



UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS
José Martí Pérez

FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL
IV EDICIÓN

MONOGRAFÍA DE INVESTIGACIÓN EN OPCIÓN AL TÍTULO
ACADÉMICO DE ESPECIALISTA EN DOCENCIA EN
PSICOPEDAGOGÍA

LA PREPARACIÓN DE LOS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN
EDUCATIVA A LOS EDUCANDOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO
AUTISMO

Autor: Lic. DEIBIS BUCHACA MACHADO.

Sancti Spíritus
2023.



UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS
José Martí Pérez

FACULTAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA
GENERAL IV EDICIÓN

MONOGRAFÍA DE INVESTIGACIÓN EN OPCIÓN AL TÍTULO
ACADÉMICO DE ESPECIALISTA EN DOCENCIA EN
PSICOPEDAGOGÍA

LA PREPARACIÓN DE LOS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN
EDUCATIVA A LOS EDUCANDOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO
AUTISMO

Autor: Prof. Tit., Lic. DEIBIS BUCHACA MACHADO, Dr. C.

Tutora: Prof. Tit., Lic. María Lilia Concepción Rodríguez, Dr. C.

Sancti Spíritus
2023.

AGRADECIMIENTOS.

Una obra científica, resultado de la labor investigativa de una persona, llega a ser una realidad gracias al apoyo de las instituciones, colegas, amigos y familiares; las experiencias ajenas y la ayuda de cualquier persona, por muy pequeñas que sean estas, siempre complementan el esfuerzo y la sabiduría del investigador.

Mi eterno agradecimiento:

A mi hija (*Miche*), el tesoro más valioso de mi vida, por su amor apasionado, por su apoyo y por los sacrificios...

A mi gran familia, porque tienen un lugar especial en mi corazón.

A quienes debo gran parte de mi superación profesional y respeto por su sabiduría, profesionalidad y entrega, impregnándome un espíritu de optimismo, tenacidad y esfuerzo, a los Drs. C. Margarita Pérez, Mailene Rojas, Evaristo Reinoso, Jorge Duque, David Santamaría, Antonio Hernández, Fidel Cubilla, Sandra Brito, Joel de la Paz y a mis profesoras María Petra y Mirian Ríos.

A quien con su perseverancia y empeño, hizo posible la culminación de esta investigación, a la Dra. C. María Lilia Concepción.

A quien contribuyó con su apoyo y profesionalidad, a la realización de esta investigación, al Dr. C. Pedro Fidel Fuente.

A quien oportunamente supo alumbrarme en el camino de la verdad, a Rosabel Rodríguez.

A la Dirección de Formación de Pregrado de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, por haberme brindado su ayuda espiritual y profesional.

A todos los que con fe y cariño sincero estuvieron a mi lado en los momentos más difíciles.

Especial reconocimiento a Yaima Echevarría, que me entrega un amor que fortalece, alienta, apoya; quien armoniza mi vida y me inspira crecimiento humano.

A TODOS MUCHAS GRACIAS.

SÍNTESIS.

La preparación de los docentes se proyecta a través de acciones coordinadas entre las diferentes agencias educativas en general y la institución educativa en particular, que actúan en varias áreas de desarrollo de la personalidad, constituye una herramienta teórica – metodológica para el uso de los recursos que propician intervenciones desarrolladoras y responden a las potencialidades, necesidades e intereses. Durante el desarrollo de las etapas de la investigación se propone una estrategia metodológica que contribuye a la preparación de los docentes para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista. Se emplearon diferentes métodos como el análisis y síntesis, histórico y lógico, inductivo y deductivo, la modelación, enfoque de sistema, la observación, la entrevista, la encuesta, el pre-experimento, así como métodos estadísticos y de procesamiento matemático. El resultado científico se fundamenta desde el enfoque dialéctico–materialista y se sustenta en la concepción pedagógica de la escuela histórico-cultural. Por ello la forma de proceder deberá cumplir con las etapas esenciales de diagnóstico, planificación, instrumentación y evaluación a partir de acciones, logrando su concreción a través de un sistema de talleres. La evaluación en la práctica educativa, se realizó mediante el desarrollo de un pre-experimento con los docentes de la Secundaria Básica “Juan Santander Herrera”, donde quedó demostrado que con su puesta en práctica, se logra la preparación de los docentes para la atención educativa de sus educandos.

INTRODUCCIÓN.

Para el modelo de escuela actual, la educación inclusiva se ha convertido en un paradigma de gran importancia en todas las dimensiones del contexto escolar; es el principio fundamental y legislativo. Desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se promueve, a nivel internacional, la incorporación de políticas, planes y estrategias en los centros que apoyen la incorporación de todos los educandos al sistema escolar normativo y de calidad para luchar contra la exclusión en todos los ámbitos posibles de la educación.

A lo largo de estos últimos años, se ha ido percibiendo la preocupación de los docentes por la preparación en función de la atención a los educandos con necesidades educativas especiales en el marco educativo. Las instituciones educativas “no siempre están pensadas para todos, y menos para quienes se encuentran dentro del espectro autista. Más de dos décadas después de que se reconociese por primera vez el concepto de “alumnos con necesidades educativas especiales” y su derecho a asistir a centros ordinarios, la inclusión sigue siendo una asignatura pendiente en algunas instituciones. “Sus necesidades son invisibles”, asegura la presidenta de la Asociación para la Inclusión de Personas con Autismo (AIPA), (Atienza, A. 2022, p.2)

Un número significativo de docentes cree que el sistema educativo, no está todavía lo suficientemente preparado para acogerlos. Así lo asegura el último informe de la Confederación de Autismo de España sobre la situación de los educandos con trastorno del espectro autista (TEA), y enfatiza cómo las múltiples barreras a las que se enfrentan en la institución educativa les hacen ser uno de los colectivos más vulnerables frente al fracaso y el abandono escolar temprano.

En el último lustro, se ha incrementado el interés por la preparación y profundización en el estudio del trastorno del espectro autista (TEA) por parte de profesionales y especialistas, tanto del ámbito internacional como nacional. Es considerable lo que se ha avanzado, acerca del conocimiento sobre la detección y ampliación en la concepción del TEA, en los aspectos genéticos y ambientales implicados y se han ido creando servicios hospitalarios especializados en el diagnóstico y asesoramiento familiar, consolidándose y ampliándose los recursos educativos para las personas en estas entidades.

Su prevalencia ha aumentado significativamente en el devenir del tiempo. El TEA aparece en cualquier país y puede afectar a todos los grupos étnico-raciales, se considera que generalmente su causa es genética, donde la edad del padre constituye un factor de riesgo,

además de otros factores ambientales involucrados. “Lo sufren aproximadamente uno de cada cien nacidos” (Organización Mundial de la Salud. 2023, p.1).

La causa fundamental de más del noventa por ciento de los casos con TEA, es genética, es más frecuente entre miembros de una familia, específicamente entre hermanos, y se encuentra hasta un sesenta por ciento de concordancia entre hermanos gemelos, ¿por qué es tan habitual que todas las pruebas realizadas a un educando con TEA resulten normales? Porque al igual que la inmensa mayoría de los problemas neurológicos, ya sean en niños, niñas, adolescentes y adultos no existe un marcador biológico específico y único que lo identifique.

El enfoque general del TEA ha cambiado a partir de las continuas revisiones que han existido sobre el término, basadas en resultados de múltiples investigaciones. Se le considera un trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico e inicio en la infancia, que se caracterizan por las deficiencias persistentes en la comunicación social e interacción en diversos contextos, y los patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Presenta una evolución crónica, con diferentes grados de afectación, adaptación funcional y funcionamiento en el área del lenguaje y desarrollo intelectual, según el caso y momento evolutivo.

En Cuba existen nueve escuelas especiales para atender integralmente este tipo de trastorno, en La Habana (cuatro), Pinar del Río, Cienfuegos, Camagüey, Holguín y Santiago de Cuba (una, respectivamente). Estos educandos no solo reciben esta atención en las instituciones de este nivel educativo, sino en centros especializados para el trastorno de la comunicación, el de discapacidad intelectual, y en el sistema general de educación, donde se les ofrece una formación integral. Se atienden 256 educandos con TEA en el sistema general de educación donde reciben atención integral inclusiva. (Granma. 2023, p. 4)

Cada educando con TEA es único, por lo tanto, cada uno tendrá necesidades únicas en el aula. Sin embargo, existen muchas estrategias y principios básicos de instrucción eficaz que pueden aplicarse a los educandos dentro del aula. Muchas de estas estrategias proporcionan estructura y enseñan una variedad de habilidades a través de las áreas de contenido del entorno natural y tradicional del aula.

Es por ello que la preparación de los docentes, constituye un aspecto muy importante en el desarrollo de los procesos educativos y se concibe como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de su función (Colás, A. 2012, p. 16).

La preparación de los docentes y el propio entorno del aula es también una estrategia de éxito para los educandos con TEA. La estructura y la previsibilidad facilitan la comprensión del entorno por parte del educando, lo que puede ayudar a disminuir las emociones. Esto es

realmente importante para los educandos que tienden a reaccionar negativamente cuando no se les establecen, horarios, agendas visuales, calendarios que faciliten la posibilidad de anticipar ante cualquier insignificante cambio, evitando la sobrecarga de estimulación sensoriales, emocionales e inclusive cognitiva, explicando qué es lo que va a ocurrir, desde cuándo y durante cuánto tiempo, Por lo tanto, limitar los ruidos fuertes, ciertas frecuencias de luz, las texturas y el control de la temperatura, propicia que los educandos aprendan y tenga éxito.

Entre los investigadores a nivel nacional e internacional que han realizado estudios acerca del Trastorno del Espectro Autista y se destacan por sus valiosos aportes: Kanner, L. (1943); Asperger, H. (1944); De La Torre, B., y Martín, E. Gómez, I. (2005); Campo, I. C. (2012); Orosco, M. (2012); Valle, L. C. (2012); Borges, S., y Orosco, M. (2015); Hernández, R. M. (2017); Rodríguez, C. L., Figueredo, E. y Blanco, V. (2017); Demóstenes, Y., Martínez, J., y Zaldívar, Y. (2018); Campos, I., y Demóstenes, Y. (2019); (2020); Warrier, V., Greenberg, D.M., Weir, E., Buckingham, C., Smith, P., Meng, L., Carrie, A., y Baron, S. (2020); Rodríguez, A., Gallego, J. L., Gallardo, C. D., y Bermúdez, M. (2021); Vidriales, R., Gutiérrez, C., Sánchez, C. E., Plaza, M., Hernández, C., y Verde, M. (2021); Calzadilla, Y., Rodríguez, S., y Cedeño, T. (2021); Hernández, A. A., y Álvarez, M. (2021); Lozano, R. L., Camejo, T. I., y Delgado, L. (2021); Hernández, O., Spencer, R., y Gómez, I. (2021); Peña, E. y Pupo, R. M. (2021); Martínez, E., y Ferrando, M. (2022); Blanca, C. (2022); Montero, J. (2022); García, A. (2022); Reaño, E. (2022); Valdés, F., Pacheco, B., y Bedregal, P. (2022); Robert, Y. C., y Hernández, N. (2022); Pérez, N., Gonzáles, F. R., y Ponce, S. N. (2022); Pérez, N., y Ponce, S. A. (2022); Horta, L. E., Piñera, H. J., Sorá, M., Rodríguez, A., Maragoto, C. (2022); Ribalta, E., Ribalta, G., Herrera, Y., Hernández, Y., Companioni, I., González, G. (2022 Fang, Z., Lachman, J. M., Qiao, D., y Barlow, J. (2022); Fernández, M. A. (2022); Carvajal, Y. M. (2023), Trejos, N., Rubiales, J., y García, L. (2023); Méndez, D. C., y Villa, A. B. (2023), entre otros, en áreas específicas como la comunicación, el tratamiento psicoterapéutico, la actividad docente, la conducta, socialización, intervención familiar y la atención educativa.

Los resultados de las investigaciones más recientes coinciden en que la educación es el tratamiento fundamental y más efectivo; para ellos, existe una amplia variedad de procedimientos y modalidades de atención que van desde centros específicos hasta experiencias de inclusión en centros educativos normalizados que propician mejorar la calidad de vida de los educandos.

