personas con EA pueden presentar otras características asociadas como: discapacidad intelectual, síndromes genéticos, comorbilidad con otras condiciones

psiquiátricas (ansiedad, depresión, trastorno bipolar, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, trastornos de tics y trastornos de sueño), epilepsia y peculiaridades sensoriales.

Plantea González (2018) que tanto en la institución educativa como en la familia es importante estructurar programas de atención al educando del EA tomando como sustrato el juego. Al respecto precisa que:

un ambiente educativo estructurado pero cálido y afectivo en el que se usa el juego al mismo tiempo es, sin duda, una de las mejores vías para promocionar el aprendizaje en los niños con autismo. De esta manera, el niño empieza a desarrollar habilidades relacionadas con la comprensión social, a reconocer las actitudes de los otros y a desarrollar la imitación como posibilidad para el acceso a la mente del otro (p. 372)

### **Conductas disruptivas en las personas del EA**

Existen tantas definiciones de conducta disruptiva como autores que analizan el tema dependiendo de su labor profesional, perspectiva teórica y propósito al formularlas, está influida por diferentes intereses y corrientes económicas políticas o sociales.

Las llamadas conductas disruptivas son aquellas secuencias de acciones que, a pesar de no ser socialmente aceptados en determinados contextos, están orientadas a satisfacer una necesidad en el individuo. Además, bajo esta definición, puede darse el nombre de conductas desadaptativas, ya que impiden una adecuada adaptación del individuo a una situación social.

Un problema de comportamiento, alude a conductas peligrosas, molestas o disruptivas para la persona como también para las personas que la rodean, lo cual impide o dificulta el aprendizaje en contextos educativos, el empleo o actividades ocupacionales, además de su inclusión en la comunidad en la comunidad. Las conductas disruptivas afectan el desenvolvimiento normal de cualquier proceso de aprendizaje, ya que obstaculizan la atención, percepción y la posibilidad de centrarse en alguna actividad. En el aula de clase se considera conductas disruptivas “toda actividad mediante las cuales el alumno transgrede, viola o ignora la normativa disciplinaria establecida” (Gómez y Serrats, 2005, p. 11).



Si se observa en la RAE (2021), se encontrará la definición de disrupción como “rotura o interrupción brusca” lo cual se refleja claramente en la intención de estas conductas, la cual es interrumpir una interacción con el contexto. Esta definición pone en relieve la influencia del ambiente sobre dichas conductas. Siguiendo con el autor, las conductas disruptivas son un síntoma de los diversos estímulos ambientales, la percepción por el individuo de esos estímulos y los factores neuro-biológicos que lo condicionan.

Las personas del EA presentan un déficit en la capacidad de comunicación, por lo que pueden expresar sus necesidades a través de un sistema diferente al del lenguaje siendo las conductas disruptivas uno de ellos. Se considera que la mayoría de las conductas disruptivas están causadas por sus dificultades: en las habilidades de comunicación, de interacción social y de control del entorno; en la percepción y capacidad de relacionar acontecimientos; en las funciones ejecutivas (oposición al cambio y dificultades en la planificación); y en la imaginación, simbolización, y afectividad (Martos y Burgos, 2013).

Las conductas disruptivas son comportamientos y hábitos aprendidos que se utilizan para compensar las dificultades y estrategias limitadas; y una manera de expresar sus necesidades, miedos y apetencias. Tienen una finalidad comunicativa y van dirigidas a obtener o evitar alguna cosa. Es la forma que tienen las personas con EA para comunicarse (Muñoz, 2014; Magerotte, Houchard, Deprez, Bury y Magerotte, s.f.).

Las conductas disruptivas se pueden clasificar en: *destructivas* (autolesiones, agresiones a otros, destrucción de propiedades), *interferentes* (obstaculizan el aprendizaje) y *restrictivas* (impiden utilizar las oportunidades normalizadas del contexto).

Según Cabrera (2007) las conductas disruptivas e inadecuadas que empeoran su socialización, algunas veces son disparadas por factores emocionales, cambios ambientales externos o problemas de salud general, como dolor, infecciones, hambre y sueño. También señala el citado autor que el espectro conductual y cognitivo es muy variable, por lo que es fundamental el reconocimiento de debilidades y fortalezas en cada paciente, para un abordaje estructurado específico.

Las conductas disruptivas no afectan sólo a las personas del EA sino que generan dificultades y obstáculos para familiares y personas que les rodean. Es necesario no sólo saber por qué se producen y cuáles son sus funciones, sino que también hay que intervenir cuando dichas conductas sean peligrosas para los demás, se puedan agravar, entorpezcan la inclusión social e interfieran en los aprendizajes (Tamarit, 2005).

Los problemas o conductas disruptivas dificultan gravemente la convivencia y afecta a las personas que las presentan. Estas conductas tienen vínculos con el ambiente en el que la persona se desarrolla. En la actualidad, se establece que las conductas disruptivas son impulsivas, agresivas, hiperactivas, desatentas, alteran las capacidades del niño, parte de estas características se adquieren en el contexto escolar y familiar.

La familia, escuela y sociedad conforman los contextos del desarrollo infantil y proporcionan al niño referencias para su interacción dentro de lo social, entonces el niño interioriza, interpreta y también responden a las demandas y limitaciones provenientes de diversos agentes socializantes y de esta manera, comienzan a adquirir y a consolidar esquemas cognitivos-afectivos que apoyan los mecanismos de autorregulación del comportamiento social.

El enfoque histórico cultural de Vigotsky constituye un excelente punto de partida para llevar adelante la educación y socialización de los niños del EA, ya que no solo dimensiona la importancia de lo biológico como soporte básico y elemental, sino que también se reconoce “el papel de la familia, el rol de los educadores y la acción familiar-comunitaria, como aquello que determina la configuración de la personalidad del niño, especialmente con características complejas en su neurodesarrollo” (Hernández, Spencer y Gómez, 2021, p. 221).

### **Características más frecuentes en las conductas disruptivas**

Las conductas problemáticas pueden ser adaptativas, es decir, tienen una función para la persona que lo lleva a cabo y precisamente por esto, suelen ser tan estables y frecuentes, debido a que utilizan como un medio de comunicación de sus sensaciones o emociones las cuales no pueden expresar de manera socialmente correcta, por lo que la conducta problemática es un medio que utiliza la persona para comunicarse e influir

en los demás con el fin de conseguir aquello que quiere o para evitar cosas que no desea (Osorno, 2013).

Entre los problemas de conducta más frecuentemente observados en los niños y, en general, en las personas del EA se incluyen:

- Conductas que amenazan la seguridad propia, como autolesiones (golpearse la cabeza, morderse o arañarse), escapismo (huir sin considerar el peligro) o negativas a comer o a dormir.
- Conductas agresivas verbales o físicas que amenazan la seguridad de miembros de la familia u otras personas fuera del círculo más cercano del sujeto del EA o destrucción física de bienes materiales.
- Negativas persistentes a las peticiones de los adultos, desde desobediencia hasta extremos máximos de incomunicación, como es el mutismo selectivo o la catatonía.
- Ruptura de normas o leyes sociales que, en la mayoría de edad, puede implicar la comparecencia ante la justicia.
- Alteraciones emocionales negativas con extrema irritabilidad, ansiedad o descontrol emocional, a veces desencadenado por una emocionalidad extrema positiva (Hervás y Rueda, 2018).

Expone Muñoz (2013) que al conocer las alteraciones que muestran los niños del EA, se pueden deducir las situaciones que son favorecedoras de conductas desafiantes:

- Problemas de expresión oral y uso de comunicación no verbal.
- Problemas de comprensión de la comunicación verbal y no verbal.
- Patrón de comportamientos, pensamientos e intereses continuados y limitados.
- Déficit en las estrategias para relacionarse y jugar.
- Dificultades en la anticipación y para controlar el tiempo.
- Limitaciones a la hora de comprender normas y comportamientos sociales.
- Hiperactividad y escasa tolerancia a la frustración.
- Dificultades para planificar y organizar.
- Déficits sensoriales

El trastorno del EA se caracteriza por deficiencias en la comunicación social y por conductas repetitivas y restringidas. De hecho, existe una comprensión limitada de por qué algunas personas autistas parecen ser neurotípicas en sus comportamientos, a pesar de tener dificultades o diferencias cognitivas relacionadas con el autismo.

En este sentido, la compensación es un proceso de adaptación mediante el cual se generan nuevos comportamientos para evitar resultados negativos, por lo que es diferente del enmascaramiento, donde se ocultan o detienen presuntos comportamientos indeseables. En el caso de las personas con autismo, pueden usar la experiencia o la lógica del pasado para responder a situaciones sociales para aumentar las oportunidades y "encajar" en la sociedad, si bien continúan siendo autistas a nivel neurocognitivo. La compensación es una respuesta adaptativa a las presiones sociales externas. Un hallazgo que está en línea con la investigación de que las personas autistas son, a pesar del impacto negativo en su bienestar, impulsados a cumplir con las expectativas de "comportamiento de la sociedad", han explicado los investigadores.

En el análisis de la corrección y compensación como principio fundamentado por la escuela histórico cultural del desarrollo psíquico constituyen verdaderos paradigmas, los planteamientos de Vigotsky que fundamentan la compensación al plantear que cualquier defecto, pone al organismo ante la tarea de superarlo, de completar la insuficiencia, de compensar el daño que causa.

En opinión de Veloso (2009), Vigotsky comprendió los procesos de compensación y de corrección en oposición a la concepción biológica, no como una sustitución mecánica de la función afectada o perdida, sino como posibilidad de reestructuración de las mismas gracias a la ejercitación y educación de los aspectos desviados de la personalidad del sujeto. Reconoció que el resultado de la compensación no depende mecánicamente de la gravedad de la lesión, sino que es un mecanismo más complejo que considera una serie de indicadores como la adecuación y eficacia de los métodos y procedimientos utilizados al formar los procesos compensatorios y/o correctivos lo que lleva a modificar la estructura del defecto.

También subraya Veloso (2009) que Vigotsky le brindó un nuevo matiz a los defectos primarios y secundarios si la acción pedagógica resulta inadecuada o no está presente,

ya que no se estanca en los síntomas biológicos, sino que destacó cómo el defecto secundario no depende directamente de lo biológico, pues tiene un matiz social fundamentalmente. De esta forma tenía en cuenta todo ello para el trabajo educativo. Así expresó Vigotsky (1989) que la tesis central de la defectología actual es que todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación, por ello es importante no solo estudiar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino se incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios, es decir, sustitutivos, sobre-estructurados y niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño.

Por ello, propuso Vigotsky (1989) el concepto de Estructura del defecto. Al estudiar el defecto y sus consecuencias, lo consideró una forma de organización para el estudio análisis y atención de los niños con necesidades educativas especiales. Esto se encuentra íntimamente relacionado con los conceptos de compensación y corrección, de esta forma Vigotsky (1989) señaló que el defecto no dice mucho al psicólogo, mientras no se determine el grado de compensación de ese defecto, mientras no se demuestre qué línea sigue la elaboración de las formas de conducta que se oponen al defecto, cuáles son las tentativas del niño para compensar las dificultades que encuentra.

Se considera por la autora de esta investigación que, para la compensación de la conducta disruptiva del educando del EA, es preciso:

- el diagnóstico oportuno y preciso de las conductas del educando y sus causas;
- precisar los mecanismos o recursos compensatorios de la conducta factibles para cada educando;
- involucrar a todos los factores del entorno social cercano al educando para el manejo de la conducta disruptiva, a partir de la preparación de los agentes socializadores.

A continuación se resume el estudio de Cáceres (2017) que presenta diferentes vías para el manejo de la conducta del educando del EA, según distintos enfoques psicológicos.

Desde los presupuestos del modelo conductista los adultos son quienes controlan plenamente el proceso de socialización, de ahí que el papel del profesor consistirá en

manejar adecuadamente los sucesos, antecedentes y consecuentes asociados a metas sociales. Las técnicas de modificación de conducta, partiendo de la asunción de que la conducta está modelada por contingencias ambientales, facilitan la adquisición por parte del niño de un repertorio de comportamientos que contribuyen a su éxito, no sólo en el colegio, sino en la sociedad en general. A continuación se describen una serie de procedimientos basados en la modificación de conductas (Encinas, 2014; citado por Cáceres, 2017, p. 159):

*a) Estrategias para aumentar conductas positivas:* Aplicación de reforzamiento positivo de forma contingente a la emisión de comportamientos deseados. Para que su aplicación sea eficaz es necesario utilizarlos de forma consistente y contingente. Las alabanzas, destacan el comportamiento correcto, utilizarlas sólo durante o después de la conducta deseada y variar la forma de enunciarlas.

*b) Estrategias para controlar la conducta no deseada:* Combinar el refuerzo de la conducta deseada con técnicas como:

- La extinción.
- Las riñas.
- El costo de respuesta.
- El aislamiento: que suprime la atención hacia un comportamiento inadecuado, detiene el conflicto, reduce la probabilidad de que la conducta del niño empeore y le ofrece la oportunidad de tranquilizarse y reflexionar.
- El contrato de contingencias: consiste en establecer una negociación entre profesor y alumno, especificando qué es lo que se le pide y cuáles serán las consecuencias que éste va a conseguir con su cumplimiento.

*c) Procedimientos derivados de la perspectiva cognitiva:* Ponen su énfasis en el desarrollo del autocontrol. La propuesta es dotar a los alumnos de los mecanismos necesarios para controlar su conducta:

- La técnica de autoinstrucciones: La capacidad para hablar con uno mismo de una forma casi dialógica tiene características que resultan vitales para la autorregulación.
- Aporta medios para la descripción y para la reflexión acerca de un acontecimiento o situación antes de emitir una respuesta.

- Proporciona mecanismos de autointerrogación, creando así un recurso importante de la capacidad de solucionar problemas, generar reglas y planes.

- Ayuda a modular las reacciones emocionales, facilitando reacciones emocionales que contrastan con la reacción emocional prepotente.

*d) Entrenamiento en habilidades de solución de problemas:* La enseñanza de una serie de habilidades generales que ayudan a identificar los componentes de un problema, a generar estrategias que faciliten su resolución, a explorar las posibles respuestas alternativas y sus consecuencias, y a planificar los pasos para lograr la meta deseada.

Consta de las siguientes fases:

1. El reconocimiento del problema: dirigido a enseñar a los niños a comprender las señales que les alertan de que existe un problema.
2. Análisis del problema: se utiliza la instrucción directa y el diálogo con el grupo para delimitar las causas de orden físico o psicológico que inciden en el problema.
3. Formular soluciones alternativas y valorar sus consecuencias: tormenta de ideas. Posteriormente evaluar las consecuencias de las distintas opciones, focalizando las consecuencias en una serie de criterios básicos como: sentimientos que provoca en uno mismo y en los demás, consecuencia para la interacción y solución efectiva del problema.
4. Pensamiento medios-fines: utiliza la instrucción directa, el modelado y actividades de juego de roles dirigidas a incrementar los repertorios conductuales de los sujetos.

*e) Piensa en voz alta:* Su objetivo es mejorar el autocontrol en todas las actividades del niño pero más específicamente pretende desarrollar las habilidades sociales. Los niños realizan las actividades mediante secuencia autoinstruccional.

*f) Entrenamiento en habilidades sociales:* Las intervenciones se basan en la asunción de que las habilidades sociales son comportamientos aprendidos, por lo que las actuaciones en este ámbito emplean un conjunto de técnicas cognitivas y conductuales enfocadas a la enseñanza de aquellas conductas que el sujeto no tiene en su repertorio

y, a modificar las conductas de relación interpersonal que el sujeto posee, pero que son inadecuadas. Consta de las siguientes fases:

- Descripción de cómo realizar bien una habilidad.
- Modelado de la habilidad social
- Ensayo verbal y/o conductual y práctica de los pasos de una determinada habilidad.
- Retroalimentación: informar al estudiante qué pasos realizó bien y cuáles necesita mejorar.

Suelen incluir cuatro áreas: habilidades de conversación, habilidades de amistad, habilidades para situaciones difíciles y habilidades de resolución de problemas interpersonales. Para minimizar los problemas de transferencia y generalización hay que implementar los programas de entrenamiento en habilidad sociales en el aula con el grupo de compañeros.

g) *Procedimientos derivados de la perspectiva socio-histórica*: Este enfoque subraya que la comprensión de los niños de los estados mentales de otras personas y de los esquemas sociales, que son la base para hacer predicciones y explicaciones sobre el mundo social, son una parte del proceso de culturización.

Aunque la conducta social es modificable, la generalización de las nuevas habilidades depende del apoyo del contexto en el que aparecen tales conductas. La introducción de los propios compañeros como co-terapeutas en grupos de trabajo constituye una estrategia muy útil de cara a reducir el rechazo social.

Los diferentes modelos, que plantea en su estudio Cáceres (2017) para el manejo y mejora de las conductas del educando del EA, tienen en común:

- Tareas comunes adecuadas para los distintos grupos de trabajo.
- Aprendizaje en pequeños grupos.
- Interdependencia.
- Responsabilidad individual.
- Conducta cooperativa.

## **CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO I**

La conducta disruptiva del educando del EA está ocasionada por dificultades en la comunicación social y afecta no solo al propio educando sino también a su entorno.



Para su compensación es necesario el diagnóstico oportuno y preciso de las conductas del educando y sus causas; precisar los mecanismos o recursos compensatorios de la conducta para cada educando e involucrar a todos los factores del entorno social cercano al educando para el manejo de la conducta disruptiva, a partir de la preparación de los agentes socializadores.

La preparación de los agentes socializadores se basa en los postulados de la educación permanente y la escuela histórico-cultural, donde cada individuo tiene la posibilidad de aprender y al mismo tiempo colaborar al aprendizaje de otros. Es útil, para lograr la integración del sistema de influencias educativas, encontrar espacios de preparación colectivos de los agentes de la familia, la escuela y la comunidad, lo que favorece el intercambio de experiencias y el apoyo emocional.

## **CAPÍTULO II. DIAGNÓSTICO, DISEÑO Y VALORACION DE LOS RESULTADOS DE LA ESTRATEGIA DE PREPARACIÓN A AGENTES SOCIALIZADORES PARA LA COMPENSACIÓN DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA EN EDUCANDOS DEL EA**

### **2.1 Caracterización de la población del estudio**

La población la integran los agentes socializadores (familia-escuela-comunidad) de los tres educandos con diagnóstico del EA de la escuela Efraín Alfonso Liriano del municipio Sancti Spíritus. La familia está compuesta por los padres y demás familiares convivientes; agentes comunitarios se incluyen el presidente del CDR y la secretaria de la FMC; en la escuela se consideran los docentes que interactúan directamente con los educandos (maestro de Educación Física, maestra de Educación Musical, maestra de computación, psicopedagogo, logopeda, biblioteca, instructores de arte, asistente educativa, directora, subdirectora docente, subdirectora de trabajo educativo, subdirector de preparación laboral, dos jefes de ciclo). En total son 31 agentes socializadores, desglosados en: 11 familiares, el 35,5%, seis agentes comunitarios, el 19,3%, y 14 docentes, el 45,2%.

Para la evaluación de la variable preparación de los agentes socializadores para la compensación de las conductas disruptivas en educandos del EA se consideran las siguientes dimensiones e indicadores (en el anexo 1 aparece la escala evaluativa).

Tabla 2. Dimensiones e indicadores para el estudio de la variable dependiente. Elaboración de la autora.

Dimensiones	Indicadores
<b>Cognitiva</b>	1. Conocimientos pedagógicos y psicológicos generales sobre el EA 2. Conocimientos acerca de la conducta disruptiva del educando del EA 3. Conocimientos sobre los métodos educativos
<b>Procedimental</b>	4. Manejo pedagógico de la conducta disruptiva del educando del EA 5. Establecimiento de relaciones interpersonales con el educando del EA
<b>Afectiva</b>	6. Interés por la preparación acerca de la conducta disruptiva del educando del EA 7. Conducta afectuosa hacia los educandos del EA

## 2.2 Principales resultados del diagnóstico

Para el diagnóstico se aplica una guía de auto-observación, para ello previamente la investigadora preparó a los agentes socializadores que conforman la muestra acerca del correcto proceder para recoger los datos a partir de la observación del comportamiento de cada agente ante las situaciones de intercambio con los educandos del EA. El propósito de la guía de auto-observación (anexo 2) fue constatar la aplicación de recursos para la compensación de las conductas disruptivas en educandos del EA por parte de los agentes socializadores.

En las respuestas a las guías se pudo constatar que 28 agentes socializadores, el 90,3%; observaron con mayor frecuencia perretas; 16, el 51,6%, observaron gritos; 13, el 41,9%, constataron agresión física hacia otros; mientras que 12, el 38,7%, apreciaron auto-agresiones. Al indagar sobre el manejo de la conducta disruptiva por parte de los agentes socializadores: 15, el 48,3%, emplearon la sanción; 10, el 32,2%, la charla educativa y seis, el 19,3%, el estímulo.

Al comprobaran el resultado de la aplicación de los métodos educativos en la conducta del educando con EA, se obtuvo que sólo siete agentes, el 22,5%, lograron el control de la conducta disruptiva del educando del EA; mientras que 15, el 48,3%, la controló por muy corto tiempo; seis, el 19,3%, no logró el control de la conducta disruptiva y cuatro, el 12,9%, empeoró la conducta disruptiva del educando del EA. Sobre las emociones

que vivenciaron durante la interacción con la conducta disruptiva, los agentes socializadores describieron: 5, el 16,1% confianza; 11, el 35,4%, frustración; 25, el 80,6%, impotencia; 7, el 22,5%, derrota y 14, el 45,1%, tristeza.

Luego se aplicó una guía de entrevista (anexo 3) con el objetivo de constatar el nivel de los conocimientos, habilidades y actitudes que tienen los agentes socializadores para la compensación de las conductas disruptivas en educandos del EA.

Al indagar sobre las características más frecuentes que manifiestan los educandos del EA, 10 agentes (principalmente docentes y familiares), el 32,2%, nombraron cinco características; 9 agentes, el 29,0%, nombraron tres características y 12 agentes, el 38,7%, sólo mencionaron dos características.

Mientras 11 agentes socializadores, el 35,4% conocían la definición de las conductas disruptivas y cuáles eran las más frecuentes; 20 agentes, el 64,5% no estaban familiarizados con los conceptos ni cuáles eran esas conductas que mostraban los educandos del EA. Sobre los métodos educativos 15 agentes, el 48,3% mencionaron algunos de estos métodos; 16 agentes, el 51,6% no lograron mencionarlos ni sabían de su empleo en dichas conductas disruptivas. Al indagar sobre las vías que se pueden usar para compensar las conductas disruptivas 10 agentes, el 32,2% mostraron dominio de dichas vías y 21 agentes, el 67,7% no tenían conocimientos de las vías pero se mostraron interesados en conocerlas.

Al responder sobre la aplicación de los métodos educativos para la compensación de la conducta disruptiva, 10 agentes socializadores, el 32,2% mostraron dominio de estos métodos; 9 agentes, el 29,0% aplicaban inadecuados métodos educativos y 12 agentes, el 38,7% desconocían los métodos educativos, pero mostraron interés en conocer sobre ellos. El ciento por ciento de los entrevistados demostró interés por la preparación y comprendió su necesidad. Los agentes socializadores al describir las relaciones interpersonales con el educando del EA expresaron que son profundas y amenas, en el caso de 28 agentes, el 90,3% y tres agentes, el 9,7% las describen como superficiales y difíciles.

A partir de la aplicación del método de triangulación, se compararon los datos aportados por los diferentes agentes socializadores, así como los datos recogidos

desde la observación y la entrevista. Esta comparación permitió arribar a las siguientes regularidades del diagnóstico.

#### Dimensión 1: Cognitiva

Sobre los conocimientos pedagógicos y psicológicos generales del EA, especialmente sobre las conductas disruptivas se evidenciaron carencias respecto a:

- las características generales del educando,
- la definición de conducta disruptiva,
- las sintomatologías de dichas conductas,
- los métodos educativos más efectivos para su manejo.

#### Dimensión 2: Procedimental

- Manifestaron pocas habilidades para el manejo sistemático, oportuno y diferenciado de la conducta disruptiva del educando del EA.
- Presencia de emociones negativas al manejar las conductas disruptivas, que se centraron en enojo, frustración, impotencia.
- Los métodos educativos más empleados en el manejo de la conducta disruptiva fueron la sanción y la charla educativa; en la mayoría de los casos lograron el control de la conducta por poco tiempo o no lograron su control.

#### Dimensión 3: Afectiva

- Los agentes socializadores mostraron interés por recibir preparación acerca de la compensación de la conducta disruptiva del educando del EA.
- Manifestaron una conducta principalmente afectuosa hacia los educandos del EA.

### **2.3 Estrategia de preparación de los agentes socializadores para la compensación de la conducta disruptiva en educandos del EA**

Las estrategias han encontrado una extensa aplicación en la educación, para la gerencia de los sistemas educativos, la dirección de las instituciones docentes y del trabajo metodológico, entre otras aplicaciones.

En relación al concepto de *estrategia*, la autora de esta tesis asume que:

se refiere a la dirección pedagógica de la transformación de un objeto desde un estado real hasta un estado deseado. Presupone por tanto partir de un diagnóstico en el que se evidencia un problema y la proyección y ejecución de sistemas de

acciones intermedias, progresivas y coherentes que permiten alcanzar de forma paulatina los objetivos propuestos (De Armas et al., 2003, p. 9).

Dichos investigadores consideran la existencia de determinados rasgos generales en la elaboración de las estrategias:

- Enfoque sistémico en el que predominan las relaciones de coordinación, aunque no dejan de estar presentes las relaciones de subordinación y dependencia.
- Estructuración a partir de etapas relacionadas con las acciones de orientación, ejecución y control.
- Responder a una contradicción entre el estado actual y el deseado de un objeto concreto ubicado en el espacio y en el tiempo que se resuelve mediante la utilización programada de determinados recursos y medios.
- Carácter dialéctico que le viene dado por la búsqueda del cambio cualitativo que se producirá en el objeto, por las constantes adecuaciones y readecuaciones que puede sufrir su accionar, entre otras.
- Adopción de una tipología específica que viene delimitada a partir de lo que se constituya en objeto de transformación.

La estrategia de preparación a agentes socializadores que se propone en la presente investigación está formada por un sistema de acciones coherentes, estrechamente relacionadas, que emplea formas directas e indirectas, individuales y colectivas de preparación. Las acciones de preparación permiten tanto la asimilación de conocimientos básicos como la adquisición de lo procedimental en el manejo de las conductas disruptivas del educando con EA; también la sensibilización hacia una correcta atención e integración de los sistemas de influencias educativas entre la familia, la escuela y la comunidad. Cada acción por sí misma no garantiza el éxito, es su estructura de sistema la que facilita el tránsito del estado real al deseado en la preparación de los agentes socializadores y el alcance del objetivo formulado.

La estrategia inicia con un diagnóstico de las necesidades de preparación de los agentes socializadores, la determinación y formulación de un objetivo general, el establecimiento preciso de los plazos para su ejecución contenidas en un cronograma, y

la selección de las acciones de preparación que las componen. Las mismas serán evaluadas antes, durante y después de su instrumentación.