En Cuba con relación a la preparación del docente en el nivel educativo Secundaria Básica se destacan los estudios realizador por; Castillo, T. (2004); Borrego, I. (2005); Fabá, L. (2005); Pérez, R. (2007); Massani, J. (2009); Guerra, S. (2010); Perdomo, L. (2010);

Cuadrado, J. (2011); Díaz, B. (2011); Mielke, E, J. (2011); Santos, E. (2011); Rodríguez, E. (2011); Colás, A. (2012); Portuondo, P, F. (2012); Valle, L. C. (2012); Remón, A.Y., y Escobar, A. (2013); Ortiz, O. L., y Nápoles, A. (2013); Alpízar, J., Rodríguez, P., y Cañete, R. (2014); Almeida, B. A., Salcedo, I. (2014); Díaz, A. F., y Núñez, A. (2014); Chapé, R. (2015); Martínez, Z. (2016); Méndez, A. R., y Osorio, R. (2018); Torres, A, M., y Urbay, M., (2018); Luis, L. (2019); Bauta, A. R., y Méndez, I. (2019); Silva, J. L., Gamboa, M. E., y Domínguez, A. (2019); De Ibarrola, M. (2020); García, O. (2021); García, M. I., Rodríguez, A. L., y Leyva, C. (2021); Mora, R., y Katt, O. J. (2022); Rodríguez, R. (2022); Rodríguez, O., Vinent, M. B., y Pérez, A. (2023), entre otros, han investigado en las dimensiones educativas del proceso docente. Los autores citados han ofrecido resultados muy valioso para las ciencias, pero hasta donde el investigador ha podido consultar, los referentes encontrados resultan insuficientes, según la temática en el nivel educativo Secundaria Básica en el que se desarrolló la investigación.

En la provincia Sancti Spíritus, los referentes encontrados, teniendo en cuenta el contenido que abordan, en el artículo de las investigadoras Márquez, A. M., González, Y. de las M., y Martínez, S. (2022) y en la tesis de maestría en atención educativa a la diversidad de López, D. (2022), resultaron de interés para el investigador.

A pesar de la diversidad de estrategias utilizadas, aún no se tiene certeza de la efectividad de las mismas pues a nivel internacional no ha sido posible proponer un programa general para todas las personas con TEA, es por ello que sigue siendo una interrogante sin suficientes respuestas y un desafío para las diferentes ciencias de la educación, médicas y psicológicas, entre otras. No obstante, se distingue un aspecto significativo en el que existe consenso, y es considerar al diagnóstico temprano como un elemento fundamental, así como los programas educacionales apropiados donde la estructuración del entorno debe obedecer a las necesidades de los educandos, dependiendo entre otras variables de su nivel cognitivo. Asumiendo la perspectiva que una buena intervención educativa es clave para el desarrollo personal y el bienestar de estos educandos.

La Educación Especial trasciende la Escuela Especial, siendo el subsistema encargado de la atención integral de los educandos con TEA. A partir de esta concepción, se defiende el criterio de que los educandos con TEA pueden estar incluidos en otros niveles educativos del sistema educativo cubano, teniendo en cuenta las características de su trastorno, necesidad e intereses. Por la particularidad del TEA, al no existir dos casos iguales; en el contexto inclusivo, en el nivel educativo Secundaria Básica, la situación se complejiza, debido a que los docentes que laboran en estas instituciones educativas no ha recibido suficiente preparación para la atención educativa de educandos con TEA.

La atención educativa de los educandos con TEA en la Secundaria Básica constituye un desafío para los educadores, toda vez que los procesos de aprendizaje, comunicación y comportamientos presentan diferencias significativas lo cual está dado, entre otras razones, por las particularidades y la heterogeneidad del trastorno. El conocimiento y sensibilidad de los docentes les permiten interactuar con estos educandos, predecir su comportamiento y orientar de forma efectiva los esfuerzos educativos, en un ambiente de motivación, funcionalidad y espontaneidad.

Los docentes de estos educandos, demandan una preparación específica con dimensiones concretas de apoyo, donde se utilicen estrategia, métodos, y técnicas de refuerzo positivo para que progresen, además el docente deberá apoyarse por el equipo de atención temprana y cuantos especialistas se encarguen de ayudar al desarrollo del educando. Coincidiendo con Posado, A. (2014, p. 217), el educador ha de prepararse para su trabajo, ya que llegar a un aula y encontrarse con educandos con TEA, constituye un gran desafío y motivación para cualquier docente.

Para lograr la atención educativa de estos educandos, el docente deberá prepararse para comprender y saber más sobre las características de las diferentes áreas afectadas. Es necesario que adquieran información acerca de qué es el TEA, cuáles son los tipos, cuáles son sus características y sobre todo conocer que técnica, métodos o estrategia utilizar. Además resulta oportuno, preparar al docente para el manejo de vivencias. Siendo fundamental encontrar el apoyo y el material que se precisa para sentirse orientados y poder lograr el objetivo que se proponga. La preparación como un proceso permanente que demanda de los docentes mayor exigencia, conocimientos y sensibilización para el desempeño de su función.

En el estudio exploratorio realizado por el autor sobre la problemática, mediante las indagaciones teóricas y empíricas (análisis documental, entrevista y observación), se constató lo siguiente:

- Los docentes manifiestan limitado dominio teórico relacionado con el trastorno del espectro autista, (definición de TEA, tipos y sus características).
- En proceso de formación y durante la etapa de graduado como docentes del nivel educativo Secundaria Básica, han sido escasos los cursos, talleres, conferencias especializadas y seminarios relacionados con la atención educativa de los educandos con el trastorno del espectro autista.
- Limitado conocimiento sobre las principales estrategias a utilizar con los educandos con trastorno del espectro autista durante el desarrollo del proceso docente educativo en el nivel educativo Secundaria Básica.

-Se manifiesta poca sensibilidad en los docentes en función de la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista.

-Insuficiente preparación para utilizar los métodos activos, educativos y técnicas de autocontrol de las emociones durante el desarrollo del proceso docente educativo.

Las valoraciones teóricas realizadas hasta este momento y los resultados preliminares de carácter exploratorio, permitieron determinar la contradicción en su forma externa entre el encargo social de la entidad educativa y el nivel de preparación alcanzado por los docentes para la atención educativa de los educandos con trastorno de espectro autista. De ahí, que se declara como problema científico de la investigación: ¿Cómo contribuir a la preparación de los docentes para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista?

Se declara como objetivo general de la investigación: proponer una estrategia metodológica que contribuya a la preparación de los docentes para la atención educativa de los educandos con trastorno de espectro autista.

Para alcanzar el objetivo propuesto se ejecutan los siguientes objetivos específicos.

1-Determinar los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan el proceso de preparación de los docentes para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista.

2-Diagnosticar el estado actual de la preparación que presentan los docentes para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista de la Secundaria Básica “Juan Santander Herrera”.

3-Elaborar la estrategia metodológica que contribuye a la preparación de los docentes para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista de la Secundaria Básica “Juan Santander Herrera”.

4-Evaluar en la práctica educativa de la estrategia metodológica que contribuye a la preparación de los docentes para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista de la Secundaria Básica “Juan Santander Herrera”.

Se declaran como variables:

Variable propuesta: estrategia metodológica dirigida a la preparación de los docentes de Secundaria Básica.

Variable dependiente: nivel de preparación de los docentes de Secundaria Básica para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista.

La metodología utilizada parte del enfoque dialéctico-materialista como método general, lo cual constituye el fundamento de la investigación a partir de sus principios, leyes y categorías y traza las pautas para todo el proceso investigativo. En el desarrollo de esta investigación se utilizaron diferentes métodos de investigación, entre los que se encuentran:

métodos del nivel teórico, métodos del nivel empírico, y métodos del nivel matemático-estadístico.

Los métodos teóricos posibilitaron la fundamentación de la investigación en relación con el sistema de conceptos utilizados, la interpretación de los resultados empíricos y la profundización en las relaciones y cualidades fundamentales de los procesos no observables directamente. Seguidamente se explica el valor de cada uno de estos métodos:

El histórico- lógico: con el objetivo de conocer la evolución y desarrollo histórico proceso de preparación y del TEA, su esencia y explicar la necesidad de la elaboración de la estrategia.

El analítico-sintético: Para el estudio de las partes y el todo, lo que permite llegar a concebir el resultado final de la investigación. Se empleó para el procesamiento de la información recopilada mediante la aplicación de los diferentes métodos empíricos, además, contribuyó a la solución de las tareas investigativas trazadas y la obtención de resultados.

La modelación: permite descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades del objeto de estudio, es utilizado con el objetivo de diseñar la estrategia metodológica. Es el proceso mediante el cual creamos modelos para investigar la realidad.

El inductivo-deductivo: con su ayuda se caracterizó el problema investigado, las manifestaciones concretas del proceso de preparación del docente, sus logros y dificultades.

Se utilizó tanto en el estudio teórico como en el seguimiento a las etapas establecidas en la estrategia, lo que posibilitó llegar a deducciones en cuanto a las limitaciones presentadas por los docentes de la muestra seleccionada y las que se evidenciaron en el proceso.

El enfoque de sistema: proporciona la orientación general para el estudio del fenómeno como una integración, formada por componentes que cumplen determinadas funciones y mantienen formas estables de interacción. Este se emplea en la fundamentación del problema, así como en la elaboración de la estrategia metodológica, estableciéndose la relación entre las etapas planificadas.

Los métodos empíricos facilitaron la recogida de datos en relación con el nivel en que se expresa la preparación de los docentes para la atención educativa a los educandos con TEA y esclarecer el problema, como elemento esencial para responder a las preguntas científicas vinculadas al estudio realizado, así como para la determinación de las posibilidades transformadoras de la estrategia que se propone. A continuación, se presenta la utilidad de cada uno de estos métodos en el desarrollo del proceso investigativo:

La observación científica: será esencial su utilización desde el inicio hasta el final de la investigación. Aplicada durante todo el proceso en la institución educativa para contribuir a la preparación de los docentes para la atención educativa a los educandos con TEA, permitió constatar la preparación del docente antes y después de la implementación de la estrategia.

El análisis documental: desde este se caracterizó el tratamiento teórico y metodológico de la preparación de los docentes y las características de los educandos con TEA, así como para valorar las normativas existentes en los documentos acerca del proceso de preparación de los docentes.

La encuesta a docentes con el objetivo de profundizar y diagnosticar las necesidades de preparación de los mismos, así como corroborar la información obtenida en técnicas anteriores.

La entrevista semiestructurada a los docentes para la atención educativa de los educandos con TEA para conocer el nivel de preparación y conocimientos que tienen sobre el TEA.

La experimentación: se utilizó como método (en su modalidad de pre-experimento) para evaluar la efectividad de la implementación de la estrategia metodológica que contribuye a la preparación de los docentes para la atención educativa de los educandos con TEA.

Los métodos estadísticos y matemáticos: se utilizó la estadística descriptiva para corroborar la efectividad de la estrategia metodológica, al comparar los resultados de las dimensiones e indicadores en la constatación inicial y final, utilizando los análisis de frecuencias, gráficos y tablas. El cálculo porcentual resultó necesario para el análisis de los datos obtenidos en las etapas correspondientes al pre-test y al post-test del pre-experimento pedagógico.

La significación práctica de la tesis consiste en: la estrategia metodológica, estructurada en etapas contentivas en un sistema de acciones coherentes, estrechamente relacionadas, que facilita el tránsito del estado real al deseado, empleándose formas colectivas de preparación de los docentes para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista, se ofrece un sistema de talleres que permite la concreción de lo planificado en las diferentes etapas del resultado científico.

La novedad científica de la presente investigación radica en las características de las acciones como principal elemento de cambio, presentes en las etapas de la estrategia metodológica, ya que propicia la preparación de los docentes para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista, desde la objetividad, flexibilidad, actualización y capacidad evaluativa.

La tesis está estructurada en: introducción, dos capítulos, conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.

DESARROLLO.

En este apartado se estructura en tres epígrafes: el primero refiere los principales fundamentos teórico - metodológicos en relación con el proceso de preparación de los docentes durante el proceso pedagógico que se desarrolla en este nivel educativo. El segundo, argumenta el TEA: definición, antecedentes históricos, evolución, criterios diagnósticos, características y etiología. Finalmente en el tercero se fundamenta la atención educativa premisa fundamental para el trabajo con los educandos con TEA.

Epígrafe 1.1- El proceso de preparación de los docentes del nivel educativo Secundaria Básica. Aproximación a su estudio.

Al hacer un estudio desde el punto de vista etimológico de la palabra proceso se puede decir que se refiere de un modo general a la acción de ir hacia adelante. Proviene del latín *processus*, que significa avance, marcha, progreso, desarrollo. Debido a su amplitud, se pueden identificar procesos en una enorme cantidad de ámbitos, dentro la actividad humana o fuera de ella, es decir, que tienen lugar en el medio natural. Diccionario de la Lengua Española "Larousse". (1974, p. 1232).

Valle, L. C. (2012, p. 39), define un proceso como la secuencia lógica de actividades que generan un resultado terminado para un cliente interno o externo.

Según criterios de los profesores Mielke, E, J. (2011). El proceso es un el conjunto de operaciones, donde se ejecutan acciones consecutivas y necesarias para llevar a cabo la transformación, cambio de ciertos elementos de un sujeto, fenómeno o sistemas de la producción o los servicios que ocurren de forma planificada, Portuondo, P, F. (2012, p. 45). Sostiene que es un sistema de acciones que se encuentran interrelacionadas de forma dinámica y que se orientan a la transformación de ciertos elementos.

En el análisis de las definiciones consultadas en las diferentes bibliografías se evidencian puntos de convergencia al definir el proceso como acciones, pasos, operaciones o sistema, pero todos coinciden en que los procesos están en función del cambio, transformación o progreso de los elementos que integran un fenómeno, sistema o sujeto, criterio que se comparte en la presente investigación, ya que en este orden de ideas, resulta pertinente ratificar que los procesos se anticipan y modelan de alguna forma lo que posteriormente la persona realizará como parte de su preparación en el mundo laboral.

Al asumir el proceso como un conjunto de acciones, donde se ejecutan varias operaciones consecutivas y necesarias para llevar a cabo la transformación o cambio de ciertos elementos de un sujeto, la presente investigación se considera pertinente para llegar a fundamentar el proceso de preparación del docente de la especialidad Contabilidad. Al considerarlo como sujeto de este proceso, se corrobora la necesidad de realizar una revisión bibliográfica para el estudio del término preparación.

Dicho término tiene sus antecedentes etimológicos en *praeparātiō*, una palabra latina. Según el Diccionario de la Lengua Española “Larousse” (1974, p.1234) preparar significa prevenir, disponer, aparejar una cosa para que sirva de efecto. Prevenir a un sujeto o disponerle para una acción que se ha de seguir.

Existen diferentes modelos para planificar, organizar, regular y controlar la preparación de docentes y directivos escolares. Uno de ellos es el modelo concebido en Estados Unidos por Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987, p. 218), relacionado con la escuela de administración. Este mostró un limitado nivel de acceso al proceso de preparación, el cual se caracterizó por priorizar las competencias profesionales y el estudio de la mercadotecnia.

El modelo del español de Paín, A. (1993, p. 164), se identifica por absolutizar la preparación en el componente administrativo en detrimento de los componentes técnico-metodológico y científico-pedagógico. Por su parte el modelo de Teixidó, J. (2000, p. 82) en el mismo país, se sustenta en impulsar a los docentes a la dirección, con el respectivo estudio en torno a las motivaciones de acceso al cargo.

El término preparación se trata indistintamente como titulación, aunque este último concepto simplemente indica que el sujeto ha superado un curso y recibido un documento que acredita sus estudios. Según De Ibarrola, M. (2020, p. 8). La preparación refleja el grado de compromiso y de entendimiento que la persona tiene y ha tenido con la materia, sus destrezas, sus conocimientos técnicos y su capacidad de aprovechar sus puntos fuertes para desempeñarse en un campo en particular.

En relación con la diversidad de criterios para definir el término de preparación que se corroboraron en la bibliografía consultada y al coincidir con el criterio de que no basta con tener un documento que acredita estudios de cualquier profesión u oficio en una institución

educativa, y donde estos autores en su análisis se refieren al componente administrativo, se considera insuficiente para asumir una determinada posición en la presente investigación.

En el informe de la Conferencia de Bangladesh – ILO, (2010, p. 15). En muchos países de Europa, la preparación del docente de la Escuela de Formación Básica General (EFBG) es una solución muy práctica para aumentar los niveles profesionales de los docentes y formadores, y para responder de manera flexible a las necesidades de éstos. Además de su importancia capital para los sistemas nacionales, esa preparación también es parte de las tareas de cooperación técnica de las organizaciones internacionales interesadas en cuestiones relativas con la (EFBG).

En tal sentido, en la presente investigación se comparte el criterio del autor anterior al concebir la preparación del docente de las escuelas de formación básica general en una estrecha relación de la teoría con la práctica donde se involucre la institución educativa con las organizaciones que están interesadas en la formación de su fuerza de trabajo, así como la flexibilidad de esta preparación a las necesidades reales de este tipo de docentes.

En el estudio realizado en relación con el término de preparación en América Latina. Díaz, B. (2011, p. 89), refiere que en estos tiempos de cambios abruptos se sabe que no existen “recetas mágicas” sobre cómo ser docente, pero sí construcciones éticas de dicha labor. A un año de la implementación del “Profesorado de Educación Secundaria en Concurrencia con Título Base” se puede rescatar a modo de ejemplo, el impacto que dicho Profesorado ha logrado en las prácticas de los educandos.

Este autor sostiene que el saber docente no se conforma solo con la práctica, se nutre también en las teorías que nutren a los sujetos de diferentes perspectivas de análisis que le permiten tener una acción contextualizadas sobre la base de la comprensión de los contextos históricos, sociales, culturales, organizacionales donde se desenvuelven profesionalmente, en este sentido él comparte la idea de “prácticas reflexivas”, siendo este el aporte primordial del Profesorado de la educación media.

En la presente investigación se comparte el criterio de autor anteriormente citado en cuanto a que el docente de este nivel educativo no solo necesita de la práctica de su profesión, sino que su preparación debe estar contextualizada con respecto al momento histórico social donde se desempeñe, lo que tiene una total vigencia en correspondencia con el pensamiento martiano, de preparar al hombre para su tiempo, haciéndolo conocedor de su propia historia y del desarrollo alcanzado por las artes y las ciencias.

De esta manera permite que el hombre sea capaz de comprender su presente y construir su futuro, con plena conciencia de su identidad cultural y en armonía con la naturaleza deviene en importante aporte para la educación humanista que defiende el magisterio cubano, donde

el docente de la secundaria básica requiere estar preparado para la atención educativa de los educandos con TEA y los adelantos de las ciencias.

En el criterio de estos autores se evidencia que, la preparación del docente se debe sustentar en una relación entre teoría y práctica, entre lo explícito y lo implícito del hacer docente es primordial. Consecuentemente se aprecia que el término de preparación docente es de algún modo un punto, un accionar crítico que supone la necesidad que hoy presenta los docentes de la Secundaria Básica en Cuba para la atención educativa de los educandos con TEA tienen un gran reto a partir de los nuevos cambios en el sistema educativo cubano. Con la finalidad de alcanzar un profesional de la educación con la máxima competencia para que interactúe en cualquier contexto educativo al ofrecer un servicio de calidad para todos, es importante centrar la máxima atención en los que presentan algún tipo de necesidad educativa especial, pero en el caso del educando con TEA, esta tarea cobra vital importancia. Se requiere de ayudas, apoyos o necesitan aprender con la utilización de otros recursos. Va a ser tarea del docente facilitarles a ellos, al igual que al resto de los educando, ese aprendizaje para su desarrollo posterior con la intención de tratar a esta diversidad presente en el ambiente educacional actual.

Es por ello que la preparación del docente, constituye un aspecto muy importante en el desarrollo de los procesos educativos y se concibe como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de su función (Colás, A. 2012, p. 16).

Cuando se trata de los profesionales de la Educación Especial, se requieren de otros aspectos más específicos de formación integral de manera tal, que les posibilite a los docentes disponer de un grupo de recursos teórico-metodológicos necesarios, con el propósito de responder a las dificultades concretas de cada uno de sus educandos, y que le permita además trazar estrategias de atención que den respuestas a las necesidades educativas de los mismos. Debiendo tener en cuenta para ello, las potencialidades y posibilidades reales de desarrollo de cada uno de sus alumnos, conociéndolas a través de la caracterización individualizada de estos y de esta forma ir introduciendo las transformaciones necesarias (Colás, A. 2012, p. 28).

El docente de secundaria básica además de su preparación y profesionalidad, debe reunir un grupo considerable de requisitos y cualidades personales entre ellos, la paciencia infinita, el optimismo realista, las relaciones afectivas, la comunicación motivante y movilizativa, la ayuda necesaria, el estímulo y el imprescindible reto.

En el caso específico de los educandos con TEA es fundamental, además de la profesionalidad y preparación, otras características especiales que conformen la personalidad del docente como es: el amor hacia los educandos, la tolerancia, la dedicación,

la capacidad de flexibilidad y de adaptación, un alto nivel de esfuerzo y comprometimiento, para poder brindar una respuesta educativa acertada y ofrecer los apoyos necesarios para que cada cual logre la adquisición de habilidades adaptativas en el máximo de sus posibilidades, independientemente de las características y la complejidad con que se manifieste el trastorno; pues todo ser humano es susceptible de una acción correctiva, compensatoria, desarrolladora y rehabilitadora, en la medida que se valoren sus potencialidades por mínimas que pudieran parecer. Aún en los casos más difíciles hay que buscar estas reservas en la persona y en el medio que le rodea. Es por ello que, ambas habilidades, tanto profesionales como personales, han de ir de la mano; pues solo así se lograrían avances en su diario quehacer, en aras de favorecer la formación integral de estos educandos (Cuadrado, J. 2011, p. 67).

Un aspecto importante que se debe tener en cuenta a la hora de preparar al docente de estos educandos, son las particularidades del desarrollo en sus diferentes etapas evolutivas, así como las que constituyen desviaciones.

En fin, para una eficiente preparación del docente se requiere de un sólido compromiso educativo por parte de estos y también apoyo de profesionales especializados, que los orienten acerca de la labor educativa y ayuden a controlar la angustia excesiva o sentimientos de impotencia que pudieran manifestarse en los educadores.

En Cuba, específicamente la preparación del profesional de la educación ha asumido diferentes modelos de formación, los que han sustentado sus contenidos curriculares en las concepciones filosóficas, pedagógicas, psicológicas, sociológicas y didácticas de cada etapa de desarrollo. El cumplimiento de este encargo social a la labor del docente y en consecuencia al sistema educativo en su integralidad, se revela en el continuo perfeccionamiento en aras de la calidad de la educación, para lo cual son crecientes los retos que se le plantean a la preparación del profesional de la educación.

La formación de este profesional es un proceso que debe garantizar que los postulados básicos que conducen al cambio educativo se conviertan en modos de ser, pensar y actuar del maestro, o que promueva el desarrollo de estrategias para no solo saber, saber hacer y saber ser, sino también para saber estar y sentir y saber querer y persistir. Esta concepción de la formación del docente, sustentada en leyes y categorías del enfoque histórico cultural, reconoce que en el proceso pedagógico, los estudiantes se encuentran en un continuo permanente de construcción individual y social del conocimiento, que rebasa los límites de los contenidos establecidos en una malla curricular y facilitan la contribución a la formación integral del estudiante (Massani, J. 2009, p. 54).

La formación tanto inicial como permanente del docente en el contexto actual, asume el reto de sistematizar en la teoría y revelar en la práctica un sistema categorial, por mucho tiempo

propio fundamentalmente de la educación especial, pero erigido en la actualidad como eje transversal del sistema educativo cubano, a partir de la mayor comprensión de las concepciones sobre diversidad.

Epígrafe 1.2- El Trastorno del Espectro Autista: Definición, antecedentes históricos, evolución, criterios diagnósticos, características y etiología.

El término autismo, proviene de la palabra griega eafismo que quiere decir “encerrado en uno mismo”. Su genealogía se remonta desde el impresionante relato de Itard en 1799 sobre el niño salvaje de Aveyron, que devela los primeros mitos de la descripción posterior del TEA como retraimiento profundo, no mirar a las personas, no utilizar adecuadamente los juguetes y la resistencia a los cambios de lugar. Ya en 1919, Bleuler usa el término de Autismo para referirse al aislamiento del mundo exterior observados en adultos esquizofrénicos (Orosco, M. 2015, p. 20).

Más tarde en 1943, Leo Kanner, un psiquiatra austriaco, residente en Estados Unidos de Norteamérica, describió por primera vez un fenómeno desconcertante de alteración del desarrollo humano: el Autismo y en uno de sus artículos científicos (de los más citados del pasado siglo), a 11 niños que llamaban la atención por la extrema soledad, su rígida adhesión a rituales, su cerrada oposición a los cambios y raras peculiaridades del lenguaje. Esta conducta extraña en el primer año de vida se le llamó Autismo Precoz de Kanner categorizándolo en una entidad diagnóstica y fue en 1981 que se le contribuyó al estudio del síndrome, su descripción clínica, científica y terapéutica.

Ya en 1944 Hans Asperger publicó descripciones de este trastorno, ambos pensaban que, desde el nacimiento se producía un trastorno fundamental que daría lugar a problemas característicos. Este autor introdujo el interés educativo y el reto que planteaban a la Educación Especial, aspecto que no fue atendido en los primeros 20 años de estudio y tratamiento del Autismo.