### **Fundamentación teórica**

Esta propuesta se cimienta filosóficamente en el pensamiento de destacados filósofos y pedagogos cubanos, a su vez toma en consideración los aportes de Fidel Castro, quién ha garantizado las condiciones, en la Revolución Cubana, para imbricar la teoría marxista leninista y el ideario pedagógico cubano de manera orgánica. También sustenta su base filosófica en la dialéctica materialista. El conocimiento de la teoría y el método científico de la dialéctica materialista han permitido a partir de la observación viva de la práctica educativa detectar las necesidades de preparación de los agentes socializadores para la compensación de las conductas disruptivas del educando del EA, de ahí penetrar al pensamiento y devolverlo en la práctica educativa enriquecida por el conocimiento adquirido.

La propuesta tiene su fundamento psicológico en la escuela socio-histórico-cultural, en los principales postulados de Vigotsky (1896-1934) y sus seguidores. Esta concepción educativa reconoce el carácter socio-histórico de la personalidad, su carácter activo y transformador, la unidad de lo biológico y lo social, la importancia de la actividad y la comunicación en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad, la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, y la función reguladora de la personalidad.

La concepción histórico-cultural permite comprender el aprendizaje como actividad social y no sólo como un proceso de realización individual, a partir de la articulación precisa de los procesos psicológicos y los factores socioculturales. Esta escuela considera el mecanismo de la conversión de lo inter en intrapsicológico, o sea, la interiorización del proceso psíquico. La estrategia de preparación diseñada propicia el intercambio en el ámbito grupal de los conocimientos y experiencias acumuladas, reclamando que cada participante se manifieste de forma activa, protagónica, reflexiva, crítica y creadora durante las distintas acciones de preparación.

Se sustenta en otro postulado vigotskiano que expresa la relación entre lo cognitivo y lo afectivo, por lo que los contenidos que se desarrollan a través de la estrategia de

preparación están determinados por el diagnóstico de partida, donde se toma en consideración las necesidades e intereses de los participantes.

Además el enfoque histórico-cultural se alcanza en la estrategia de preparación por cuanto enfatiza en el principio de educabilidad del hombre, al reconocer las potencialidades que éste tiene para transformarse a sí mismo y a su realidad. Para lo cual es necesario que se defina la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de los sujetos, por lo que debe instarse a los participantes a la solución de tareas, con la ayuda de otros, de modo que se facilite el proceso de apropiación y el salto cualitativo que conduce al desarrollo.

También se sustenta en los principios pedagógicos aportados por Silvestre y Zilberstein (2002): diagnosticar integralmente el nivel de logros y potencialidades en el contenido del aprendizaje, el desarrollo intelectual y lo afectivo valorativo; estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la búsqueda activa del conocimiento; concebir un sistema de actividades para la búsqueda y exploración del conocimiento desde posiciones reflexivas, que estimule y propicie el desarrollo del pensamiento y la independencia; orientar la motivación hacia el objeto de la actividad de estudio y mantener su constancia; estimular la formación de conceptos, el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento y la capacidad para resolver problemas; desarrollar formas de actividad y comunicación colectivas; atender las diferencias individuales; vincular el contenido de aprendizaje con la práctica social.

En la estrategia de preparación propuesta se adaptan las *exigencias básicas* aportadas por Castillo (2003), siendo estas:

- Participación activa del sujeto en la determinación de sus propias necesidades de preparación, en la elaboración del proyecto, en el diseño de las acciones en que participará y en la ejecución del proceso de preparación en sí mismo.
- Creación del compromiso para el cambio, la mejora personal y del grupo, en beneficio de la formación integral de los educandos del EA.
- Concebir el proyecto de preparación como un sistema de acciones diseñadas a corto, mediano y largo plazo en correspondencia con sus necesidades y el nivel de desarrollo individual y colectivo.

- En el proceso de preparación deberán atenderse los intereses y motivaciones personales, la experiencia y la modelación de posibles soluciones a problemas de su realidad, relacionado con la compensación de las conductas disruptivas.
- Promover el trabajo grupal como proceso interactivo en contextos de aprendizajes.
- Potenciar la escuela como un centro de preparación, en constante relación con otras instituciones de la sociedad.

Los sustentos anteriores permiten a la autora fijar las *principales características* de la estrategia de preparación a los agentes socializadores:

- Satisface las necesidades e intereses de los participantes según el diagnóstico.
- Permite la atención personalizada y combina el trabajo colectivo e individual.
- Facilita el intercambio, la reflexión, donde el investigador dirige el proceso dejando el papel activo a los propios sujetos participantes.
- Propicia la relación entre lo cognitivo, lo procedimental y lo afectivo.
- Se nutre de las vivencias, experiencias y opiniones de los participantes, con base en su realidad.
- Contribuye a elevar el interés, la sensibilidad y el compromiso de los agentes socializadores con la tarea.

### **Diseño de la estrategia de preparación para agentes socializadores**

**I. Diagnóstico:** La elaboración de esta estrategia parte de los resultados del diagnóstico que se efectúa como medición inicial a los agentes socializadores (escuela, familia, comunidad). De este modo se precisa el estado real de la preparación de los agentes socializadores para la compensación de la conducta disruptiva del escolar del EA, lo que actúa como antecedente para la elaboración de la estrategia de preparación (ver subepígrafe 2.2 Principales resultados del diagnóstico).

**II. Objetivo general:** Preparar a los agentes socializadores (escuela, familia, comunidad) para la compensación de la conducta disruptiva del escolar del EA mediante la integración del sistema de influencias educativas.

**III. Planeación estratégica:** A partir de los resultados del diagnóstico y para alcanzar el objetivo general propuesto, en la etapa de planeación se sigue el siguiente algoritmo (Gutiérrez, 2005):



- Determinar las tendencias y particularidades de preparación de los agentes socializadores (escuela, familia, comunidad);
- jerarquizar de manera que se refleje en orden de prioridad aquellas que son más significativas y que pueden ser solubles según las potencialidades pedagógicas del colectivo, las condiciones, medios, recursos y demás posibilidades;
- transferir didácticamente en objetivos formativos cada una de las necesidades educativas previamente jerarquizadas.

En esta etapa se decide dividir determinadas acciones hacia la familia, otras hacia la comunidad y hacia la escuela; teniendo en consideración la diferencia entre el nivel escolar, la experiencia y preparación previa de cada agencia socializadora, así como el rol que juegan en la vida del escolar del EA. Otras acciones permiten la integración de todas las agencias, lo que favorece la unidad del sistema de influencias educativas, además de utilizar las fortalezas que en la preparación tienen determinados agentes para un intercambio y debate más fructífero en el colectivo.

Tabla 3. Diseño general de la estrategia de preparación propuesta. Elaboración de la autora.

Nro	Acción	Objetivo	Dirige	Participantes	Fecha
1	Reunión con agentes socializadores escuela, familia y comunidad	Debatir con los agentes socializadores las acciones de la estrategia de preparación y su frecuencia.	Maestra	Agentes socializadores escuela, familia y comunidad	Segunda quincena de marzo de 2022
2	Conversatorio con agentes socializadores escuela, familia y comunidad	Informar acerca de las principales características del educando del EA, profundizando en las conductas disruptivas.	Maestra	Agentes socializadores escuela, familia y comunidad	Primera quincena de abril 2022
3	Folleto informativo	Elaborar y socializar un folleto para la orientación a agentes socializadores para la compensación de la conducta disruptiva del educando del EA.	Maestra	Agentes socializadores escuela, familia y comunidad	Segunda quincena de abril
4	Charla educativa	Orientar acerca de los métodos educativos para la compensación de las conductas disruptivas del educando del EA.	Maestra	Agentes socializadores escuela, familia y comunidad	2022
5	Taller	Debatir acerca de la	Maestra	Agentes	Primera

	metodológico con los docentes y especialistas	aplicación en el aula de métodos y procedimientos educativos para la compensación de las conductas disruptivas.		socializadores de la escuela	quincena de mayo 2022
6	Dinámicas en la escuela	Demostrar el correcto proceder para la compensación de las conductas disruptivas en el aula.	Maestra	Agentes socializadores de la escuela	Segunda quincena de mayo 2022
7	Dinámicas en el hogar	Demostrar el correcto proceder para la compensación de las conductas disruptivas en el hogar.	Maestra	Agentes socializadores de la familia	Primera quincena de junio 2022
8	Dinámicas en la comunidad	Demostrar el correcto proceder para la compensación de las conductas disruptivas en la comunidad.	Maestra	Agentes socializadores de la familia y la comunidad	Segunda quincena de junio 2022
9	Cine-debate	Debatir sobre la compensación de la conducta disruptiva del educando del EA a partir de la observación de documentales.	Maestra	Agentes socializadores escuela, familia y comunidad	Segunda quincena de junio 2022
10	Taller de experiencias	Mostrar los principales logros que a partir de la preparación recibida, tuvieron los agentes socializadores en la compensación de la conducta disruptiva	Maestra	Agentes socializadores escuela, familia y comunidad	Primera quincena de julio de 2022

A continuación se describen las acciones desde el punto de vista metodológico, para una mejor comprensión de su desarrollo.

*Acción 1: Reunión con agentes socializadores escuela, familia y comunidad.*

Objetivo: Analizar y debatir con los agentes socializadores las acciones de la estrategia de preparación y su frecuencia.

Lugar: Teatro de la escuela                      Hora: 4.30 pm

Materiales: boletín informativo (anexo 4)

Métodos: conversación heurística

Orientaciones metodológicas:

Se comienza la actividad realizando las presentaciones del grupo (maestra, psicopedagoga, logopeda, u otros docentes, miembros de las familias y factores de la comunidad) que trabajará necesita la preparación, con el objetivo de animar y sensibilizar al grupo y crear un ambiente socio psicológico favorable.

Se realizará un breve conversatorio sobre la influencia de la familia, la escuela y la comunidad en la atención e inclusión social del educando del EA, la necesidad de unificar las influencias educativas entre todos los factores que intervienen en los diferentes contextos de actuación. Posteriormente se tratará sobre la necesidad del intercambio frecuente de conocimientos, procedimientos y vivencias por parte de los participantes en el grupo, para lograr un mejor manejo de las conductas disruptivas que lleven a una compensación de la conducta del educando.

Se reparte el boletín y se analiza su contenido, en el cual se presentan las acciones de la estrategia de preparación, su frecuencia de realización, se escuchan las opiniones de todos los participantes, es factible la incorporación o modificación de lo diseñado a partir de las sugerencias, necesidades e intereses del grupo. Se solicita la colaboración y participación de todos.

Se hace una evaluación así como un comentario sobre las reglas de trabajo, se dan encargos para la próxima sesión y se realiza la despedida.

*Acción 2: Conversatorio con agentes socializadores escuela, familia y comunidad.*

Objetivo: Informar acerca de las principales características del educando del EA, profundizando en las conductas disruptivas.

Lugar: Teatro      Hora: 2.00 pm

Materiales: Diapositivas electrónicas

Métodos: Explicativo-ilustrativo

Orientaciones metodológicas:

Realizar un saludo con afecto en el que evidencie la sinceridad y el deseo de cooperar y ayudarlos en su preparación acerca de las características psicopedagógicas de los educandos del EA. Luego indagar: ¿Saben qué es el EA? ¿Conocen las causas que pueden originar este diagnóstico? ¿Conocen cuáles son las principales características

del educando del EA? Específicamente sobre las conductas disruptivas ¿qué características conoce?

Se escucharán los criterios que emitan las familias, docentes y agentes comunitarios de cada una de las interrogantes y luego se les orienta hacia el objetivo de la acción.

Posteriormente la maestra explica, con apoyo de diapositivas electrónicas, los contenidos que se describen a continuación. En cada momento se ejemplifica de forma global, no es prudente utilizar lo que conoce de los educandos, pues no se debe sentir la familia señalada o cuestionada.

#### 1. Definición del EA:

El autismo es un trastorno que tiene como característica un desarrollo dispar de las capacidades neurosensoriales, cognitiva y emotivas. Es así que muchas veces se puede estar frente a un niño de nueve años, con intereses de uno de 14 años, pero que actúa como uno de cinco o seis años. El síndrome autista se manifiesta entre el primer y tercer año de vida; al surgir la sintomatología ocurre una detención del desarrollo, una regresión pues se pierden las habilidades adquiridas. Los tres tipos de los Trastornos del Espectro Autista incluyen: 1) Autismo, 2) Síndrome de Asperger y 3) Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado

Algunas de sus características son:

➤ En la comunicación y en la interacción social: disminución en intereses, emociones o afectos compartidos; fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales; comunicación verbal y no verbal poco integrada; dificultad en el contacto visual, falta total de expresión facial; dificultad para ajustar el comportamiento a diversos contextos sociales; dificultades para compartir el juego imaginativo o para hacer amigos; ausencia de interés por las otras personas.

- Comportamiento, intereses o actividades: estereotipias motrices simples; alineación de juguetes; cambio de lugar de las cosas; ecolalia; frases idiosincráticas; elevada angustia ante pequeños cambios; dificultades con las transiciones; pensamiento rígido; rituales de saludo, necesidad de comer siempre los mismos alimentos o seguir las mismas rutas; fuerte vínculo o elevada preocupación hacia objetos inusuales; intereses fuertemente circunscritos y perseverantes; aparente indiferencia al

dolor/temperatura; respuesta adversa a sonidos y texturas específicas; fascinación visual con luces o movimientos

## 2. Características de las conductas disruptivas:

Las conductas disruptivas son comportamientos y hábitos aprendidos que se utilizan para compensar las dificultades y estrategias limitadas; y una manera de expresar sus necesidades, miedos y apetencias. Tienen una finalidad comunicativa y van dirigidas a obtener o evitar alguna cosa. Las personas del EA presentan un déficit en la capacidad de comunicación, por lo que pueden expresar sus necesidades a través de un sistema diferente al del lenguaje, en este caso las conductas disruptivas.