Es a partir de esta definición que han existido polémicas, la fundamental de estas estuvo dirigida a determinar los criterios diagnósticos sobre aquellos síntomas realmente esenciales. Así mismo se tomó en cuenta la diferenciación y comorbilidad del TEA con otras patologías y una etiología para precisar si el origen del trastorno es psicológico u orgánico. Ya en 1960 se comienza en la profundización de los estudios y se adquieren avances en el conocimiento del TEA, se parten de nuevos criterios etiológicos que han permitido construir una gnoseología más eficaz, que permiten anticipar el diagnóstico a más temprana edad y se establecen subgrupos clínicos que facilitan el tratamiento médico y educativo.

En 1995 se realizó el Primer Encuentro Latinoamericano sobre el Autismo, cincuenta años después de Leo Kanner, este año aún mantiene su condición enigmática. En este evento se llegan a conclusiones importantes como la de reconocer la investigación, como una labor

constante en la atención de este trastorno, la interdisciplinariedad como herramienta plausible, la causalidad orgánica que se localiza en la funcionalidad y estructura del Sistema Nervioso Central y la particularidad de cada caso y sus descripciones en el (Manual Diagnóstico Estadístico IV de la Asociación Americana de Psiquiatría), siendo precisamente esta clasificación una de las definiciones que más se manejan en la actualidad sobre el TEA. Varios son los especialistas que han investigado sobre el tema y que han aportado sus criterios para elaborar una clasificación más acabada sobre este trastorno. (Bleuler 1919; Kanner 1943; Asperger 1944; Mahler 1952; Wing 1995; Riviere 1997; Rodríguez 2014; Ravelo 2015), entre otros.

Bleuler, E. (1911, p. 82) define que el autismo es la pérdida de contacto con la realidad, que provoca en el sujeto la imposibilidad para comunicarse con los demás, el apartamiento de la realidad, junto con el predominio absoluto y relativo de la vida anterior (citado por Chaffi, W., & Cyrille, I. (2017, p. 11). Sin embargo, Leo Kanner lo conceptualiza como un síndrome comportamental que se manifiesta por una alteración de las relaciones sociales, el lenguaje y los procesos cognoscitivos de la primera infancia (Kanner, L.1993, p.145).

El pediatra Alemán Hans Asperger aplicó el término a niños con problemas de integración social, que desarrollaban obsesiones extrañas y a la vez hablaban sin dificultad y parecían bastante inteligentes. (Asperger, H. 1944, p.19). Otra enunciación es la de Mahler (1952) que lo describió como una “psicosis semiótica infantil” en la que existía una dependencia, entre el niño y uno de sus progenitores, normalmente la madre.

En la actualidad se manejan diversas definiciones acerca del Autismo infantil, por ejemplo, una de las más recientes es la elaborada por Rivière, A. (2000, p.145) que plantea que se considera autista aquella persona para la cual las otras personas resultan opacas o impredecibles; aquellas que viven como ausentes o mentalmente ausentes a las personas presentes, y que por todo aquello se sienten incompetentes para regular y controlar su conducta por medio de la comunicación.

Es Wing, L., y Potter, D. (1999, p.14), quien introduce el término de Espectro Autista, y lo identifica como un trastorno “estático” de inmadurez cerebral, que consiste en un amplio grupo de discapacidades del desarrollo, provocadas por anomalías cerebrales que se manifiesta por perturbaciones de las relaciones sociales, la conducta y el lenguaje que duran toda la vida. Esta investigadora ubica al TEA en un amplio rango, y considera que se puede presentar en diversos grados y en diferentes trastornos. Lo reconoce como un Trastorno Generalizado del Desarrollo, que se manifiesta en los primeros años de la vida por un tipo característico de comportamiento anormal que afecta a la interacción social y a la comunicación, así como la presencia de actividades repetitivas y restrictivas.

Según la Asociación Americana de Psiquiatría, el TEA es incluido en la categoría de los Trastornos Profundos del Desarrollo, y su sintomatología principal consiste en una falta de respuesta a los demás, un deterioro importante en la comunicación y la existencia de respuestas “raras” a diversos aspectos del medio, todo ello desarrollado en los primeros 30 meses de vida (Valle, L. C. 2012, p. 83).

Entre las definiciones más recientes está la de Demóstenes, Y. (2010), para ella las personas autistas pueden manifestar sentimientos hacia los demás, lo que favorece la estimulación del desarrollo de capacidades y habilidades sociales a partir de sus potencialidades, a través de acciones educativas que reduzcan las alteraciones en la socialización, la comunicación y la conducta y le permitan la interacción con adultos y coetáneos desde la primera infancia (citado por Orosco, M. 2015, p. 54).

Por su parte Campo, I. C. (2012. p, 69) considera que “las personas con TEA presentan un trastorno generalizado del desarrollo desde la infancia temprana. Necesitan de acciones educativas dirigidas a los entornos y a ellos, de carácter permanente a lo largo de la vida, en correspondencia con las potencialidades y necesidades. Con el objetivo de que corrijan o compensen las alteraciones en la socialización, comunicación y conducta, que le permitan una relación emocional enriquecedora con adultos y coetáneos, así como la solución de situaciones cotidianas en el medio que les rodea.

Como se puede apreciar todos estos investigadores han desarrollado un estudio profundo acerca del TEA y han aportado aspectos sustanciales a las clasificaciones dadas por la Organización Mundial de la Salud y otras instituciones encargadas de esta labor en cuestión. Sin embargo, aún no se ofrece una teoría concluyente acerca de la causa de este trastorno, lo que sigue siendo un enigma que propicia divergentes especulaciones acerca de su génesis, que a su vez incita a continuar explorando hasta tener un conocimiento más acabado sobre ello. No obstante, según Wing, L., y Potter, D. (1999, p. 46), quien considera al TEA como un espectro por la diversidad de síntomas que suelen manifestarse, que aparecen en los primeros años de vida del individuo y que están presentes durante toda su existencia, el afiliarse a este concepto resulta de mayor utilidad porque esto posibilita una mejor perspectiva educativa, una mayor comprensión y cómo los niños con TEA o cuadros relacionados pueden evolucionar previsiblemente, a través del proceso educativo, teniendo en cuenta las características y manifestaciones que se dan de forma individual en cada niño que presenta este diagnóstico.

Por tanto, en el marco de esta investigación se asume que el TEA es un trastorno del neurodesarrollo, que se considera como un espectro que se manifiesta de una manera muy compleja por la variedad de síntomas que se desencadenan de un modo diferente en cada sujeto, donde se alteran tres dimensiones fundamentales en la vida del ser humano:

alteraciones cualitativas de la relación, alteraciones comunicativas lingüísticas y falta de flexibilidad mental comportamental.

LA Asociación Americana de Psiquiatría en el año (2013) en su guía de consulta de los criterios diagnóstico del DSM-V, recoge el TEA dentro de los trastornos del desarrollo neurológico. A su vez, dentro del TEA se engloban a las personas que hayan sido diagnosticadas de Autismo, Síndrome de Asperger y Trastorno del Desarrollo Generalizado no Especificado. La sintomatología es amplia y diversa pero los síntomas más comunes que destaca el manual son deficiencias persistentes en la comunicación social, especialmente en establecer relaciones interpersonales, déficit en la comunicación verbal y no verbal, pudiendo incluso llegar al mutismo total, deficiencias en el desarrollo de expresión facial, inflexibilidad de pensamiento (por ejemplo, a la hora de participar en juegos que requieren el uso de la imaginación y el pensamiento abstracto), incluso ausencia de interés en otras personas. También pueden darse casos en los que se produzcan patrones repetitivos y restrictivos de conducta como estereotipias, inflexibilidad para los cambios de rutina, intereses muy restrictivos y fijos o hiperreactividad a estímulos sensoriales.

Este trastorno puede estar y suele estar asociado a la discapacidad intelectual pero si tenemos en cuenta la amplia gama de trastornos que pertenecen al diagnóstico TEA, no siempre es así. El DSM-V establece la gravedad del trastorno en tres niveles de gravedad (grado 3 necesita ayuda muy notable, grado 2 necesita ayuda notable, grado 1 necesita ayuda)

El Trastorno del Espectro Autista (DSM-V) se caracteriza por:

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):

1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.
2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos,

hasta la ausencia de interés por otras personas.

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):

Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).

Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).

Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).

Hiper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento).

C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).

D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.

E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo. Se debe especificar si: con o sin déficit intelectual acompañante, con o sin deterioro del lenguaje acompañante, asociado a una afección médica o genética, o a un factor ambiental conocidos, asociado a otro trastorno del desarrollo neurológico, mental o del comportamiento y con catatonía.

Antiguamente el Autismo tenía su propia categoría diagnóstica, pero actualmente el TEA (DSM-V) engloba a otros trastornos donde se incluyen otros que anteriormente tenían su

propia categoría diagnóstica, al haber más trastornos que comparten la sintomatología del autismo.

Etiología del TEA. Clasificación.

Según González, B. (2014, p. 256), las causas del TEA son aún desconocidas; aunque existen muchas teorías que plantean que se debe a cambios o mutaciones en los genes y que no todos los genes involucrados en el desarrollo de este trastorno han sido identificados. Otras investigaciones científicas realizadas (Pellegrini, P. 2015, p. 248) han relacionado la aparición del TEA por las siguientes causas:

Agentes genéticos: Se ha comprobado que en los niños (as) autistas existe cierta carga genética. Ejemplo de estos estudios son los desarrollados con mellizos y se ha observado que cuando se detecta el trastorno en uno de los hermanos, existe un 90% de probabilidades de que el otro hermano también lo desarrolle. Estos datos indican una carga genética ligada al trastorno autista. Las investigaciones han determinado los genes involucrados en la aparición del trastorno, estableciendo una relación directa entre la inhibición del gen de la neurología NL1 y el desarrollo de TEA, aunque hay más genes implicados.

Agentes infecciosos y ambientales: se ha comprobado que determinadas infecciones o exposición a ciertas sustancias tóxicas durante el embarazo pueden provocar malformaciones y alteraciones del desarrollo neuronal del feto que, en el momento del nacimiento, pueden manifestarse como trastornos del espectro autista.

Agentes neurológicos: Se han constatado alteraciones neurológicas, en las áreas que coordinan el aprendizaje y la conducta.

Agentes bioquímicos: Se han determinado alteraciones en los niveles de algunos neurotransmisores (serotonina y triptófano)

Además de estas explicaciones, se han planteado teorías psicológicas que pueden explicar el porqué de la sintomatología del TEA, una de las más relevantes es la llamada Teoría de la Mente. Según esta teoría el niño con TEA presenta una especie de ceguera mental o falta de teoría de la mente, que les produce alteraciones graves en la interacción y en la comunicación. Las consecuencias derivadas de no tener Teoría de la Mente son: ausencia de guías para predecir e interpretar las conductas ajenas, incomprensión de las conductas de los demás, dificultad para desarrollar la comunicación, (ausencia de protodeclarativos), ausencia o retraso en las capacidades declarativas y dificultad para conversar (Bouzo, S. 2015. p, 49). Por su parte, en una entrevista realizada a Riviére, A. (1997, p. 21) éste plantea que el TEA es un trastorno de origen biológico en el que estarían implicados distintas combinaciones de genes que afectan el proceso de neurogénesis, proceso por el cual se constituye el sistema nervioso, a partir del ectodermo en el embrión, entre el mes 3 y 7.

El TEA es el trastorno medular prototípico de los trastornos generalizados del desarrollo, pero no todo niño con estas alteraciones, tiene necesariamente TEA. Los Trastornos Generalizados del Desarrollo según el DSM-V, son aquellos en los que se alteran las funciones humanas esenciales, que influyen en el desarrollo del sujeto para toda su vida.

Estos son:

Trastorno o Síndrome Autista.

Síndrome de Asperger.

Síndrome de Rett.

Trastorno desintegrativo de la niñez.

Trastornos Profundos del Desarrollo no especificados.

Estos trastornos se manifiestan de forma temprana, siempre antes de los 3 años de edad. El desarrollo de los niños es normal durante los primeros 18 meses y es en este momento cuando, normalmente, el entorno del niño comienza a detectar algo extraño, ya que se produce una alteración o detención del desarrollo (Alcantud, F. 2013, p. 142).

Epígrafe 1.3- La atención educativa premisa fundamental para el trabajo con los educandos con trastorno del espectro autista.

El trabajo educativo constituye un sistema que se dirige a la organización de la vida y la actividad práctica de los educandos; de este modo, requiere de la articulación en las acciones de diferentes fuerzas educativas para garantizar la participación activa de las diversas instituciones de la sociedad que comparten el sistema de influencias educativas con la escuela y de todos los factores que intervienen en este proceso.

La efectividad de la labor escolar depende en gran medida de cómo se asuman los objetivos y contenidos de la educación y su derivación gradual en correspondencia con el constructo, condiciones sociales-exigencias sociales, lo que resulta indispensable para el cumplimiento del encargo social de la escuela, su contribución a lograr mayor unidad entre la función social y la función educativa de maestro, la cual adquiere un nivel de concreción en cada nivel educativo (Guerra, S. 2010, p. 52).

En el caso particular de la educación para educandos con TEA, el trabajo educativo incluye la formación de hábitos y la asimilación de normas de conducta, sentimientos, cualidades y valores que hagan posible su preparación para la vida, para que aprendan con un sentido práctico que los comprometa con la transformación de la sociedad en que viven.

El proceso educativo en los educandos con TEA se desarrolla bajo las mismas leyes y principios que se ponen de manifiesto con otros educandos, aunque adquieren determinadas peculiaridades que se expresan en la concepción del contenido de la enseñanza, la selección de métodos educativos, la variedad de actividades y la especificidad de determinados medios de enseñanza, particular importancia adquiere la dimensión correctivo-

compensatoria y desarrolladora, considerada esencial para evaluar la calidad del trabajo educativo.

La compleja tarea de educar a la diversidad de niños, adolescentes y jóvenes, es un desafío constante para cada agente educativo (docente, familia, comunidad, entre otros), aspecto que conlleva a la profundización de los elementos teóricos y metodológicos que posibiliten conocer las diferencias individuales de cada uno. A partir de los criterios expresados, resulta atinado señalar, que de partida, la principal implicación de la pedagogía de la diversidad es la que se refiere a la preparación de los docentes, como mediadores de la atención educativa.

Respetar y valorar la diversidad como elemento que enriquece el proceso educativo, requiere mayor flexibilidad al ajustar la respuesta educativa en correspondencia con las necesidades y potencialidades de los educandos con TEA, los cuales muestran variabilidad y diferencias de expresión en el funcionamiento con diferentes grados de compromiso en la esfera intelectual y volitiva emocional; todo lo cual requiere de un proceso de atención educativa estructurado e intencionado en correspondencia con estas particularidades.

En consecuencia, se asume por atención educativa, el proceso donde se proyectan acciones coordinadas entre las diferentes agencias educativas en general y la institución educativa en particular, que actúan en varias áreas de desarrollo de la personalidad y se estructuran de manera estratégica para aprovechar al máximo las potencialidades educativas de los educandos con necesidades educativas especiales con el fin de propiciar su preparación para la vida cotidiana y adulta independiente, de forma tal , que les permita asumir con el mayor éxito posible las exigencias sociales y personales que se le presenten (Guerra, S. 2010, p. 59).

La atención educativa dentro del proceso educativo que se desarrolla con los educandos con TEA, es consecuente con las bases del modelo cubano de Educación Especial, el cual tiene un fundamento dialéctico–materialista que orienta la aplicación del enfoque histórico–cultural de L.S. Vigotski y sus seguidores, e incorpora de manera singular el ideario pedagógico de José Martí en una concepción que es el resultado directo de la experiencia acumulada desde la creación del sistema de Educación Especial en el año1962.

El enfoque histórico–cultural aporta un sustento teórico metodológico en la concepción del proceso de atención educativa, pues constituye una herramienta teórica–metodológica para el uso de los recursos que propician intervenciones desarrolladoras que responden a las necesidades y potencialidades de los educandos con TEA.

En los fundamentos que sustentan el proceso de atención educativa a educandos con discapacidad intelectual se integran elementos básicos de la Filosofía, la Psicología y la Pedagogía, además de las ciencias biológicas. En el plano filosófico, la educación de dichos

educandos tiene su plataforma teórico-metodológica en la filosofía marxista-leninista y su método general el materialismo dialéctico e histórico.

El materialismo dialéctico e histórico, al concebir el sistema como un conjunto íntegro de elementos ligados entre sí, tan íntimamente que aparecen como un todo único respecto a las condiciones circundantes y a otros sistemas, orienta la posibilidad de reconocer la interconexión e interdependencia de los componentes que intervienen en el proceso de atención educativa que se desarrolla en la educación especial para los educandos con TEA, entre los que destaca el diagnóstico y la intervención educativa.

Las funciones de la Filosofía de la Educación conducen a reconocer, que el educandos con TEA, posee capacidades para educarse y como parte de ella, la preparación para la vida cotidiana; por tanto, resulta de gran importancia determinar sus potencialidades y limitaciones para penetrar en los mecanismos que poseen dadas sus características, en función de su formación integral.

Estos fundamentos son útiles para analizar los enfoques más universales sobre derechos e inclusión social, el primero se revela en la Convención de los Derechos del Niño y la Niña, cuyos principios son: la no discriminación (es obligación del Estado protegerlos frente a cualquier forma de discriminación y promover activamente sus derechos), el interés superior del niño (abarca todas las decisiones que afectan a los niños y a las niñas, el mismo, deberá ser la consideración primordial para cualquier acción), la supervivencia y el desarrollo (todo niño o niña tiene derecho a la vida) y la participación (los niños tienen derecho de involucrarse en las decisiones que los afectan).

La postura psicológica, que asumen el autor, es consecuente con la orientación filosófica, que en este caso, privilegia a la escuela histórico-cultural de (Vigotski, L. S) y sus seguidores, al considerar que el desarrollo psicológico es un proceso complejo que tiene su origen en condiciones sociales de existencia, en el contexto histórico y cultural, que influye sobre el sujeto, el cual acumula la experiencia de generaciones precedentes, la transforma y se transforma a sí mismo en función de su actividad y de la comunicación.

Entre las leyes y categorías de la concepción histórico-cultural que sustentan el proceso de atención educativa a educandos con TEA se encuentra la relación entre lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico. La comprensión dialéctico materialista del desarrollo psíquico reconoce el carácter interactivo de los procesos psíquicos, el cual es el producto de las relaciones dialécticas que se establecen entre los factores biológicos (dotación genética, anatómica y fisiológica que le es propia al ser humano) y los factores sociales, entre los que destaca la labor educativa.

En el ser humano se entrecruzan dos tipos de historias: la historia de la evolución biológica y la historia de la cultura; es decir, en el desarrollo personal de cada ser humano, a su vez, se

entrecruzan la historia del desarrollo filogenético (condiciones biológicas específicas de la especie humana) y la historia de su desarrollo ontogenético (historia de la evolución cultural del niño) en condiciones sociales de existencia hasta la plena formación de su personalidad. Esto significa considerar, que las funciones psíquicas superiores que constituyen basamento esencial para asimilar los modos de actuación, se forman en el proceso de desarrollo histórico de la humanidad, en una relación dinámica e interactiva.

El autor considera que en los educandos con TEA están presentes factores biológicos que limitan su desarrollo psíquico, pero bajo la influencia de la educación y de los factores sociales es posible encontrar las vías para la corrección y la compensación de las alteraciones. En ellos se pueden desarrollar aprendizajes conceptuales, sociales y prácticos en áreas como la comunicación, el autocuidado, el trabajo y la utilización de la comunidad, entre otras, siempre que el proceso de atención educativa se ajuste a las particularidades de su desarrollo.

Ser consecuente con este planteamiento significa reconocer que las afectaciones presentes en los educandos con TEA son susceptibles al cambio siempre que las condiciones educativas así lo favorezcan, de ahí que resulte necesario organizar el proceso de atención educativa como respuesta a las necesidades educativas individuales.

A partir de la comprensión dialéctico materialista de la relación entre lo biológico y lo social se plantean importantes retos para el proceso de atención educativa:

Identificar los factores de carácter biológico que gravitan o influyen inicialmente en el desarrollo del educando, con la finalidad de tomar las medidas que disminuyan su efecto.

Identificar en el contexto histórico-social (fundamentalmente el escolar, familiar y comunitario), los elementos que favorecen el desarrollo psicológico del educando.

Conocer la historia del desarrollo de cada escolar, como elemento esencial para la proyección de la intervención educativa que requiere.

En estrecha relación con el condicionamiento histórico-social del desarrollo psíquico, la ley fundamental del desarrollo de las funciones psíquicas superiores: ley genética fundamental del desarrollo, constituye la clave para la comprensión del desarrollo psíquico humano. “En el desarrollo cultural del educando, toda función aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde a nivel individual, primero entre las personas- interpsicológico- y después en el interior del propio educando- intrapsicológico” (Vigotski, L. S. 1989, p. 362).

Las importantes consecuencias de esta ley se reflejan en el mecanismo de conversión de lo interpsicológico en intrapsicológico, o sea, la interiorización del proceso psíquico, no como un simple traslado de la función exterior a la interior, sino la transformación de la función. Se reconoce que el paso lógico de los procesos externos con la utilización de apoyos, instrumentos y medios de la actividad cognoscitiva a los procesos internos en los escolares

con discapacidad intelectual, resulta de gran valor en la concepción de la atención educativa. La ley de la mediación del desarrollo psíquico, en particular el papel de los otros, tiene su alcance general en la Educación Especial, fundamentalmente en la concepción, organización y ejecución del proceso de atención educativa. Para una mejor comprensión de esta ley, desde el enfoque histórico-cultural, deben tenerse en cuenta dos tipos de mediación: la mediación social y la mediación instrumental.

En el proceso de atención educativa, todos los agentes sociales desempeñan un rol esencial al actuar como mediadores en la interacción. A cada período del desarrollo del individuo le corresponde una forma particular de esta relación o situación social de desarrollo, ley fundamental del desarrollo, alrededor de la cual se organiza todo el proceso de desarrollo de la personalidad y de sus diferentes esferas. La interrelación entre lo interno y lo externo está dada de manera única y particular en cada escolar y conforma la situación social del desarrollo de cada uno, a pesar de que existen regularidades psicológicas en todos los niños de una misma edad, pues en cada edad se produce de forma diferente la interrelación entre lo interno y lo externo.

Indudablemente, la peculiar combinación de factores internos y externos que se manifiestan en los educandos con TEA particulariza la concepción de la atención educativa. Otro aporte vigotskiano de gran importancia para la comprensión del desarrollo psíquico, es la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, que se convierte en un principio fundamental del proceso de atención educativa.

La creación de un clima emocional afectivo favorable en el trabajo educativo constituye una condición imprescindible en función de la aspiración máxima de la Educación Especial en Cuba. Esto se expresa en la posibilidad y el dominio de los modos de actuación social que permite a la persona participar en las actividades de los diferentes ámbitos: hogareño y cívicos, y se concreta en las formas que emplea para comunicarse, cuidar de sí mismo, tener autodeterminación, producir y utilizar los recursos y servicios para vivir.

La zona de desarrollo próximo es un concepto clave del enfoque histórico-cultural con un indudable valor teórico y metodológico, al demostrar el camino para poner en práctica las acciones educativas. A juicio de las autoras, operar sobre la zona de desarrollo próximo posibilita trabajar sobre las funciones psíquicas en desarrollo.

La zona de desarrollo próximo es comprendida como la capacidad de desarrollo guiado y permite caracterizar el desarrollo prospectivo; por consiguiente, se convierte en una alternativa para evaluar las funciones mentales en desarrollo mediante actividades cooperativas, de ahí que la escuela histórico cultural pondere, no tanto lo que el niño hace solo, sino lo que puede hacer con ayuda, y de ello, los escolares con discapacidad intelectual son un claro ejemplo y la labor educativa, su mejor escenario.

En relación con lo anterior, se comparte el criterio de Guerra, S. (2010, p. 28) al plantear que todo ser humano tiene potencialidades, solo hay que partir de ellas para elevarlo a una mejor condición; esta es precisamente la clave para el estudio de los escolares con discapacidad intelectual y para la práctica del proceso de educación, corrección y compensación; tal afirmación es el punto de partida para reconocer que la zona de desarrollo próximo puede variar independientemente del nivel real del desarrollo.

Resulta decisiva para el trabajo de atención educativa, la comprensión de que la zona de desarrollo próximo no es una formación predeterminada, sino que se crea en el proceso de interacción, en colaboración, comunicación y estimulación. La presencia de la discapacidad intelectual en los escolares no niega la posibilidad de generación de la zona de desarrollo próximo, sino que exige de una efectiva concepción e implementación del proceso de atención educativa para convertirse en su fuente promotora.

El nivel de desarrollo real (actual) es el desarrollo presente, que se expresa en sus cualidades psicológicas actuales; mientras que el nivel de desarrollo potencial es un espacio posterior del progreso. Este nivel se corresponde con la cualidad que tienen las funciones y formaciones psicológicas de continuarse desarrollando, de completar su formación o de formarse. Expresa la posibilidad de desarrollo de las estructuras y funciones psíquicas a partir de la interacción entre el sujeto y las circunstancias.