Se pueden clasificar estas conductas en: destructivas (autolesiones, agresiones a otros, destrucción de propiedades); interferentes (obstaculizan el aprendizaje); restrictivas (impiden utilizar las oportunidades normalizadas del contexto).

Es necesario no sólo saber por qué se producen y cuáles son sus funciones, sino que hay que intervenir cuando dichas conductas sean peligrosas para los demás, se puedan agravar, entorpezcan la inclusión social e interfieran en los aprendizajes.

Se escucharán los criterios que emitan los participantes y luego se les explica e ilustra, a través del análisis conjunto, cuáles pueden ser los posibles factores que influyen en estas conductas disruptivas.

Una vez generalizadas las principales ideas se exhorta a que participen en la próxima actividad, reiterando la importancia de su asistencia. Agradecer la participación, se procede a la evaluación de la misma, escuchando los criterios de los partícipes.

### *Acción 3: Folleto informativo (anexo 5)*

Objetivo: Elaborar y socializar un folleto informativo para la orientación a agentes socializadores para la compensación de la conducta disruptiva del educando del EA.

Materiales: Folleto informativo (impreso y digital)

Orientaciones metodológicas:

Se elabora previamente un folleto informativo con el título: “El manejo de la conducta disruptiva en educandos del espectro autista”. El mismo consta de: portada con los datos generales (título, autores, ciudad y año); presentación, donde se explican las razones del folleto y su propósito; desarrollo, donde se presenta el contenido que

necesitan los agentes socializadores para el manejo de las conductas disruptivas; conclusiones y referencias bibliográficas.

El contenido tratado se refiere a:

1. El autismo. Sus causas y manifestaciones fundamentales.
2. La conducta disruptiva del menor del Espectro Autista. Causas y manifestaciones.
3. Estrategias para el manejo de la conducta disruptiva en el hogar.
4. Estrategias para el manejo de la conducta disruptiva en el aula.
5. Algunas recomendaciones para prevenir conductas disruptivas en el aula.

El folleto se socializa por diferentes vías: a) de forma digital se hace llegar a los participantes que tengan teléfonos inteligentes u PC, también se coloca en la computadora del laboratorio de computación del centro escolar; b) de forma impresa se hace llegar a los participantes que no poseen tecnología digital disponible, además se coloca una copia en la biblioteca escolar.

La evaluación de esta acción se realiza mediante intercambio informal en algunos casos y además en el desarrollo de otras acciones posteriores mediante el debate de los contenidos abordados en el folleto.

#### *Acción 4: Charla educativa*

Objetivo: Orientar acerca de los métodos educativos más efectivos para la compensación de las conductas disruptivas del educando del EA

Lugar: Teatro Hora: 2.00pm

Materiales: Folleto informativo

Métodos: conversación heurística

Orientaciones metodológicas:

Se inicia la actividad presentando el siguiente fragmento: "Tanto las conductas positivas como las negativas son en su gran parte el resultado de nuestra enseñanza" (Lily L. Grimes). A continuación se invita a los participantes a comentar esa reflexión y posteriormente se informa el objetivo a cumplir durante la acción.

Se precisan algunos aspectos importantes:

-La familia, la escuela y la comunidad ejercen una gran influencia en la formación de los niños, adolescentes y jóvenes vida cotidiana

-Es necesario el vínculo escuela-familia-comunidad para compensar con éxito y tacto las conductas disruptivas del educando del EA.

-Todos los que ejercen influencia educativa sobre el educando del EA deben unificar los métodos educativos y estrategias para el mejor manejo de las mismas.

Seguidamente la maestra, intercambia con los participantes mediante un diálogo guiado, sobre la definición de conducta disruptiva de los educandos del EA; se solicita que según sus vivencias describan algunas de las manifestaciones más frecuentes de dichas conductas.

Luego la maestra recuerda cómo la mayoría de las conductas disruptivas están causadas por dificultades del educando del EA: en las habilidades de comunicación, de interacción social y de control del entorno; en la percepción y capacidad de relacionar acontecimientos; en las funciones ejecutivas (oposición al cambio y dificultades en la planificación); y en la imaginación, simbolización y afectividad. Las conductas disruptivas son comportamientos y hábitos aprendidos que se utilizan para compensar las dificultades y estrategias limitadas; y una manera de expresar sus necesidades, miedos y apetencias.

A partir de la reflexión la maestra explica qué son los métodos educativos y se refiere a algunos de ellos, ejemplificando su aplicación en los diferentes contextos.

Existen varios métodos:

-Impositivo o autoritario: Se trata por medio de la fuerza moral o física, que el niño asuma el comportamiento que se le exige, sin que se le explique el por qué es necesario que se conduzca así. No tiene en cuenta al otro como personalidad.

-Inconsistencia: Es el uso de los dos anteriores en diferentes momentos y ante una misma circunstancia. Poca sistematicidad en el control del cumplimiento por parte del sujeto de lo que de él se exige.

-Racional o persuasivo: Utilización de argumentos racionales que expliquen la necesidad del comportamiento de un individuo en un momento determinado y de la posibilidad de que él participe en la decisión. Resulta el más adecuado para el desarrollo de la personalidad.

-Negligente: Se caracteriza por la despreocupación por parte de los otros (padres, maestros) en relación con el comportamiento de los sujetos (hijos, alumnos) lo cual se expresa en una ausencia total de exigencia en relación con su comportamiento.

-Estímulo: Reafirma las cualidades positivas de la personalidad, contribuye a reforzar la satisfacción por el deber cumplido y ser mejor cada día.

-Sanción: Cuando se utiliza la sanción oportuna y en el momento indicado, ayuda al niño a comprender las deficiencias, erradica malos hábitos y costumbres.

Se debate con los participantes algunos de los métodos y estrategias más usados por ellos ante determinadas conductas disruptivas. Luego se explican algunas estrategias a aplicar en los contextos escuela-familia-comunidad.

Para finalizar, cada uno de los participantes expresará sus opiniones personales acerca de la utilización de los métodos educativos hasta el momento y como lo hará en el futuro, de modo que demuestren compromiso, responsabilidad y sensibilidad.

*Acción 5: Taller metodológico con los docentes y especialistas.*

Objetivo: Debatir acerca de la aplicación en el aula de métodos y procedimientos educativos para el manejo de las conductas disruptivas.

Lugar: Teatro Hora: 2:00pm

Materiales: Pizarra y hojas de papel

Métodos: Conversación heurística

Orientaciones metodológicas:

Previamente a la realización del taller metodológico, la maestra hace llegar a los docentes implicados, mediante hoja impresa, los contenidos para el debate:

- Principales manifestaciones conductuales que en su experiencia han mantenido los educandos del EA en sus interacciones en el centro educativo.
- Métodos educativos y estrategias para el manejo de la conducta disruptiva que utiliza en la escuela y principales resultados obtenidos.
- Emociones negativas y positivas que han experimentado durante la interacción con los educandos del EA que tienen conductas disruptivas.
- Cualidades personales que usted cree debe poseer un educador para ayudar al educando del EA a compensar la conducta disruptiva.



- Expresar cómo logra la integración del sistema de influencias educativas escuela-familia-comunidad para la inclusión del educando del EA.

Para la motivación y la orientación hacia los objetivos, se realiza el análisis del siguiente pensamiento de “Si usted es padre o madre o educador, reconozca que ese es su más importante, exigente y gratificador desafío. Lo que usted haga cada día, lo que diga y la manera como actúe, influirá en la conformación del futuro de nuestra sociedad más que cualquier otro factor”, Marion Wright Edelman. Se escuchan criterios de los docentes.

Durante el desarrollo de la acción se encamina a realizar un análisis reflexivo sobre los aspectos esenciales de los métodos y procedimientos educativos para el manejo de las conductas disruptivas a partir de las funciones de los docentes. Se formarán dos equipos de trabajo, seleccionando como jefes de los equipos a los miembros más preparados en los temas a desarrollar. Las actividades a realizar se le dan en hoja de papel y se corresponden con los contenidos en que previamente se prepararon.

El equipo # 1 realiza las actividades 1 y 2 y el # 2 las actividades 3, 4 y 5.

1. Principales manifestaciones conductuales que en su experiencia han mantenido los educandos del EA en sus interacciones en el centro educativo.
2. Métodos educativos y estrategias para el manejo de la conducta disruptiva que utiliza en la escuela y principales resultados obtenidos.
3. Emociones negativas y positivas que han experimentado durante la interacción con los educandos del EA que tienen conductas disruptivas.
4. Cualidades personales que usted cree debe poseer un educador para ayudar al educando del EA a compensar la conducta disruptiva.
5. Expresar cómo logra la integración del sistema de influencias educativas escuela-familia-comunidad para la inclusión del educando del EA.

A los equipos se les otorga un periodo prudencial de tiempo para afinar las ideas y preparar la exposición. Luego que cada equipo hace su presentación se promueve el debate colectivo de los temas tratados, se enfatizará el rol de los docentes y especialistas en el uso correcto de los métodos y procedimientos educativos para la compensación de las conductas disruptivas.

Se concluye con una tormenta de ideas, la maestra escribe en la pizarra las palabras propuestas por los docentes que describan la actitud que deben mantener los docentes durante el manejo de la conducta disruptiva en la clase. Se orienta y motiva hacia la próxima acción, especificando la importancia de su participación, fecha, lugar y hora.

*Acción 6: Dinámicas en la escuela.*

Objetivo: Demostrar el correcto proceder para la compensación de las conductas disruptivas en el aula u otra área del centro educativo.

Lugar: Teatro Hora: Según horario docente

Materiales: hoja de recogida de datos, lápiz

Métodos: conversación heurística

Orientaciones metodológicas:

Las dinámicas en la escuela se realizan con el propósito de, a partir de la observación directa de la interacción docente-educando del EA, intercambiar sobre la aplicación de métodos y procedimientos para el manejo de la conducta disruptiva. Se realizan las dinámicas según el horario de cada docente, por ejemplo: se observa la interacción del logopeda con los educandos cuando son llevados a tratamiento logopédico; se observa la interacción del maestro de educación física cuando corresponde en el horario docente clase de dicha asignatura, así sucesivamente. Antes se orienta al docente sobre la realización de la dinámica, y sus dos momentos: observación de la interacción del docente con el educando e intercambio entre maestro y docente. El intercambio se puede realizar en el propio lugar luego de la observación o en otro momento y lugar pactado con el docente, en cualquier caso el menor no debe estar presente.

Este intercambio sigue las siguientes pautas:

1. Principales manifestaciones de conducta disruptiva que tuvo el educando del EA durante la actividad.
2. Métodos educativos y estrategias para el manejo de la conducta disruptiva que utilizó y resultados que obtuvo.
3. Emociones negativas y positivas que experimentó.
4. Métodos, estrategias, procedimientos que cambiaría si tuviera que volver a manejar esa misma conducta disruptiva (lo que haría diferente).

Cada docente de forma crítica evalúa su desempeño, posteriormente la maestra, con tacto y empatía, señala las fortalezas y debilidades observadas; y realiza sugerencias para el mejor manejo de la conducta.

Se despide del docente asegurando siempre confianza en sus dotes pedagógicas y psicológicas para contribuir a la compensación de la conducta disruptiva del educando del EA mediante un correcto manejo de sus manifestaciones.

*Acción 7: Dinámicas en el hogar.*

Objetivo: Demostrar el correcto proceder para la compensación de las conductas disruptivas en el hogar.

Lugar: Hogar del educando del EA Hora: Según se convenga con cada familia.

Métodos: conversación heurística

Orientaciones metodológicas:

Estas dinámicas se realizan mediante visita al hogar del educando del EA, con el propósito de intercambiar sobre la aplicación de métodos y procedimientos para el manejo de la conducta disruptiva. Antes se orienta a los miembros de la familia sobre la realización de la dinámica, y sus dos momentos: observación de la interacción de los miembros de la familia con el educando durante la realización de actividades propias del hogar, y luego intercambio entre maestro y familiares acerca de lo observado. El intercambio se puede realizar en el hogar o en otro momento y lugar pactado con la familia, en cualquier caso el menor no debe estar presente.

Este intercambio sigue las siguientes pautas:

1. Principales manifestaciones de conducta disruptiva que tuvo el educando del EA durante la visita al hogar.
2. Métodos educativos y estrategias para el manejo de la conducta disruptiva que utilizaron los miembros de la familia y resultados obtenidos.
3. Emociones negativas y positivas que experimentaron.
4. Métodos, estrategias, procedimientos que cambiaría si tuviera que volver a manejar esa misma conducta disruptiva (lo que haría diferente).

Cada miembro de la familia, de forma crítica evalúa su desempeño, posteriormente la maestra, con tacto y empatía, señala fortalezas y debilidades observadas; y realiza

sugerencias para un mejor manejo de la conducta en el futuro. Se despide de la familia asegurando plena confianza en sus posibilidades para contribuir a la compensación de la conducta disruptiva del educando del EA mediante un correcto manejo de la misma.

*Acción 8: Dinámicas en la comunidad.*

Objetivo: Demostrar el correcto proceder para la compensación de las conductas disruptivas en la comunidad.

Lugar: Áreas de la comunidad                      Hora: Según se convenga con los participantes.

Métodos: conversación heurística

Orientaciones metodológicas:

Estas dinámicas se realizan mediante visita a la comunidad del educando del EA, con el propósito de intercambiar sobre la aplicación de métodos y procedimientos para el manejo de la conducta disruptiva. Antes se orienta a los miembros de la familia y los agentes de la comunidad sobre la realización de la dinámica, y sus dos momentos: observación de la interacción de los miembros de la comunidad con el educando durante la realización de actividades recreativas y luego intercambio entre maestro y agentes de la comunidad acerca de lo observado. El intercambio se puede realizar en el lugar o en otro momento y lugar pactado con los agentes comunitarios, en cualquier caso ni el menor ni la familia deben estar presentes.