En la literatura contemporánea se puede apreciar el uso simultáneo de las definiciones “diagnóstico de la zona de desarrollo próximo” y las “funciones cognitivas que están en la zona de desarrollo próximo”. A partir de estos referentes, se asume que la aplicación de diferentes tareas para estimular la zona de desarrollo próximo o las potencialidades de desarrollo a través de la operacionalización de los niveles de ayuda y de la transferencia, que tiene como objetivo la determinación de la zona de desarrollo próximo de determinada función psíquica.

Al profundizar en estas ideas, Massani, J. F. (2009, p. 47) considera que la amplitud de la zona de desarrollo próximo se manifiesta en las “posibilidades individuales de operar de forma efectiva con determinadas funciones psicológicas potencialmente desarrolladas, lo que se expresa en la capacidad del sujeto para comprender los principios que regulan la correcta realización de una tarea que se le propone, y en cuya solución debe utilizar dichas funciones psicológicas potenciales, a partir de la ayuda que el otro (adulto o coetáneo más capaz) le brinda, y en la capacidad individual de emplear estos principios en la posterior ejecución independiente de la tarea”.

Otra valiosa concepción, que constituye el basamento fundamental para el proceso de atención educativa, la constituye la teoría acerca de la corrección y compensación del defecto. La corrección es la posibilidad de eliminar un defecto o aproximar a la norma un

proceso o función afectada, mientras que la compensación es la posibilidad de sustitución de una función o proceso afectado por otro, de estimular procesos edificadores y equilibradores en el desarrollo (Demóstenes, Y. 2010, p. 53).

Sobre esta base se comparte la definición de Guerra, S. (2010, p. 46) sobre el proceso correctivo- compensatorio al entenderlo como el sistema de acciones orientado a atenuar la influencia de los factores negativos que han desviado o alterado el curso normal del desarrollo sobre la base de fortalecer el uso de recursos psicológicos y sociales que permiten explotar al máximo las áreas conservadas, de forma tal que se logre la movilización cognitiva y afectiva-motivacional y actitudinal. Se concibe el proceso compensatorio de las funciones psíquicas, como el mecanismo a través del cual el escolar con discapacidad intelectual puede adaptarse al medio social; la compensación reestructura y equilibra su desarrollo psíquico y la conducta. Este proceso es constructivo desde el punto de vista psicológico, pues incluye la reelaboración y modificación de las interconexiones existentes entre las funciones psíquicas a partir de compensar o estimular el desarrollo de las funciones menos desarrolladas mediante aquellas otras que poseen un nivel de desarrollo superior.

En el proceso de desarrollo psicológico, según la teoría de Vigotski, L.S (1989, p. 36), se presentan en cada una de sus etapas, interrelacionadas, diversas funciones psíquicas, las cuales no son inmutables, sino que varían en el transcurso del proceso de construcción psicológica del individuo. Las funciones psíquicas conforman, en su interconexión, la unidad estructural de la personalidad; sin embargo, el desarrollo de esta es irregular, lo que permite la compensación de las menos desarrolladas, y de hecho el desarrollo de la personalidad como un todo.

Su teoría confirmó que la compensación depende no solo de la gravedad del defecto, sino también de la eficacia de los métodos aplicados para la formación de los procesos de compensación, en dependencia del éxito de la compensación, y de la corrección varía la estructura del defecto "...el destino de procesos de compensación y de los procesos del desarrollo en general, depende no solo del carácter y de la gravedad del defecto, sino también de la realidad social del defecto; es decir, de las dificultades a las que conduce el defecto desde el punto de vista de la posición social del educando" (Vigotski, L.S., 1989, p. 85).

Especial importancia se concede en los educandos con TEA al desarrollo de los procesos psíquicos superiores y a su interrelación; el carácter de sistema constituye la fuente y el medio principal para la compensación del defecto. Es precisamente en el desarrollo del proceso de atención educativa donde se produce la corrección y la compensación de las funciones no desarrolladas y/o afectadas, lo que permite la normalización del desarrollo psíquico hacia los niveles esperados.

Esta normalización, según el criterio del autor, ocurre mediante el desarrollo de la compensación de los analizadores conservados, de las formas superiores de la actividad cognoscitiva, la activación de las diversas posibilidades de reserva del desarrollo sensorial y mental, los cuales en condiciones normales se utilizan poco o no se utilizan, de ahí que en todos los casos no se alcance igual grado de desarrollo de las funciones correctivas compensatorias.

Para lograr la corrección y la compensación desde el punto de vista teórico y práctico, se hace necesaria la presencia de determinadas condiciones según el criterio de Álvarez, R., García, V., García, F., García, A. M., Giraldo, L., Montealegre, S., Mota, B., Muñoz, M., Pérez, B., y Saldaña, D. (2022), las que se agrupan en dos categorías: generales y particulares. Las generales se refieren a las condiciones sociales, el desarrollo de la ciencia, la práctica de la enseñanza en los escolares con discapacidades, el nivel de desarrollo de la teoría y de las ciencias relacionadas; las particulares contemplan las vías y medios de la corrección y la compensación.

El contenido del proceso de atención educativa de la escuela especial consiste en lograr el máximo desarrollo de los educandos con TEA para incorporarse a la vida adulta de forma independiente, los medios de los que se vale para llevar a cabo esta labor son, entre otros: la clase, las tecnologías de la información y la comunicación, pictogramas, juegos, videos, videojuegos, softwares, las actividades extraclases, el trabajo con la familia, y la comunidad. La concepción histórico-cultural reconoce la influencia de la educación en la corrección, compensación y las posibilidades de desarrollo en los educandos con TEA. Ante un proceso educativo adecuadamente estructurado, no eliminarían trastorno del cual son portadores; sin embargo, pueden incorporar actos como asearse, vestirse, alimentarse y trasladarse con autonomía, interacción con otras personas, uso la tecnología y participación en actividades comunitarias, actos preventivos y de autocuidado de la salud y aprendizajes académicos básicos para la vida.

De manera general, se asume que la compensación en el hombre es en realidad un proceso profundamente peculiar del desarrollo de todos los aspectos de la personalidad, en cuya base descansa la unidad de los fenómenos biológicos y sociales. Los procesos de corrección y compensación no trascurren de forma espontánea, sino que necesitan de un trabajo educativo sistemático, bien organizado y dirigido, donde el escolar tenga un papel protagónico.

Desde el punto de vista pedagógico cobra especial importancia la contextualización del sistema de principios del proceso pedagógico al proceso de atención educativa y su enriquecimiento e interpretación desde el algoritmo contemporáneo de atención integral a las necesidades educativas especiales, entre ellos: unidad de lo instructivo, lo educativo y su

carácter desarrollador, unidad de las leyes del desarrollo infantil, carácter mediador del docente (psicopedagogo) en el proceso pedagógico (correctivo compensatorio), unidad entre lo afectivo motivacional y lo cognitivo instrumental.

Los aspectos anteriormente referidos son congruentes con las consideraciones de Morenza, L., (1996, p. 16) asumidas por el autor:

- La educación debe promover el desarrollo del educando. Los procesos del desarrollo no son autónomos a los procesos educacionales.
- La educación debe coordinarse con el desarrollo del niño en sus niveles real y potencial para promover niveles superiores del desarrollo.
- El aprendizaje no existe al margen de las relaciones sociales.
- El aprendizaje no ocurre fuera de los límites de la zona de desarrollo próximo.
- El aprendizaje (en un sentido restringido) y la educación (en el sentido amplio) conducen al desarrollo.

Los fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos referidos guardan una estrecha relación, que se revela desde el papel rector de lo filosófico en tanto permite desde el método científico valorar una concepción genérica del hombre, en la cual el escolar con discapacidad intelectual, es un ser humano con esta condición asociada, susceptible a ser transformada bajo la influencia de disímiles interacciones sociales, entre las que se sitúa el proceso de atención educativa integral y su concreción en la formación y desarrollo de modos de actuación que permitan la inclusión social.

El proceso educativo en estos casos se ajusta a las particularidades que le son atribuidas por un colectivo de autores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba, aspectos que asumen las autoras, entre ellas se destacan las siguientes:

Es multifactorial: debido a la influencia de diversos factores, como son la familia, las instituciones escolares, culturales, deportivas, recreativas, y el resto de las influencias sociales.

Es prolongado: se inicia desde la primera infancia y tiene continuidad más allá de la edad escolar, lo que presupone que el egresado de la Educación Especial sigue educándose después de su inserción socio-laboral activa, aunque en la etapa escolar se producen transformaciones sustanciales en el desarrollo de sus cualidades morales y de conducta.

Es escalonado: pasa por diferentes niveles que le permiten al educando adquirir nociones elementales de reglas de conducta en diferentes contextos, en correspondencia con sus posibilidades reales de desarrollo y que transita hacia posiciones superiores en la medida en que logra incorporar en el desarrollo de su personalidad habilidades y normas de comportamiento para actuar adecuadamente ante diferentes situaciones de la vida, lo que puede conducirlos a lograr mayor estabilidad en su conducta, el desarrollo de sentimientos y

la formación de hábitos y valores.

Es concéntrico: se hace énfasis una y otra vez en un conjunto de cualidades y valores para la formación y desarrollo de la personalidad, con el propósito de su consolidación y profundización, en relación con las transformaciones que se van operando en los educandos. Entre los valores se pueden señalar el patriotismo, colectivismo, disciplina, responsabilidad y laboriosidad. A la par que se debe trabajar intensamente por eliminar sentimientos de inferioridad, retraimiento, y representaciones inadecuadas de sí mismos por su condición especial, que al surgir pueden limitar el desarrollo de su personalidad.

Es bilateral y activo: los educadores influyen considerablemente junto a otros agentes socializadores en los educandos, al tiempo que estos ganan en protagonismo dentro del proceso, en la medida que el efecto correctivo y compensatorio de la Educación Especial, hace posible que se revelen sus potencialidades de desarrollo. Se vincula al trabajo en grupo: la cooperación entre cada uno de los miembros del grupo escolar se convierte en un motor impulsor para vencer limitaciones y elevar la autoestima, en la medida que se logra una comunicación positiva entre los educandos, la representación que de sí mismos tiene cada uno de ellos se irá cualificando cada vez más. A esto se suma el valor de la interrelación entre el personal del centro con la familia y con otros agentes de la comunidad, los cuales actúan como fuerzas potenciadoras del desarrollo al hacer a estos escolares partícipes de un conjunto de actividades de extraordinario valor educativo.

Carácter correctivo-compensatorio y desarrollador: se orienta a atenuar la influencia de los factores negativos que han desviado o alterado el curso normal del desarrollo sobre la base de fortalecer el uso de recursos pedagógicos y sociales que permiten explotar al máximo las áreas conservadas de forma tal, que se logre la movilización cognitiva y afectiva-motivacional y actitudinal (Guerra, S. 2010, p. 83).

Se comparten los criterios de Martínez, M. A., y Cuesta, J. L. (2019, p. 58) referente a los aspectos a tener en cuenta para la atención educativa de los educandos con TEA, entre ellos pueden mencionarse los siguientes:

En el educando con discapacidad, también las limitaciones coexisten con capacidades o habilidades. Siempre pueden progresar, sólo necesitan otros recursos, apoyos y más tiempo para aprender que sus coetáneos.

Progresan durante toda su vida, pero su progreso ocurre en un transcurso más lento, requiriendo apoyos didácticos, que marcarán el ritmo y el grado de desarrollo.

Requieren de un modelo educativo que tenga en cuenta las diferencias y brinde respuesta a sus necesidades educativas individuales, cobrando especial importancia los agrupamientos heterogéneos, la enseñanza de estrategias de aprendizaje colaborativo, donde se fomenten las relaciones positivas entre todos los educandos.

Son capaces de alcanzar los objetivos educativos diseñados para la educación secundaria, mediante las adaptaciones curriculares necesarias alargadas en el tiempo.

De esta misma forma, se coincide con los autores Martínez, M. A., y Cuesta, J. L. (2019, p. 72) en los aspectos a tener en cuenta para ofrecer una acertada atención educativa a los educandos con TEA, entre ellos se destacan los siguientes:

Adaptaciones a partir de sus particularidades (en instituciones generales, atención ambulatoria, en escuela especial específica, o en centros de doble especialidad).

Uso de estrategias didácticas y adaptaciones curriculares ajustadas a las necesidades individuales.

Poner en práctica en el trabajo con estos educandos recursos y apoyos para los aprendizajes conceptuales, prácticos y sociales.

Fomentar la orientación vocacional, formación laboral y preparación para la independencia en todas las esferas de la vida.

De manera general, el proceso de atención educativa a educandos con TEA, tiene como finalidad, la preparación para la vida cotidiana y adulta de forma independiente y la integración socio laboral activa para lo cual es necesario lograr la preparación del escolar en áreas de desarrollo como la relacionada con las habilidades laborales y motrices básicas, el gusto estético y la estimulación afectiva, intelectual y cognitiva.

De la efectividad de este proceso dependerá que los educandos con TEA puedan alcanzar niveles de desarrollo que permitan su inserción social y laboral, desarrollen habilidades sociales y de comunicación en diferentes grados, puedan apropiarse de recursos para desenvolverse de manera autónoma en su vida diaria, y puedan alcanzar objetivos educativos de diferentes niveles atendiendo a las más diversas variantes a adaptaciones curriculares.

2. PRINCIPALES RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO. ESTRATEGIA METODOLÓGICA. EVALUACIÓN Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS.

En este apartado se ofrecen los principales resultados del diagnóstico, la fundamentación de la estrategia metodológica desde el punto de vista filosófico, psicológico, sociológico y pedagógico, se brindan las etapas contentivas de acciones y la evaluación en la práctica mediante la realización de un pre-experimento pedagógico.

2.1. Principales resultados del diagnóstico investigativo aplicado. Conceptualización y operacionalización de la variable.

Luego de una amplia revisión teórica sobre el tema del TEA, enfatizando en los principales autores, definiciones, antecedentes del trastorno, etiología, principales características de estos educandos. Así mismo, se realizó una búsqueda sobre el proceso de preparación del docente para la atención educativa de los educandos con TEA, haciendo énfasis en los

fundamentos teórico-metodológicos que sustentan esta preparación. De esta forma fueron consultados diversas fuentes, sitios de internet, revistas, páginas web, artículos, libros y otros materiales, de autores tanto nacional como internacional.

Para una mejor comprensión de la investigación se hace necesario conceptualización de la Variable dependiente: nivel de preparación del docente para la atención educativa de los educandos con trastornos del espectro autista y se conceptualiza como: poseer conocimientos pedagógicos y socio-psicológicos, en el que demuestre dominio de habilidades, métodos, técnicas y estrategias para la dirección del proceso docente educativo en función de dar cumplimiento a las tareas específicas establecidas para ese rol en la entidad educativa con sensibilidad y responsabilidad, teniendo en cuenta las potencialidades de cada educando.

De modo que el análisis ponderado de los indicadores en cada dimensión permitió determinar la valoración integrada del nivel de preparación de los docentes en cada una de ellas.

Dimensiones e indicadores que permiten valorar el nivel de preparación alcanzado por los docentes para la atención educativa de los educandos con trastornos del espectro autista. (Ver Anexo N. 8).

Dimensión cognitiva (1): conocimientos que debe poseer el docente.

Indicadores:

1.1-Dominio de los conocimientos elementales de la definición y de los distintos tipos o grados del trastorno del espectro autista.

1.2-Dominio de las características fundamentales de los tipos de trastorno del espectro autista.

1.3-Dominio de los conocimientos sobre las principales estrategias para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista.

1.4-Dominio de los conocimientos básicos sobre los métodos activos para el trabajo con los educandos con trastorno del espectro autista.

1.5-Dominio de los diferentes métodos educativos y técnicas de autocontrol de la conducta para su adecuación al entorno de los educandos con trastorno del espectro autista.

Dimensión procedimental (2): aplicación práctica de las habilidades que debe poseer el docente.

Indicadores

2.1-Desarrolla la autonomía e independencia personal de los educandos con trastorno del espectro autista desde el proceso docente educativo.

2.2-Emplea los diferentes métodos educativos y técnicas de autocontrol de la conducta para la adecuación al entorno de los educandos con trastorno del espectro autista.

2.3-Aplica estrategias de comunicación funcional, espontánea y generalizada en los educandos con trastorno del espectro autista.

2.4-Desarrolla las funciones ejecutivas de los educandos con trastorno del espectro autista desde el proceso docente educativo.

2.5- Aplica los métodos activos para el trabajo con los educandos con trastorno del espectro autista desde el proceso docente educativo.

Dimensión afectiva- actitudinal (3): cualidades, actitudes y valores del docente.

Indicadores

3.1-Disposición e interés por recibir la preparación acerca de la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista.

3.2-Sensibilidad hacia los educandos con trastorno del espectro autista desde la dirección del proceso docente educativo.

3.3-Responsabilidad y compromiso para incorporar los aspectos tratados sobre la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista en el proceso docente educativo.

Para la evaluación de los indicadores se empleó una escala ordinal de cuatro valores: Avanzado (A); Intermedio (INT); Básico (B) e Inadecuado (IND), cuya significación cualitativa varía según el contenido de la dimensión y de sus indicadores y que es de tipo analítico-sintética; analítica porque permite evaluar cada uno de los indicadores contenidos en cada dimensión y sintética porque posibilita evaluar el nivel de preparación alcanzado por los docente, como un todo, a partir de la integración de los contenidos de las dimensiones. (Ver Anexo N. 8 A).

Atendiendo a todo lo anterior, se procedió a la proyección de la etapa diagnóstico-investigativo para lo cual se tomó como muestra la Secundaria Básica “Juan Santander Herrera” del municipio Cabaiguán.

Este diagnóstico se realizó sobre la base de la aplicación de los siguientes métodos empíricos: guía de análisis documental (Ver Anexo N. 1), tales, como: las estrategias educativa, plan de trabajo metodológico, evidencias documentales de las preparaciones recibidas con el objetivo de explorar las temáticas fundamentales que han sido abordadas en dichas preparaciones y las acciones que se orientan en función de satisfacer las necesidades fundamentales de estos educandos. La guía de entrevista semiestructurada, con el objetivo de conocer el nivel de preparación y conocimiento sobre el trastorno del espectro autista, (Ver Anexo N. 2); se aplicó una guía de observaciones a diferentes actividades del proceso docente educativo, con el objetivo de percibir la atención individualizada que brinda el docente a estos educandos. (Ver Anexo N. 3), además se aplicó una guía de observación a la preparación metodológica de los docentes con el

objetivo de conocer los temas abordados (Ver Anexo N. 4), cuyos resultados se encontrarán expuestos en el capítulo, todo lo cual permitió a través de los resultados obtenidos en la aplicación de tales instrumentos investigativos, caracterizar la situación existente en cuanto a la preparación del docente para la atención educativa de los educandos con TEA, concebido y llevado a vías de hecho en la institución educativa, en el municipio existen dos educandos diagnosticados con trastorno del espectro autista incorporados al nivel educativo Secundaria Básica.

Principales fortalezas y debilidades detectadas a partir de la aplicación de los instrumentos anteriormente mencionados.

Debilidades.

-La totalidad de los docentes entrevistados expresaron la necesidad de adquirir más conocimientos, ya que todos consideran que a pesar de la escasa preparación que reciben, tanto en la provincia, como en el municipio, estas resultan aún insuficientes, además opinaron que nunca cursaron asignaturas optativas y/o electivas relacionadas con el TEA durante su formación de pregrado.

-Los entrevistados opinaron que desde el trabajo metodológico no se ha concebido una línea metodológica en función de la atención educativa de los educandos con TEA, además expresaron que cuando se han desarrollado temas estos están dirigidos a niveles educativos precedentes y se centran fundamentalmente en otras necesidad educativas especiales y no en esta temática tan importante y necesaria como es el TEA.

-En la observación de varias actividades que se realizan con los educandos con TEA en la institución educativa, entre ellas: la clase de diferentes asignaturas, matutino, merienda, juegos, actividad de educación física y otras. Durante el desarrollo del proceso docente educativo se pudo constatar lo siguiente:

- No todos los docentes están plenamente sensibilizados con la problemática, aunque algunos muestra motivación e interés por su trabajo. Presentan serias dificultades en la estructuración del entorno, siendo en su mayoría desfavorable para cumplir con los requisitos indispensables en cuanto a su organización.
- Insuficiente empleo de recursos visuales de apoyo para estimular el desarrollo de habilidades comunicativas y de socialización.
- Insuficiente preparación de los docentes, en la utilización de métodos educativos y técnicas para el autocontrol de las emociones que les pueda ayudar en el manejo de las conductas de los educandos.
- Resulta limitada la preparación del colectivo pedagógico para la utilización de métodos activos que permitan el desarrollo de las funciones ejecutivas y desde el

trabajo metodológico no se ha jerarquizado líneas metodológicas con relación a la temática objeto de investigación.

- Limitado dominio de las principales estrategias a utilizar en el proceso docente educativo para la correcta atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista.

Fortalezas.

-En relación a si los docentes estarían interesados en recibir preparación para la atención educativa de los educandos con TEA, el 90% de los encuestados respondió afirmativamente, además al preguntarles si consideraban que pudieran existir otras alternativas más factibles y útiles que le facilitarán su trabajo en la atención educativa de estos educandos, la totalidad respondió positivamente.

-Se observó adecuadas relaciones interpersonales entre los docentes, la estructura de dirección y la psicopedagoga.

- Excelente comunicación entre la familia, el colectivo pedagógico y la estructura de dirección de la secundaria básica.

-La totalidad de los docentes consideran que la forma organizativa más apropiada para su preparación es el taller.

-Dominio del currículum como la expresión que sintetiza el modelo de institución, adaptaciones curriculares y programas de las asignaturas.

-Los docentes llevan registros de los avances logrados con los educandos, mediante fotos, videos.

2.2. Presentación de la propuesta.

2.2.1. Estrategia metodológica que contribuye a la preparación de los docentes para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista.

Los fundamentos de la estrategia metodológica que se presenta ofrecen a la pedagogía una vía para la preparación de los docentes en la atención educativa de los educandos con TEA, de modo que permita realizar una valoración integral de cada uno y conlleve a la delimitación de sus principales posibilidades y necesidades educativas, así como que garantice una adecuada intervención psicopedagógica, con una definición clara y precisa de los recursos de apoyo requeridos por el para desarrollar la atención educativa.

Los resultados de la preparación de los docentes para la atención educativa de los educandos con TEA y las transformaciones de la política educacional cubana, apuntan hacia la necesidad de diseñar una estrategia metodológica, la cual permitirá perfeccionar el trabajo. Además, el proceso de evaluación requiere un orden que les permita alcanzar los objetivos propuestos.

En la investigación se asume la estrategia metodológica, como resultado científico, la que

permite acceder al conocimiento de la educación en sus diferentes niveles de concreción y surge desde las necesidades de preparación de los docentes encargados de la atención educativa de los educandos con TEA. Para precisar desde la pedagogía su conceptualización y las particularidades de su presentación, se requiere como punto de partida una aproximación a las posiciones que se asumen a partir de la diversidad de criterios existentes.

El término estrategia tiene su origen en las operaciones militares. Los elementos que la componen están presentes en la actividad militar. En la antigua Grecia la palabra estrategia se utilizó para designar “el arte de los generales”. Se hacía necesario proyectar la forma de coordinar las acciones en el espacio, en el tiempo, teniendo en cuenta los objetivos y recursos. De ahí que la estrategia haya sido vista como manera de planificar y dirigir las acciones para alcanzar determinados objetivos.

En el diccionario de la Real Academia de la Lengua el término estrategia en la tercera acepción plantea que se aplica a los procesos regulables, y se define como “el conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento”. “La estrategia ha encontrado amplia utilización en la actividad productiva, social, política y de dirección. En el campo educativo, está vinculada a la actividad de dirección de las escuelas, de dirección del proceso docente educativo, de dirección metodológica, etc.

De Armas, R. N. (2003), y un grupo de investigadores del Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela” en el curso No. 85 de Pedagogía 2003: “Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa” que definen estrategia en el campo pedagógico a “la dirección pedagógica de la transformación de un objeto desde un estado real hasta un estado deseado. Presupone partir, de un diagnóstico donde se evidencie un problema y la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias, progresivas y coherentes que permitan alcanzar de forma paulatina los objetivos propuestos”.

En el texto “Resultados científicos en la investigación educativa” de los autores De Armas, N., y Valle, A. (2011), en lo referente a la estrategia como un resultado científicos, las ensayistas, Rodríguez, M. A y Rodríguez, A. (2011, p. 39), ofrecen la definición de estrategia metodológica: “es la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación de la dirección del proceso docente educativo tomando como base los métodos y procedimientos para el logro de los objetivos determinados en un tiempo concreto. Entre sus fines se cuenta el promover la formación y desarrollo de estrategias en los educandos”, definición que se asume en esta investigación para el logro del objetivo propuesto, al tomar como base la estructura, organización y se ha considerado conveniente seguir el orden siguiente: objetivo general; fundamentos generales; fundamentos filosóficos,

sociológicos, psicológicos y pedagógicos; componentes estructurales, donde se incluyen, representación gráfica, etapas, acciones, premisas y exigencias a tener en cuenta.