Este intercambio sigue las siguientes pautas:

1. Principales manifestaciones de conducta disruptiva que tuvo el educando del EA durante la actividad recreativa.
2. Métodos educativos y estrategias para el manejo de la conducta disruptiva que utilizaron los agentes de la comunidad y resultados obtenidos.
3. Emociones negativas y positivas que experimentaron.
4. Métodos, estrategias, procedimientos que cambiaría si tuviera que volver a manejar esa misma conducta disruptiva (lo que haría diferente).

Cada agente de la comunidad, de forma crítica evalúa su desempeño, posteriormente la maestra, con tacto y empatía, señala fortalezas y debilidades observadas; y realiza sugerencias para un mejor manejo de la conducta en el futuro. Se despide de los

participantes asegurando plena confianza en sus posibilidades para contribuir a la compensación de la conducta disruptiva del educando del EA.

#### *Acción 9: Cine-debate*

Objetivo: Debatir sobre la compensación de la conducta disruptiva del educando del EA a partir de la observación de documentales sobre el tema.

Lugar: Teatro Hora: 4.00pm

Materiales:

-Documental “El autismo: claves para padres, educadores y profesionales del neurodesarrollo” elaborado por Manuel Antonio Fernández, neuropediatra y especialista en Problemas de Aprendizaje, Conducta y Desarrollo. Tiempo de duración de 6.18 min.

Extraído de [www.elneuropediatra.es](http://www.elneuropediatra.es)

-Documental “Cómo actuar para calmar el comportamiento agresivo en el niño del EA” elaborado por la psicóloga infanto-juvenil Laura Ruiz Mitjana. Tiempo de duración de 5.38 min. Extraído de [www.guiainfantil.com](http://www.guiainfantil.com)

Métodos: conversación heurística

Orientaciones metodológicas:

Se le hace llegar previamente los documentales a analizar a los diferentes participantes con el propósito de que todo el que pueda lo observe, anote sus criterios y dudas y las traiga a esta acción. En el desarrollo de la acción propiamente dicha se comienza motivando y orientando hacia el objetivo. Se presenta los documentales con los datos correspondientes y se pregunta quiénes los pudieron observar, si trajeron las anotaciones para el posterior intercambio.

Seguidamente se presenta el primer documental “El autismo: claves para padres, educadores y profesionales del neurodesarrollo”. Antes de la transmisión se pide a los participantes que fijen su atención principalmente en los aspectos siguientes que conducirán el debate luego: ¿Qué es el autismo?, ¿Qué aspectos de la conducta y las relaciones son propios del EA? ¿Cuáles objetivos debemos plantearnos para lograr la mayor normalización posible de estos educandos del EA?

A continuación se comprueba que las personas participantes comprenden los que se va a realizar y se procede a transmitir el documental. Luego se proporciona el debate entre todos, se extraen las principales ideas.

Luego se presenta el segundo documental "Cómo actuar para calmar el comportamiento agresivo en el niño del EA". Antes de la transmisión se pide a los participantes que fijen su atención principalmente en los aspectos siguientes para facilitar el debate: ¿Por qué es importante conocer la causa de la conducta que está manifestando el niño del EA? ¿Cómo se puede usar la hoja de registro de la conducta disruptiva y para qué sirve? ¿Qué actitudes son adecuadas para poder manejar la conducta? ¿Qué estrategias o recursos podemos utilizar para manejar la agresión?

A continuación se comprueba que los participantes comprenden cómo se va a utilizar lo observado y se procede a transmitir el documental. Luego se proporciona el debate entre todos y se extraen las principales ideas. Se concluye con una tormenta de ideas de forma oral donde cada participante resume en una palabra la actitud que deben mantener durante el manejo de la conducta disruptiva de los educandos del EA. Se orienta y motiva hacia la próxima acción, especificando la importancia de su participación, fecha, lugar y hora.

*Acción 10: Taller de experiencias.*

Objetivo: Mostrar los principales logros que, a partir de la preparación recibida, tuvieron los agentes socializadores en la compensación de la conducta disruptiva.

Lugar: Teatro      Hora: 2.00 pm

Materiales: pizarra

Métodos: conversación heurística

Orientaciones metodológicas:

En la introducción del taller la maestra se refiere a las acciones de la estrategia de preparación que se han desarrollado con el propósito de preparar a los agentes socializadores en el manejo de las conductas disruptivas de los educandos del EA. Se comienza el taller con la aplicación de la técnica participativa: "Completamiento de frases". La maestra les facilitará una serie de frases y los participantes deberán completarlas:

1. Durante la realización de las acciones de preparación tuve la posibilidad de conocer...
2. Profundicé en ...
3. Lo que más me gustó fue ...
4. Después de la participación en las actividades siento que...
5. En el manejo de la conducta disruptiva he logrado ...
6. Una duda que todavía tengo es ...

Se hace una puesta en común acerca de las principales experiencias adquiridas con la realización de estas acciones, teniendo en cuenta los criterios expuestos al fundamentar las frases. Se propicia el intercambio de vivencias, anécdotas y buenas prácticas. La maestra escribe en la pizarra una síntesis de los principales juicios que se expongan, tendrá en cuenta los aportes referidos por los participantes en lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal.

Se despide la maestra agradeciendo la participación de todos y comprometiéndolos a continuar buscando información sobre el tema.

**IV. Evaluación:** La evaluación de las acciones de la estrategia de preparación se comprende como un proceso sistémico y sistemático, donde los resultados de la aplicación de las acciones específicas permiten valorar la eficacia y eficiencia de la estrategia en su totalidad con respecto al cumplimiento del objetivo general. La evaluación facilita incorporar y controlar las transformaciones en la propuesta de forma oportuna, según las modificaciones en las necesidades de preparación. Las acciones de la estrategia se evaluarán principalmente mediante el método observación científica, para lo cual se emplea una guía de observación (anexo 6).

#### **2.4 Valoración de la efectividad de la estrategia propuesta mediante un pre-experimento pedagógico**

Al considerar la práctica educativa como criterio de validez científica y con el propósito de evaluar la efectividad de la estrategia de preparación, se aplicó un pre-experimento pedagógico durante el curso escolar 2021-2022 a la muestra formada por 31 agentes socializadores en la escuela Efraín Alfonso Liriano.

## Resultados del pretest

Tanto en el pretest como en el postest se utilizaron la entrevista y la observación como métodos empíricos, se triangularon los resultados de ambos instrumentos (anexos 2 y 3). En la primera medición, se obtuvieron los siguientes resultados.

Tabla 4. Resultados del pretest

Indicadores	MA	BA	A	PA	I
1. Conocimientos generales sobre el EA	2 6,5%	2 6,5%	4 12,9%	10 32,2%	13 41,9%
2. Conocimientos acerca de la conducta disruptiva	0	1 3,2%	2 6,5%	4 12,9%	24 77,4%
3. Conocimientos sobre los métodos educativos	2 6,5%	3 9,7%	4 12,9%	4 12,9%	18 58,0%
4. Manejo pedagógico de la conducta disruptiva del educando del EA	0	1 3,2%	2 6,5%	2 6,5%	26 83,8%
5. Establecimiento de relaciones interpersonales con el educando	4 12,9%	5 16,1%	6 19,3%	6 19,3%	10 32,2%
6. Interés por la preparación	10 32,2%	9 29,0%	12 38,7%	0	0
7. Conducta hacia los educandos del EA	1 3,2%	2 6,5%	6 19,3%	22 70,9%	0

Legenda: MA-muy adecuado, BA-bastante adecuado, A-adequado, PA-poco adecuado, I-inadecuado

Se pudo comprobar que respecto a la variable dependiente un total de 12 agentes, el 38,7%, obtuvieron un nivel poco adecuado de su preparación; ocho agentes, el 25,8% obtuvieron un nivel adecuado; 11 agentes, el 35,5%, un nivel inadecuado. Ningún sujeto obtuvo categoría de muy adecuado o bastante adecuado.

Los agentes socializadores que se encontraron en un nivel adecuado fueron cinco docentes y tres familiares. En sentido general los agentes comunitarios se encontraron en el nivel más bajo (inadecuado y poco adecuado). Como regularidades se pudo comprobar que los agentes tienen algunos conocimientos sobre las características del educando del EA, mantienen relaciones interpersonales adecuadas con los educandos, aunque durante la conducta disruptiva se muestran mayormente intolerantes y frustrados. Conocen algunos métodos educativos, pero no tienen las habilidades para manejar acertadamente la conducta disruptiva, por lo que el control es poco efectivo y de corta duración. Utilizan excesivamente la sanción. Sin embargo, se muestran interesados y deseosos de prepararse respecto a este tema.



## **Resultados de la observación a las acciones de la estrategia de preparación**

Durante el desarrollo de las acciones se aplicó la guía de observación (anexo 6) para constatar las transformaciones en los indicadores de la preparación de los agentes socializadores (escuela, familia, comunidad) para la compensación de la conducta disruptiva del educando del EA.

En la acción 1 se pudo observar que los participantes poseen algunos conocimientos esenciales, aunque reconocen que no logran aplicarlos y obtener buenos resultados. Se sentían interesados en conocer más sobre el tema, hicieron referencias a algunas características del espectro autista y mostraron interés en conocer otras. Sobre los métodos educativos mencionaron algunos pero no siempre tenían una estrategia precisa para aplicarlos.

Durante el debate sobre el manejo pedagógico las conductas disruptivas del educando del EA las intervenciones fueron variadas, puesto que los tres agentes (familia, escuela, comunidad) las manejaban de forma diferentes y aplicaron en ocasiones métodos que no ayudaron a compensar estas conductas. En el establecimiento de relaciones interpersonales con el educando del EA se observó que no siempre establecen límites, en ocasiones se empleó violencia física y verbal, este tema fue muy debatido y se esclarecieron muchas dudas. En cuanto a las relaciones afectuosas hacia los educandos del EA se apreció que cada agente las expresa de forma diferente, pero siempre toman en consideración el bienestar de los educandos. Todos los participantes agradecieron esta primera intervención y aprobaron el cronograma de las otras acciones propuestas.

En la acción 2 se realizó un conversatorio con agentes socializadores escuela, familia y comunidad, acerca de las principales características del educando del EA, se profundizó en las conductas disruptivas y se pudo observar que el conocimiento del tema era limitado, por lo que lograron ampliar su conocimiento acerca de estas características y cómo se manifiesta la conducta de forma diferente en cada educando. También se reflexionó sobre los métodos educativos a emplear ante cada conducta, así como su manejo pedagógico, donde cada agente socializador desde su posición puede

interactuar con el educando, estableciendo límites claros y precisos. Los participantes se mostraron activos y colaboradores, interesados acerca de la preparación.

En la acción 3 se socializó el folleto informativo para la orientación a los agentes socializadores, el cuál fue considerado de ayuda por los propios agentes socializadores para la compensación de la conducta disruptiva del educando del EA. Se comprobó, mediante despachos individuales informales con los diferentes agentes, el estudio del documento y se aclararon algunas dudas.

En la acción 4 se realizó una charla educativa con el fin de orientar acerca de los métodos educativos más efectivos para la compensación de las conductas disruptivas del educando del EA. Durante la ejecución de la acción, los agentes socializadores se mostraron interesados en el tema, y cada uno desde su perspectiva planteó cuáles métodos utilizaban y las experiencias sobre su eficacia, se logró un activo debate, principalmente con la colaboración de docentes y familias.

En la acción 5 se realizó un taller metodológico con los docentes y especialistas para debatir acerca de la aplicación en el aula de métodos y procedimientos educativos para el manejo de las conductas disruptivas. Durante su implementación los docentes se mostraron interesados, colaboradores, se constató una mejor preparación sobre el tema de las conductas disruptivas y como compensarlas. Se auto-prepararon correctamente y el debate en el taller fluyó de manera dinámica, se trazaron alternativas para cada conducta.

En la acción 6, con el objetivo de demostrar el correcto proceder para la compensación de las conductas disruptivas en el aula, se realizaron diferentes dinámicas en la escuela, donde los docentes y especialistas que trabajan con los educandos se mostraron receptivos a la crítica y deseosos de intercambiar experiencias y criterios. Se realizaron un total de 14 dinámicas, siempre se apreció respeto en el intercambio entre los especialistas e interés por el aprendizaje.

En la acción 7 se realizaron dinámicas en el hogar con el propósito de demostrar el correcto proceder para la compensación de las conductas disruptivas. Se pudo apreciar que los miembros de las familias se mostraron más seguros y relajados, y con ayuda de los señalamientos de la especialista pudieron obtener resultados satisfactorios en la

aplicación de métodos educativos adecuados para la compensación de las conductas disruptivas. Establecieron límites claros y precisos pero con mayor empatía, paciencia, tolerancia, respeto y serenidad.

En la acción 8 se visitó la comunidad para realizar dinámicas con los agentes socializadores y así demostrar el correcto proceder para la compensación de las conductas disruptivas. Los agentes comunitarios implicados, se mostraron tranquilos y motivados, se logró que el intercambio con los educandos fuera menos estresante, se demostró por parte de la especialista que conducta seguir durante la aplicación de determinados métodos educativos. Los participantes fueron receptivos a la crítica.

En la acción 9 se realizó un cine-debate sobre la compensación de la conducta disruptiva del educando del EA a partir de la observación de documentales sobre el tema. Se pudo apreciar que los agentes socializadores estaban interesados e identificados con las situaciones que se describían en el audiovisual. El debate fue rico en ideas, en reflexiones y experiencias vividas.

En la acción 10 se realizó un taller de experiencias para mostrar los principales logros que, a partir de la preparación recibida, tuvieron los agentes socializadores en la compensación de la conducta disruptiva. Manifestaron sus criterios sobre la preparación recibida y cómo esta impactó en los métodos y procedimientos que aplicaron y los resultados obtenidos. Existió entre los participantes intercambios de vivencias, anécdotas y buenas prácticas sobre la compensación de las conductas disruptivas de los educandos del EA y la necesidad que tienen de gestionar nuevas informaciones sobre el tema.

### **Resultados del postest**

Al concluir la implementación de las acciones de la estrategia se aplicó la medición final para conocer el estado de los indicadores de la variable dependiente.

Tabla 5. Resultados del postest

Indicadores	MA	BA	A	PA	I
1.Conocimientos generales sobre el EA	13 41,9%	10 32,2%	8 25,8%	0	0
2.Conocimientos acerca de la conducta disruptiva	10 32,2%	13 41,9%	6 19,3%	2 6,5%	0
3.Conocimientos sobre los métodos educativos	11 35,5%	15 48,4%	5 16,1%	0	0
4.Manejo pedagógico de la conducta disruptiva del educando del EA	9 29,0%	9 29,0%	10 32,2%	3	0
5.Establecimiento de relaciones interpersonales con el educando	9 29,0%	12 38,7%	10 32,2%	0	0
6.Interés por la preparación	21 67,7%	10 32,2%	0	0	0
7.Conducta hacia los educandos del EA	9 29,0%	11 35,5%	10 32,2%	1 3,2%	0

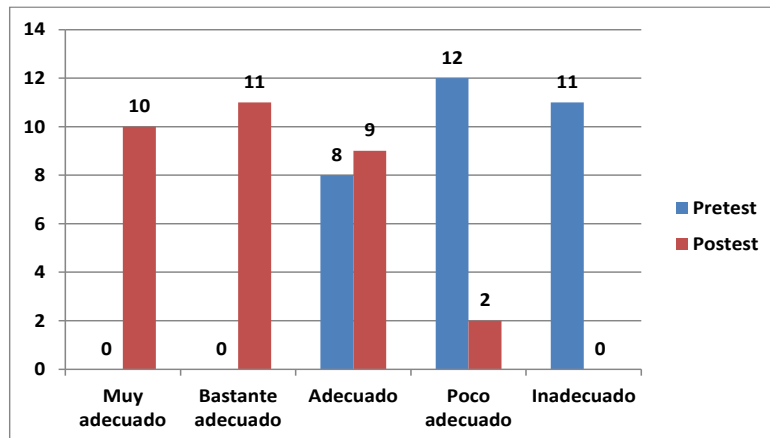
Leyenda: MA-muy adecuado, BA-bastante adecuado, A-adecuado, PA-poco adecuado, I-inadecuado

Se pudo comprobar respecto a la variable dependiente que un total de 10 agentes socializadores, el 32,2%, obtuvieron un nivel muy adecuado de su preparación; 11 agentes, el 35,5% obtuvieron un nivel bastante adecuado; nueve agentes, el 29,0%, un nivel adecuado; mientras dos agentes, el 6,5% lograron un nivel poco adecuado. Ningún sujeto obtuvo categoría de inadecuado.

Los agentes socializadores que evidenciaron una mayor transformación y se ubicaron preferentemente en los niveles muy adecuado y bastante adecuado fueron 14 docentes y siete familiares; mientras los dos agentes que avanzaron del nivel inadecuado solo hasta poco adecuado fueron agentes comunitarios del CDR, que presentaron irregularidades en la asistencia a las preparaciones impartidas, por cuestiones laborales y personales. Se pudo comprobar que las principales transformaciones en la preparación de los agentes socializadores se lograron en el nivel de conocimientos respecto a las características del autismo; sobre las conductas disruptivas, sus causas, los métodos y procedimientos para su manejo, así como las relaciones interpersonales con el educando del EA. Sin embargo, a pesar de que se apreció una mejora, aún les resulta difícil el manejo pedagógico de la conducta disruptiva y en ocasiones la conducta hacia la situación no es paciente. Se muestran interesados y deseosos de continuar preparándose respecto a este tema.

A continuación se presenta un gráfico que refleja cuantitativamente los cambios entre pretest y postest.

Gráfico 1. Comparación de la variable dependiente entre el estado inicial y final durante la aplicación del pre-experimento pedagógico. Elaboración de la autora.



Las diferencias de la evaluación integral de la variable dependiente, permiten apreciar que en el postest son superiores los resultados. El pre-experimento pedagógico permitió probar la efectividad de la estrategia propuesta en la preparación de los agentes socializadores para la compensación de las conductas disruptivas del educando del EA.

## CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO II

El diagnóstico del estado inicial de la preparación de los agentes socializadores comprobó carencias en los conocimientos teóricos sobre las características del autismo, especialmente la conducta disruptiva; así como los métodos educativos y los procedimientos para su manejo. A partir de la teoría asumida y los resultados del diagnóstico se diseñó una estrategia pedagógica que se estructuró en cuatro etapas (diagnóstico, planeación, implementación y evaluación) e incluyó un total de diez acciones (conversatorio, folleto, charla educativa, talleres, dinámicas y cine-debate).

El valor práctico y la pertinencia de la estrategia, fueron evaluados positivamente mediante un pre-experimento pedagógico. Las principales transformaciones se constataron en el nivel de conocimientos teóricos y procedimentales, así como la esfera afectiva.

## CONCLUSIONES

La preparación de los agentes socializadores (escuela-familia-comunidad) es esencial para el logro un sistema de influencias educativas en la atención del educando del EA. Cada uno de ellos ejerce una influencia en la formación integral de los educandos y la inclusión social. La escuela como centro de apoyo, debe contribuir a esta preparación, pero lo cual se asienta en los postulados de la educación permanente, del materialismo dialéctico que considera la influencia de toda la sociedad en la educación y en la escuela histórico cultural.

El diagnóstico de la preparación de los agentes socializadores que conforman la población del estudio arrojó carencias respecto al dominio de las características generales del educando del EA y particularmente de la conducta disruptiva; además pocas habilidades para el manejo sistemático, oportuno y diferenciado de la conducta disruptiva. Es favorable que en la mayoría de los casos se logra por parte de los agentes socializadores el establecimiento de relaciones interpersonales afectuosas con dichos educandos.

A partir de la teoría asumida y el diagnóstico realizado se diseña una estrategia de preparación a agentes socializadores para el manejo de la conducta disruptiva, en sus etapas diagnóstico, planeación, instrumentación y evaluación. La misma es contentiva de diez acciones que emplean diversas vías como talleres, folleto informativo, video-debate, dinámicas, entre otras. Se integran en las acciones vías de preparación directas e indirectas, individuales y grupales.

La valoración de la efectividad de la estrategia propuesta se comprobó mediante un pre-experimento pedagógico, donde se evidenciaron transformaciones en los indicadores medidos, entre el pretest y el posttest, a favor de este último, que se resumen en: adecuado dominio de las características del educando del EA y de su conducta; empleo de métodos educativos y procedimientos que facilitan el control de la conducta disruptiva en los diferentes contextos; mejor comprensión de la necesidad de integrar el sistema de influencias educativas que se desarrollan en la familia, la escuela y la comunidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Asociación Americana de Psiquiatría [APA]. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. España: Ed. Médica Panamericana
- Blanco, A. (1997). *Introducción a la sociología de la educación*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Manuscrito.
- Cabrera, D. (2007). Generalidades sobre el autismo. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36(Suplemento No. 1), 208-220.
- Cáceres, O. (2017). *El uso del pictograma en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño con autismo* (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas Gran Canaria, España.
- Campo, I.C. (2012). *Una estrategia de educación familiar en la escuela para niños con autismo* (Tesis Doctoral). Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial, La Habana, Cuba.
- Castillo, T. et. al. (2003). Una estrategia para el profesional de la información en el nuevo contexto de la biblioteca universitaria. *Evento Científico de Bibliotecas Universitarias*. Pinar del Río, Cuba.
- Castro, F. (1985). *Discurso pronunciado por el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, Primer Secretario del Comité Central del Partido Comunista de Cuba y Presidente de los Consejos de Estado y de Ministros, en el acto de graduación de más de 11000 alumnos de los institutos superiores pedagógicos y los primeros Licenciados en Enseñanza Primaria, efectuado en el teatro "Karl Marx"*. La Habana: Ministerio de Educación.
- Castro, P.L. (2005). *Familia y escuela. El trabajo con la familia en el sistema educativo*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Cuesta, J.L., Sánchez, S., Orozco, M.L., Valenti, A. y Cottini, L. (2016). Trastorno del espectro del autismo: intervención educativa y formación a lo largo de la vida. *Psychology, Society, & Education*, 8(2), 157-172. [www.psye.com](http://www.psye.com)
- De Armas, N. et. al. (2003). Caracterización de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Curso 85. *Congreso Internacional Pedagogía 2003*. La Habana, 3-7 febrero.

- Gezuraga, M., Darretxe, L., Legorburu, I., Sanz, Z. y Izagirre, K. (2020). Buenas prácticas en la atención socioeducativa con las personas con TEA. Una aproximación a las necesidades formativas profesionales. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 76, 57-82. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/360943/477657/>
- Gómez, I. (2013). Un acercamiento al niño autista. *CD-ROOM Materiales Bibliográficos para las UCP. Carrera Licenciatura en Educación Logopedia*. Programa de Software Educativo Cubano.
- Gómez, M.T., y Serrats, M.G. (2005). *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en clase*. Madrid: Narcea. S.A.
- González, C.X. (2018). Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66(3), 365-74. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v66n3.62355>
- González, Z. (2007). *La preparación del maestro de la escuela primaria para la realización efectiva del diagnóstico integral del escolar* (Tesis Doctoral). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Villa Clara, Cuba.
- Gutiérrez, R.B. (2005). *Hacia una didáctica formativa*. Santa Clara: Ediciones Instituto Superior Pedagógico Félix Varela.
- Hernández, L., Fuentes, N. y Fuentes, M.L. (2010). La gestión en la dirección escolar para el perfeccionamiento de la integración escuela- comunidad. *Varela*, 3(27).
- Hernández, O., Spencer, R., y Gómez, I. (2021). La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vigotsky. *Conrado*, 17(78), 214-222. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n78/1990-8644-rc-17-78-214.pdf>
- Hervas, A. y Rueda, I. (2018). *Alteraciones de conducta en los trastornos del espectro autista*. Primera Edición. Comunidad Valenciana: Editorial Viguera.
- Magerotte, G., Houchard, V., Deprez, M., Bury, F. y Magerotte, C. (s.f). *Educatisme: Los problemas de comportamiento*. [http://iier.isciii.es/autismo/pdf/aut\\_edu3.pdf](http://iier.isciii.es/autismo/pdf/aut_edu3.pdf).
- Martos, J. y Burgos, M. (2013). Del autismo infantil precoz al trastorno del espectro autista. En F. Alcantud (coord.). *Trastornos del espectro autista: detección, diagnóstico e intervención temprana* (pp.17-33). Madrid: Ediciones Pirámide.



- Medina, P. (2011). *Tener autismo en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Autismo Diario. <https://autismodiario.org/2011/10/17/tener-autismo-en-chile/>
- Ministerio de Educación Superior. Cuba. (2004). *Resolución Ministerial 132. Reglamento de la Educación de Postgrado*.
- Ministerio de Educación, Cuba. (1999). *Resolución Ministerial 85/99. Precisiones para el desarrollo del Trabajo Metodológico en el Ministerio de Educación*.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2014). Resolución No. 200/2014: *Reglamento de Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación*. Manuscrito.
- Montalvo, E. y Grecco, L. (2021). *Una aproximación positiva al alumnado con trastorno del espectro autista* (Tesis Maestría). Universitat Oberta de Catalunya, España.
- Muñoz, G. (2014). *Evolución del concepto familia y su recepción en el ordenamiento jurídico* (Tesis de Maestría). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Osorno, I. (2013). *Intervención conductual en niños con autismo a través del apoyo conductual*. Valladolid: Editorial Universidad de Valladolid.
- Ramírez, J.J., Concepción, Z. y Matos, E.M. (2020). Alternativa metodológica para favorecer la integración educativa escuela- familia-comunidad. *Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (enero 2020). <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/01/escuela-familia-comunidad.html>
- Real Academia Española [RAE]. (2021). Diccionario de la lengua española, 23ª ed., [versión 23.5 en línea]. <https://dle.rae.es> [30 de mayo de 2022]
- Rodríguez, A. y Gómez, Y. (2004). *El vínculo escuela-familia-comunidad un desafío en la prevención de niñas y niños en grupos de riesgo*. Manuscrito.
- Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Siverio, A.M. et.al. (2012). *Para que la familia eduque mejor. Folleto 1*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Soto, R. (2002). El síndrome autista: un acercamiento a sus características y generalidades. *Educación*, 26(1), 47-61. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026105>

- Suárez, Y. (2017). *Integración familia-escuela para el desarrollo integral de los estudiantes* (Tesis de Maestría). Universidad de Carabobo, República Bolivariana de Venezuela.
- Tamarit, J. (2005). Claves para la comprensión e intervención ante las conductas desafiantes en personas con discapacidades del desarrollo. *I Congreso Iberoamericano sobre Discapacidad, Familia y Comunidad*. España: FEAPS.
- Torres, M. (2003). *Familia y discapacidad. Análisis psicosocial*. Conferencia. La Habana.
- Tünnermann, C. (1995). *La educación permanente y su impacto en la educación superior*. UNESCO.
- Veloso, E. (2009). Enfoque socio-historico-cultural: L. S. Vigotsky (1896-1934). En Veloso, E. (compil.), *Antología, Curso Psicología Educativa, Modulo de Maestría en Ciencias de la Educación*, pp.125-128. Centro de Estudios de la Educación Superior, Centro Universitario de Sancti Spiritus José Martí Pérez.
- Vidal, C. (2007). *La preparación de los docentes de Ciencias Naturales de preuniversitario en las relaciones interdisciplinarias* (Tesis Doctoral). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Santa Clara, Cuba.
- Vigotsky, L. S. (1989). *Fundamentos de defectología*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Yesca, E.J. (2015). *Psicología social de la familia: estructura, dinámica y nuevos modelos de familia en Nicaragua* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- Young, R. y Mack, R. (1959). *Sociology and Social life*. New York: American Book co. <https://www.worldcat.org/title/sociology-and-social-life/oclc/000973549>
- Zaldívar, Y., Martínez, J. y Demósthene, Y. (2018). Los agentes socializadores en la inclusión de los escolares con trastorno del espectro de autismo. Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (junio 2018). <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/escolares-trastorno-autismo.html>

## Anexo 1

### **Escala evaluativa de la variable preparación de los agentes socializadores para la compensación de las conductas disruptivas del educando del EA**

*Muy adecuado (MA):* Posee amplios conocimientos pedagógicos y psicológicos generales del EA, conoce más de seis características de la conducta disruptiva del educando del EA, conoce los métodos educativos y al menos seis estrategias para su manejo. Realiza un manejo pedagógico de la conducta disruptiva del educando del EA ajustada a la situación específica, actúa de manera dinámica e independiente. Emplea de manera segura los métodos educativos que se precisan en cada situación. Tiene éxito en el manejo de la conducta disruptiva al menos en el 75% de las situaciones. Demuestra interés por la preparación, asiste al menos al 75% de las acciones, participa de forma sistemática, activa, consciente, colaborativa y responsable. En sus relaciones interpersonales con los educandos del EA demuestra empatía, paciencia, tolerancia, respeto, serenidad y establece límites claros. No emplea violencia.

*Bastante adecuado (BA):* Posee correctos conocimientos pedagógicos y psicológicos generales del EA, conoce seis características de la conducta disruptiva del educando del EA, conoce los principales métodos educativos y al menos cinco estrategias para su manejo. Realiza un manejo pedagógico de la conducta disruptiva ajustada a la situación específica, actúa de manera independiente. Emplea de manera segura los métodos educativos que se precisan en cada situación. Tiene éxito en el manejo de la conducta disruptiva al menos en el 65% de las situaciones. Demuestra un adecuado interés por la preparación, asiste al menos al 65% de las acciones convocadas, participa de forma activa, consciente, colaborativa y responsable. Hacia los educandos del EA muestra empatía, tolerancia, respeto y establece límites claros. No emplea violencia.

*Adecuado (A):* Posee algunos conocimientos pedagógicos y psicológicos básicos del EA, conoce cuatro características de la conducta disruptiva del educando del EA, conoce tres métodos educativos y cuatro estrategias para su manejo. En ocasiones puede realizar un manejo pedagógico de la conducta disruptiva, necesita ayuda para ello. Emplea los métodos educativos aunque en ocasiones no se ajustan a la situación, se muestra inseguro. Tiene éxito en el manejo de la conducta disruptiva en el 50% de

las situaciones en las que interviene. Demuestra limitado interés por la preparación, asiste al menos al 50% de las acciones, participa de forma consciente, colaborativa y responsable, aunque demuestra limitado protagonismo. Hacia los educandos del EA muestra empatía, tolerancia, respeto, pero no establece límites claros. No emplea violencia física, aunque en ocasiones utiliza violencia verbal.

*Poco adecuado (PA):* Posee pobres conocimientos pedagógicos y psicológicos generales del EA, conoce solo dos características de la conducta disruptiva del educando del EA, conoce solo dos métodos educativos y tres estrategias para su manejo. En muy pocas ocasiones puede realizar un manejo pedagógico de la conducta disruptiva, necesita ayuda constante para ello. Emplea los métodos educativos pero no se ajustan a la situación, se muestra inseguro, poco confiado, ansioso. Tiene éxito en el manejo de la conducta disruptiva en solo el 40% de las situaciones en las que interviene. Demuestra limitado interés por la preparación, asiste solo al 40% de las acciones convocadas, participa de forma poco activa en los debates, no se observa colaborativo ni responsable. En sus relaciones interpersonales con los educandos del EA demuestra poca empatía y tolerancia, no establece límites claros. En ocasiones puede emplear algún tipo de violencia.

*Inadecuado (I):* Posee pobres conocimientos pedagógicos y psicológicos generales del EA, no conoce las características de la conducta disruptiva del educando del EA, ni los métodos educativos y estrategias para su manejo. En muy pocas ocasiones puede realizar un manejo pedagógico de la conducta disruptiva del educando del EA, necesita ayuda constante. Los métodos educativos que emplean no se ajustan a la situación, se muestra inseguro, poco confiado, ansioso. Tiene éxito en el manejo de la conducta disruptiva en menos del 40% de las situaciones en las que interviene. Demuestra muy poco interés por la preparación, asiste a menos del 40% de las acciones, participa de forma poco activa en los debates, no es colaborativo ni responsable. En sus relaciones interpersonales con los educandos del EA demuestra poca empatía y tolerancia, no establece límites claros. Suele emplear sistemáticamente algún tipo de violencia.

## Anexo 2

### Guía de auto-observación

Objetivo: Constatar la aplicación de recursos para la compensación de las conductas disruptivas en educandos del EA por parte de los agentes socializadores.

Elementos para la observación: Manejo pedagógico de la conducta disruptiva del educando del EA y uso de los métodos educativos.

Estimado familiar/docente/agente comunitario: Por esta vía se le solicita realizar la observación de sus interacciones con los educandos del espectro autista (EA) con los que interactúa. Los datos aportados se tratarán con discreción y servirán para determinar las necesidades de preparación para la compensación de la conducta disruptiva en educandos del EA. Le agradezco sinceramente, su apoyo.

Datos generales:

Relación que establece con el educando: \_\_\_ Familiar, \_\_\_ Docente, \_\_\_ Presidente del CDR, \_\_\_ Secretaria de la FMC

1- Conducta que observa en el menor:

\_\_\_ perretas, \_\_\_ agresión física a otros, \_\_\_ agresión física a sí mismos, \_\_\_ gritos, \_\_\_ mutismo, \_\_\_ aislamiento de los demás, \_\_\_ otras (describalas)

2- Describa cómo manejó usted la conducta disruptiva del educando.

3- ¿Cuáles métodos educativos empleó?

\_\_\_ Estímulo \_\_\_ Sanción \_\_\_ Charla educativa \_\_\_ otros (describalos)

4- ¿Qué resultados obtuvo? Señale el planteamiento que considere adecuado:

\_\_\_ Controló la conducta disruptiva del educando del EA

\_\_\_ Controló la conducta disruptiva del educando del EA por poco tiempo

\_\_\_ No logró el control de la conducta disruptiva del educando del EA

\_\_\_ Empeoró la conducta disruptiva del educando del EA

5- ¿Cómo se sintió usted durante la interacción con la conducta disruptiva del menor?

\_\_\_ Confiado \_\_\_ Satisfecho \_\_\_ Victorioso \_\_\_ Frustrado \_\_\_ Impotente

\_\_\_ Derrotado \_\_\_ Triste

### **Anexo 3**

#### **Guía de entrevista**

Objetivo: Constatar el nivel de los conocimientos, habilidades y actitudes que tienen los agentes socializadores para la compensación de las conductas disruptivas en educandos del EA.

Preguntas:

1. ¿Conoce usted las características más frecuentes que manifiestan los educandos del EA?
2. ¿Conoce qué es la conducta disruptiva del educando del EA y cuáles son las conductas más frecuentes?
3. ¿Cuáles son los métodos educativos que usted conoce? Mencíónelos.
4. ¿Cuáles son las vías que puede usar para un mejor manejo pedagógico de la conducta disruptiva del educando del EA?
5. ¿Cuáles métodos educativos emplear para la compensación de la conducta disruptiva?
6. ¿Tiene interés por recibir preparación acerca de la conducta disruptiva del educando del EA y su mejor manejo?
7. ¿Cómo describiría las relaciones interpersonales que mantiene con el educando del EA que conoce?

## Anexo 4

### Boletín informativo

#### Ejemplos de conductas disruptivas

- Actitud pasivo-agresiva.
- Actitud hostil
- Se enfada con facilidad.
- Negación constante a lo que se le pide.
- No deja que otros hablen.
- Da la espalda a una persona mientras habla.
- Intimida a los demás, puede empujarlos, insultarlos e incluso golpearlos.
- Actitud vengativa.
- Puede robar o esconderle los objetos a las otras personas.
- Se niega a hacer contacto visual.



El primer y más importante referente que puede tener el niño son los adultos que se ocupan de él (primero en el hogar, luego en la comunidad y en la escuela).

Las relaciones de los adultos con los niños están fundamentadas en las normas educativas que regulan la convivencia: los horarios que deben cumplirse, la colaboración en las tareas, las exigencias para que asuman sus responsabilidades, los límites de lo que les está permitido y no permitido hacer, entre otros aspectos.

Aprender estas lecciones puede resultar fácil para algunos niños y presentar dificultades para otros.

*“Si usted es padre o madre o educador, reconozca que ese es su más importante, exigente y gratificador desafío. Lo que usted haga cada día, lo que diga y la manera como actúe, influirá en la conformación del futuro de nuestra sociedad más que cualquier otro factor”.*

Marion Wright Edelman

1. **Reunión con agentes socializadores escuela, familia y comunidad.** Objetivo: Debatir con los agentes socializadores las acciones de la estrategia de preparación y su frecuencia. Participan: Agentes socializadores escuela, familia y comunidad. Fecha: Segunda quincena de marzo de 2022.
2. **Conversatorio con agentes socializadores escuela, familia y comunidad.** Objetivo: Informar acerca de las principales características del educando del EA, profundizando en las conductas disruptivas. Participan: Agentes socializadores escuela, familia y comunidad. Fecha: Primera quincena de abril 2022.
3. **Folleto informativo.** Objetivo: Elaborar y socializar un folleto informativo para la orientación a agentes socializadores para el manejo de la conducta disruptiva del educando del EA. Participan: Agentes socializadores escuela, familia y comunidad. Fecha: Segunda quincena de abril de 2022
4. **Charla educativa.** Objetivo: Educar a los agentes socializadores acerca de los métodos educativos más efectivos para el manejo de las conductas disruptivas y el proceder para su aplicación. Participan: Agentes socializadores escuela, familia y comunidad. Fecha: Primera quincena de Mayo 2022
5. **Taller metodológico con los docentes y especialistas.** Objetivo: Debatir acerca de la aplicación en el aula de métodos y procedimientos educativos para el manejo de las conductas disruptivas. Participan: Agentes socializadores de la escuela. Fecha: Segunda quincena de mayo 2022.
6. **Dinámicas en la escuela.** Objetivo: Demostrar el correcto proceder para el manejo de las conductas disruptivas en el hogar. Participantes: Agentes socializadores de la escuela. Fecha: Primera quincena de junio 2022.

7. **Dinámicas en el hogar.** Objetivo: Demostrar el correcto proceder para el manejo de las conductas disruptivas en el hogar. Participan: Agentes socializadores de la familia. Fecha: Segunda quincena de junio 2022
8. **Dinámicas en la comunidad.** Objetivo: Demostrar el correcto proceder para el manejo de las conductas disruptivas en la comunidad. Participan: Agentes socializadores de la familia y la comunidad. Fecha: Segunda quincena de junio 2022.
9. **Cine-debate.** Objetivo: Debatir sobre el manejo de la conducta disruptiva del educando del EA a partir de la observación de una película sobre el tema. Participan: Agentes socializadores escuela, familia y comunidad. Fecha: Primera quincena de julio de 2022.
10. **Taller de experiencias.** Objetivo: Mostrar los principales logros que a partir de la preparación recibida, tuvieron los agentes socializadores en el manejo de la conducta disruptiva. Participan: Agentes socializadores escuela, familia y comunidad. Fecha: Primera quincena de septiembre de 2022

*“Tanto las conductas positivas como las negativas son en su gran parte el resultado de nuestra enseñanza”*

*Lily Lala Grimes*

*Esperamos su participación en las diferentes acciones de orientación para informarse, conocer y debatir sobre el mejor manejo de las conductas disruptivas en niños del Espectro Autista*



**Anexo 5**  
**Folleto informativo**



**FOLLETO INFORMATIVO:**  
**LA COMPENSACIÓN DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA**  
**EN EDUCANDOS DEL ESPECTRO AUTISTA**

Autoras: Lic. Danay López Monteagudo  
Escuela Efraín Alfonso Liriano  
Dr. C. Annia María Márquez Valdés  
Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez

Sancti Spíritus, 2022

## **PRESENTACIÓN**

Estimado lector(a):

La educación de nuestros niños y niñas para una vida adulta independiente y feliz, es una tarea que convoca a muchas personas: familiares, docentes, amigos, vecinos, entre otros. Se precisa la unidad de todas las influencias educativas para que ese propósito se alcance. El aprendizaje por parte de los infantes de normas de comportamiento, hábitos higiénicos y de educación formal, se adquiere mediante la interacción con diferentes grupos sociales.

La conducta de los niños y las niñas es una forma de adaptación al medio, con ella expresan emociones, deseos, frustraciones. En ocasiones sus conductas manifiestan irritabilidad, hostilidad, desapego, agresividad, indisciplinas y son percibidas como molestas o provocativas por el mundo de los adultos.

El niño o niña que presenta un diagnóstico de Síndrome de Espectro Autista, posee entre sus características marcadas la posibilidad de mostrar conductas disruptivas. Toda conducta disruptiva tiene una causa y es posible su manejo para minimizarla o erradicarla.

Este folleto está dirigido a los adultos (familiares, docentes, amigos, vecinos, etc) y tiene el propósito de informar sobre las características generales de menor del Espectro Autista, en particular de la conducta y orientar estrategias para el manejo de la conducta disruptiva en los diferentes escenarios (la escuela, el hogar y la comunidad). Esperamos sinceramente que les sea una útil herramienta para su preparación,

las autoras.

## DESARROLLO

### 1. La conducta disruptiva. Causas y manifestaciones

Las llamadas conductas disruptivas son aquellas secuencias de acciones que, a pesar de no ser socialmente aceptados en determinados contextos, están orientadas a satisfacer una necesidad en el individuo. Las personas con trastornos del espectro del autismo (EA) presentan un déficit en la capacidad de comunicación, por lo que pueden expresar sus necesidades a través de un sistema diferente al lenguaje oral, siendo las conductas disruptivas uno de ellos. La mayoría de estas conductas están causadas por dificultades: en las habilidades de comunicación, de interacción social y de control del entorno; en la percepción y capacidad de relacionar acontecimientos; en las funciones ejecutivas; en la imaginación, simbolización y afectividad.

Las conductas disruptivas son comportamientos y hábitos aprendidos; una manera de expresar sus necesidades, miedos y apetencias. Tienen una finalidad comunicativa y van dirigidas a obtener o evitar alguna cosa. En muchas ocasiones los adultos no comprendemos los motivos de la conducta disruptiva y simplemente pensamos que los menores son malcriados, tercos o desobedientes. Observa esta imagen para una mejor comprensión causa-efecto.



Las conductas disruptivas se pueden clasificar en:

- destructivas (autolesiones, agresiones a otros, destrucción de propiedades),
- interferentes (obstaculizan el aprendizaje)

- restrictivas (impiden utilizar las oportunidades normalizadas del contexto).

No afectan sólo a las personas con EA sino que generan dificultades y obstáculos para familiares y personas que les rodean. Es necesario saber por qué se producen y cuáles son sus funciones e intervenir cuando sean peligrosas para los demás, se puedan agravar, entorpezcan la inclusión social e interfieran en los aprendizajes.


### **Estrategias para el manejo de la conducta disruptiva en el hogar**

El entrenamiento para los familiares consiste principalmente en la comunicación y la atención que se le presta al niño; se deben seguir las siguientes pautas:

- Deben aprender nuevas formas de comunicación con el niño o adolescente.
- Deben procurar ser más asertivos.
- Es importante que le brinden espacio para que se sienta cómodo y se exprese mejor.
- Deben ayudarlo a identificar y nombrar las emociones que experimenta.
- Eviten las discusiones y manténganse firmes ante las reglas y normas establecidas.

<b>Tipo de habilidades</b>	<b>Función</b>	<b>Ejemplos</b>
Conductas alternativas.	Reemplazar a las conductas problemáticas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñar a pedir ayuda para eliminar una autoagresión durante tareas difíciles para la persona.</li> <li>• Enseñar a llamar cuando la persona requiera atención rompiendo objetos.</li> </ul>
Habilidades generales.	Poder evitar con éxito las situaciones problemáticas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñar a la persona a organizar su actividad para evitar frustraciones cuando ha de realizar muchas tareas.</li> <li>• Enseñar a discriminar estímulos.</li> <li>• Enseñar a elegir.</li> </ul>
Habilidades de afrontamiento.	Poder afrontar o tolerar situaciones poco gratas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñar a utilizar el buen humor.</li> <li>• Enseñar a tolerar demoras en el refuerzo.</li> <li>• Enseñar a persistir en el esfuerzo.</li> </ul>

Fuente: Apoyo Conductual Positivo  
Manual de Itrabajo de la Junta de Castilla y León



La acción educativa que lleva a cabo la familia debe complementarse con la que desarrolla la escuela. El niño no debe percibir que la escuela y la familia que actúan de modo diferente. Por ello, los familiares deben mostrar interés acudiendo a las reuniones de la escuela, entrevistas con el maestro, hablando de manera positiva acerca de los docentes, en definitiva, colaborando y estrechando la relación con la escuela.

## **2. Estrategias para el manejo de la conducta disruptiva en el aula**

Para entender qué patrones rigen la conducta disruptiva del menor, se aconseja que el docente se reúna con la familia para comprender y analizar su entorno; y que lleve a cabo un registro diario de dichas conductas, anotando tanto los antecedentes inmediatos y consecuentes, a lo largo de la jornada escolar.

Para mejorar la convivencia del niño en el aula de clase se pueden llevar a cabo múltiples estrategias. Al emplear estas estrategias, es muy probable que el niño presente mal comportamiento, por lo que se debe estar preparado ante esta posibilidad.

**Estrategias cognitivas:** Antes de comenzar un juego es importante que se prepare bien. Se deben establecer las reglas del juego al igual que las normas de comportamiento y hacer una especie de ensayo previo al juego. Así, el niño podrá interactuar brevemente con sus compañeros, lo que reducirá sus conductas.

**Estrategias conductuales:** El manejo de contingencias y el tiempo fuera son muy buenas estrategias conductuales. Por un lado, el manejo de contingencias escolar nos permitirá controlar qué sucede antes y después de las conductas disruptivas, mientras que el tiempo fuera nos ayudará a conseguir un espacio en el que se pueda gestionar la frustración del niño al no obtener lo que esperaba.

### **Estrategias emocionales:**

**-Vínculo:** Es esencial crear y fortalecer un vínculo con el niño, para ello, debe ser el adulto el que se acerque a este, siempre antes de una conducta disruptiva. Para lograrlo, el profesor puede interactuar con el pequeño preguntándole cómo se siente, cuáles son sus aficiones y demás.

**-Muro emocional:** Tiene como objetivo crear un contrapeso emocional. Como adultos, tendremos que procurar cambiar las rutinas con el propósito de ayudar al pequeño a que se conecte de forma asertiva con su realidad. Para ello, tendremos que evitar reforzar las conductas que se han estado reforzando y facilitarle la convivencia por medio del aprendizaje de otras estrategias de afrontamiento más adaptativas.

**-Competitividad asertiva:** Se emplea para lograr mantener al niño motivado: proponer pequeños y atractivos retos, una vez superados, reforzarle; realizar comparaciones únicamente con el propio niño; ayudarle a integrar sus logros como un proceso madurativo y de desarrollo emocional propio.

**-Estrategia de comunicación en el aula:** se base en la transparencia, para ello debemos transmitir de forma asertiva y sincera nuestros sentimientos y pensamientos; hacerle saber al niño las emociones que nos genera; aceptar las emociones tal y como se presentan; enseñarle explícitamente las normas sociales básicas; explicarle a través de experiencias propias que reflejen su situación; demostrarle que al hablar puede solventar muchos de los problemas que se presentan en el aula con sus compañeros.

Además, se recomienda:

- 1) Trabajar las emociones y el control de impulsos, así como la auto-observación por parte del propio alumno. El objetivo es que aprenda a detectar su comportamiento disruptivo y que sea capaz de inhibir el impulso por sí mismo.
- 2) Fomentar la empatía. El reconocimiento de los deseos y estados de ánimo en los otros ayuda al alumno a: identificar los suyos propios y mejorar tanto sus habilidades sociales como comunicativas.
- 3) Mostrarle técnicas para reducir la ansiedad durante el proceso de aprendizaje.
- 4) Crear un ambiente relajado dentro del aula o cambiar a métodos visuales de enseñanza para captar la atención del alumno.
- 5) Entrenar las funciones ejecutivas del niño, procesos claves para que el alumno aprenda y ejecute relaciones interpersonales adecuadas.
- 6) Hacerle partícipe de la elaboración de las normas del aula y asignarles tareas de responsabilidad social en el centro.
- 7) También potenciar el trabajo colaborativo con iguales, reforzar sus talentos y logros.

### **Algunas recomendaciones para prevenir conductas disruptivas en el aula**

- Llegar al aula relajadamente.
- Mantenerse en un lugar visible hasta que el ambiente se vaya calmando y empezar a hablar con naturalidad.
- Planificar cuidadosamente las clases, evitando dar apariencia de desorganización.
- Tratar temas de interés para el alumnado, relacionándolos con lo que se va a ver.
- Favorecer la participación, utilizar tu creatividad y el elemento sorpresa para captar la atención.

- Moverse por la clase con cierta frecuencia, llevando a cabo una supervisión activa de la tarea y ayudando al alumnado.
- Cumplir lo pactado, esto genera confianza y de seguridad.
- Evitar considerar la conducta como una agresión personal. Es muy positivo mostrar control de las emociones, una actitud relajada y de confianza en uno mismo.
- Practicar la asertividad.

## **CONCLUSIONES**

Es importante comprender que no hay recetas ni varitas mágicas a la hora de abordar las conductas disruptivas del escolar con EA, sino una intervención multidisciplinar basada en la comprensión, el respeto y la dotación de herramientas de regulación y de afrontamiento. Las mejores herramientas son la paciencia, la empatía, la comunicación asertiva y la colaboración entre todos los que rodean al menor.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Gómez, I. (2013). Un acercamiento al niño autista. *En CD-ROOM Materiales Bibliográficos para las UCP. Carrera Licenciatura en Educación Logopedia.* Programa de Software Educativo Cubano.
- Tamarit, J. (2005). Claves para la comprensión e intervención ante las conductas desafiantes en personas con discapacidades del desarrollo. *I Congreso Iberoamericano sobre Discapacidad, Familia y Comunidad.* España: FEAPS.
- Gómez, M.T. y Serrats, M.G. (2005). *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en clase.* Madrid, España: Narcea. S.A. de Ediciones.
- Osorno, I. (2013). *Intervención Conductual en niños con Autismo a través del Apoyo Conductual.* Valladolid, España: Editorial Universidad de Valladolid.
- Hervas, A. y Rueda, I. (2018). *Alteraciones de conducta en los trastornos del espectro autista.* Primera Edición. Comunidad Valenciana, España: Viguera.
- Murillo, E. (2012). Actualización conceptual de los Trastornos del Espectro del Autismo. En M.A. Martínez y J.L. Cuesta (Eds.), *Todo sobre el autismo* (pp.25-63).Tarragona: Altaria.
- Blog: El sonido de la hierba al crecer. <https://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com>

## Anexo 6

### Guía de observación para la evaluación de las acciones de la estrategia de preparación propuesta

Objetivo: Constatar las transformaciones en los indicadores para medir la variable dependiente, durante la implementación de las acciones de la estrategia de preparación.

Elementos a observar:

#### 1. Conocimientos pedagógicos y psicológicos generales sobre el EA

- Posee correctos y amplios conocimientos
- Posee correctos, aunque no amplios conocimientos
- Posee algunos conocimientos esenciales
- Posee pobres conocimientos
- Posee insuficientes conocimientos

#### 2. Conocimientos acerca de la conducta disruptiva del educando del EA

- Conoce más de seis características
- Conoce seis características
- Conoce cuatro características
- Conoce solo dos características
- No conoce alguna característica

#### 3. Conocimientos sobre los métodos educativos

- Conoce los métodos educativos y al menos seis estrategias
- Conoce los principales métodos educativos y al menos cinco estrategias
- Conoce tres métodos educativos y cuatro estrategias
- Conoce solo dos métodos educativos y tres estrategias
- No conoce los métodos educativos ni estrategias

#### 4. Manejo pedagógico de la conducta disruptiva del educando del EA

- Realiza un manejo pedagógico de la conducta disruptiva ajustada a la situación específica, actúa de manera dinámica e independiente
- Realiza un manejo pedagógico de la conducta disruptiva ajustada a la situación específica, actúa de manera independiente



\_\_\_ Realiza un manejo pedagógico de la conducta disruptiva pero necesita ayuda. Los métodos educativos en ocasiones no se ajustan a la situación, se muestra inseguro

\_\_\_ No realiza un manejo pedagógico de la conducta disruptiva, necesita ayuda. Los métodos educativos no se ajustan a la situación, se muestra inseguro, poco confiado, ansioso

\_\_\_ No realiza un manejo pedagógico de la conducta disruptiva, necesita ayuda constante. El método educativo que emplea es la sanción, se muestra inseguro, poco confiado, ansioso, frustrado

#### 5. Establecimiento de relaciones interpersonales con el educando del EA

\_\_\_ Establece límites claros. No emplea violencia física ni verbal

\_\_\_ Establece límites aunque poco precisos. No emplea violencia física ni verbal

\_\_\_ No establece límites claros. No emplea violencia física, aunque en ocasiones utiliza violencia verbal

\_\_\_ No establece límites. En ocasiones puede emplear algún tipo de violencia

\_\_\_ No establece límites. Suele emplear sistemáticamente algún tipo de violencia

#### 6. Interés por la preparación acerca de la conducta disruptiva del educando del EA

\_\_\_ Alto interés, participa de forma sistemática, activa, consciente, colaborativa y responsable

\_\_\_ Adecuado interés, participa de forma activa, consciente, colaborativa y responsable

\_\_\_ Adecuado interés, participa de forma consciente, colaborativa y responsable, limitado protagonismo

\_\_\_ Limitado interés, poco activo, no se observa colaborativo ni responsable

\_\_\_ Muy poco interés, no participa en los debates, no es colaborativo ni responsable

#### 7. Conducta afectuosa hacia los educandos del EA

\_\_\_ Demuestra empatía, paciencia, tolerancia, respeto, serenidad

\_\_\_ Demuestra empatía, tolerancia y respeto

\_\_\_ Demuestra tolerancia y respeto

\_\_\_ Demuestra muy poca empatía y tolerancia