La elaboración de la estrategia metodológica parte de un estudio bibliográfico para la determinación de los referentes teórico-metodológicos que han caracterizado la evolución de la preparación de los docentes para la atención educativa de los educandos con TEA y los principios sobre los que se erige en Cuba, así como la búsqueda y análisis de estrategias metodológicas.

La estrategia que se propone en la presente investigación está formada por un sistema de acciones coherentes, estrechamente relacionadas, que facilita el tránsito del estado real al deseado, empleándose formas colectivas de preparación. Las acciones de preparación permiten tanto la asimilación de conocimientos básicos como la adquisición de lo procedimental en la atención educativa de los educandos con TEA; también se ofrecen en la etapa de instrumentación un sistema de talleres dirigidos a las necesidades de preparación de los docentes. Cada acción por sí misma no garantiza el éxito, predominando las relaciones de coordinación, aunque no dejan de estar presentes las relaciones de subordinación y dependencia para el alcance del objetivo planteado.

El objetivo general de la estrategia metodológica que se presenta es proporcionar a los docentes de la secundaria básica la preparación necesaria para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista.

2.2.1.1.-Fundamentos generales para la concepción de la estrategia metodológica.

Con el propósito de lograr una mejor comprensión de la estrategia metodológica para la preparación de los docentes en función de la atención educativa de los educandos con TEA, se considera necesario profundizar en la concepción integradora de la misma, puntualizando para ello en los fundamentos generales que la sustentan y los elementos que la caracterizan.

Para la elaboración de la estrategia se consideraron determinados rasgos generales tales como:

- 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 metodológica diseñada está fundamentada en los postulados del enfoque *histórico-cultural*, entre ellos: la ley genética del desarrollo, la relación entre lo biológico y lo social, la estructura mediatizada de las funciones psíquicas superiores, así como en el estudio de las potencialidades de cada docente para la atención educativa a educandos con TEA. También está basada en los principios y exigencias del proceso de preparación de los profesionales del sector de la educación en Cuba, dicha estrategia metodológica contribuirá a su perfeccionamiento, ya que:

- ✚ Posee un lenguaje claro que posibilita a los docentes centrar su atención en los elementos básicos para la realización de sus preparación, así como ordenar jerárquicamente la información obtenida y sus relaciones.
- ✚ Permite la integración de las diferentes etapas donde se contemplan las acciones y premisas necesarias para garantizar la efectividad del proceso de preparación, elevando el interés, la sensibilidad y el compromiso con de los docentes con las tareas.
- ✚ Facilita la integración e interacción de todos los que intervienen en el proceso con un enfoque multidisciplinario y contextual a partir de las vivencias, experiencias y opiniones de los participantes, con base en su realidad.
- ✚ Es flexible, pues permite ser ajustada y contextualizada teniendo en cuenta las particularidades de cada docente y su experiencia, el uso de materiales, los objetivos específicos a evaluar.

También se sustenta en los principios pedagógicos aportados por Silvestre, M y Zilberstein, J. (2002, p. 73), diagnosticar integralmente el nivel de logros y potencialidades en el contenido del aprendizaje, el desarrollo intelectual y lo afectivo valorativo; estructurar el proceso docente educativo 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 metodológica propuesta se establecen siguientes exigencias básicas, siendo estas:

- ✓ Participación activa del docente 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 con TEA.
- ✓ Concebir la 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.
- ✓ Promover el trabajo grupal como proceso interactivo en contextos de aprendizajes.
- ✓ Potenciar la institución educativa como un centro de preparación, en constante relación con otras instituciones de la sociedad.

2.2.1.2.-Fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos.

La filosofía marxista leninista ofrece una concepción científica del mundo fundamentada en el desarrollo de las ciencias que aborda las cuestiones y leyes más generales comunes a todos los campos del saber; constituye la base de la preparación que se realiza en cada una de las instituciones educativas, permite que éste se ejecute de forma científica y objetiva, valorando al docente de forma íntegra en los contextos donde se desenvuelve y en correspondencia con sus particularidades individuales.

La teoría marxista leninista, soporte filosófico de la educación cubana, exige que el proceso de preparación de docentes para la atención educativa de educandos con TEA se realice teniendo en cuenta el principio de la objetividad, lo cual demanda que al realizar la evaluación se tomen en consideración las particularidades de institución y se determinen sus principales fortalezas y debilidades, así como las relaciones que se establecen entre ellos.

También es importante que los docentes posean un dominio amplio de los objetivos y las áreas, los pasos o acciones a realizar en cada momento, así como el papel que desempeñará cada uno de los implicados, unido a la objetividad de los instrumentos utilizados en el proceso.

Otro de los principios a considerar es el del estudio del fenómeno en su desarrollo, según el cual los fenómenos están en constante movimiento y transformación, lo que permite asumir el proceso de preparación en correspondencia con la evolución de los docentes, quien recibe las influencias del medio que le rodea y en el que hay que tener en cuenta también

los intereses, necesidades, motivos y relaciones que establece en sus contextos de actuación.

El estudio del fenómeno en su relación con otros implica que el proceso de preparación es abordado en relación estrecha con los fenómenos de la realidad. En los docentes este proceso debe ser enriquecido con el criterio de otros especialistas (médicos, psiquiatras, neurólogos, psicólogos, farmacólogos, entre otros), así como ofrecer un conjunto de estrategias o alternativas que conduzcan a la atención educativa de los educandos con TEA de manera integral.

Fundamentos sociológicos: el proceso de preparación como fenómeno de carácter social requiere ser interpretado en relación con otras esferas sociales (ciencia, cultura, economía, política y otras) al ser condicionado por éstas.

En las diversas etapas del desarrollo de la sociedad han existido diferentes enfoques en cuanto al proceso de preparación de docentes; ello se relacionaba estrechamente con factores políticos, morales, religiosos y económicos imperantes.

En la actualidad el proceso de preparación experimenta cambios derivados de las transformaciones en sus conceptos básicos, se asume desde una posición más optimista basada fundamentalmente en enfoques psicológicos, pedagógicos y didácticos que pretenden explicar el problema de las necesidades de preparación, se habla, por tanto, de un proceso de preparación más creativo, dinámico, participativo, optimista y desarrollador.

En la fundamentación y elaboración de la estrategia metodológica que se diseña se han tenido en cuenta, además, los objetivos y principios de la educación, así como el encargo social asignado a la institución educativa concebida como una institución socializadora que brinda una atención educativa cada vez más desarrolladora.

Uno de los desafíos que se le plantea a la educación en su concepción actual, es precisamente la preparación de docentes en el mejoramiento de los métodos de diagnóstico, estrategias, así como el perfeccionamiento de la intervención en correspondencia con los postulados de la escuela histórico-cultural de L.S. Vigotsky; ello constituye a su vez uno de los objetivos priorizados del Ministerio de Educación.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación contribuye a dar respuesta a dicha prioridad, toda vez que se corresponde con las exigencias y principios de la preparación en Cuba.

Para la *fundamentación psicológica* de la estrategia metodológica se tuvieron en cuenta los aportes de la escuela histórico-cultural representada por L.S. Vigotsky, la cual posee una gran relevancia y actualidad en la preparación de los docentes para la atención educativa de los educandos con TEA, toda vez que permite un enfoque científico optimista e integrativo en la estimulación del desarrollo.

La idea principal que sirve de punto de partida para la obra de L.S. Vigotsky expresa que el desarrollo psíquico tiene un origen histórico-social; por tanto, en el desarrollo psíquico de los docentes, al igual que en todos, juega un papel fundamental la apropiación de la experiencia social que le aporta el medio, fundamentalmente la del colectivo pedagógico, la institución educativa y comunidad científica en general.

De igual modo, L.S. Vigotsky le concede importancia trascendental al *papel decisivo del adulto como mediador* en la relación sujeto-objeto y portador de las formas más generales de la experiencia histórico-cultural contenidos en los objetos de la realidad circundante, éste constituye un aspecto relevante en la preparación de los docentes para la atención educativa de los educandos con TEA y es explicitado por L.S. Vigotsky en su tesis acerca de la ZDP, definida por el propio autor como “la distancia entre el nivel de desarrollo, lo que se sabe, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, lo que puede llegar a saber, determinado a través de la resolución de unos problemas bajo la guía o mediación de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.

La ZDP se crea en la acción conjunta, en la colaboración, y se precisa con aquellas tareas que aunque los docentes no puede resolver solo, sí es capaz de solucionarlas con la ayuda de “otros” (adultos o coetáneos); es por ello que durante el proceso de preparación es necesaria la presentación de tareas que permitan determinar con claridad las potencialidades de desarrollo, a partir de las capacidades de cada docente para asimilar la ayuda que se le ofrece, revelándose de esta forma su zona de desarrollo potencial, a través de la relación de ayuda que el evaluador establece en cada una de las actividades y las posibilidades de transferirla a nuevas situaciones.

En la estrategia metodológica para la preparación de los docentes, elaborada por el autor de esta investigación; se tuvo en cuenta la comprensión de la ZDP con fines de diagnóstico, entendido éste como “un proceso encaminado a la búsqueda de las potencialidades del desarrollo de los docentes sobre la base de la introducción de los niveles de ayuda y evaluación de los tipos de transferencia, que han manifestado después de la ayuda recibida y cuya finalidad es promover el desarrollo de todos los docentes”.

En este concepto se destacan tres elementos esenciales, ellos son; *potencialidades, niveles de ayuda y transferencia*.

Las potencialidades son definidas por (Álvarez, C., y Fabá, L., (2006, p.14) como “el sistema de estructuras cognitivas y afectivas que bajo condiciones externas propicias permite el desarrollo de la capacidad”.

Visto de este modo, las potencialidades que se buscan en el proceso de preparación son las funciones psíquicas en las áreas de desarrollo que contempla y que están en proceso de

maduración las cuales deben ser potenciadas bajo la influencia del medio que rodea al docente para la atención educativa de los educandos con TEA.

Respecto a los niveles de ayuda, Akudovich, S. (2006, p. 26) en su tesis doctoral realiza una diferenciación entre éstos y los *tipos de ayuda*, términos semejantes por el fin que persiguen (activación de las potencialidades del desarrollo) y diferentes por su organización.

La autora citada anteriormente define los tipos de ayuda como: “un conjunto de apoyos que posibilitan la activación de las potencialidades del desarrollo de los sujetos que se estudian en el proceso de diagnóstico”, mientras que los niveles de ayuda, constituyen “la estructuración de los tipos de ayudas de los más generales a los más específicos”.

De esta forma los niveles de ayuda constituyen la estructuración consciente de los tipos de ayuda en orden determinado, por tanto, varios tipos de ayuda pueden estar estructurados en un nivel, pero varios niveles no pueden tener los mismos tipos de ayuda.

Se han tenido en cuenta todos los elementos de la operacionalización de la ZDP, con énfasis en la introducción de los niveles de ayuda contextualizados en los ítems que lo conforman; el resultado final luego de la administración de los mismos, será la valoración de la amplitud de su ZDP y la apropiación del modo de solución de la tarea manifestado en la solución de la misma, después de un tiempo determinado y su transferencia a tareas semejantes.

Respecto a la transferencia Álvarez, C., Fabá, L., y Akudovich, A; comparten la definición de Torres, M. (2003, p. 56) quien la conceptualiza como; “utilizar, trasladar, aplicar un conocimiento o estrategia de solución del problema en situaciones nuevas o similares”, y consideran la necesidad de introducir los términos “en colaboración con el adulto”, lo que le ofrece una connotación social al proceso.

El autor de la presente investigación considera que es necesario destacar, la utilización de los niveles de ayuda que se proponen se origina en dependencia de los objetivos del instrumento, del contexto en que se emplean, de las características de los docentes para la atención educativa de los educandos con TEA y de las tareas que se presentan en cada uno de los ítems.

El *enfoque individual y la unidad entre los factores cognitivos y afectivos* no deben dejarse de tener en cuenta, pues aunque existe una heterogeneidad considerable de docentes para la atención educativa de los educandos con TEA, existen también peculiaridades comunes, y por otra parte específicas, por ello habrá que considerar las condiciones individuales, motivaciones específicas, el desarrollo de la personalidad, niveles de desarrollo, logros y dificultades.

La unidad entre lo cognitivo y lo afectivo en el proceso de preparación de los docentes es medular y se origina cuando se establece una comunicación adecuada, basada en

sentimientos de respeto y cariño, así como el empleo de estímulos siempre que sea necesario.

Fundamentos pedagógicos: la relación entre la enseñanza y el desarrollo donde la primera va delante, constituye una premisa teórica para la fundamentación pedagógica, toda vez que este constituye el antecedente fundamental para la organización del proceso pedagógico donde lo más importante es determinar las potencialidades de los docentes.

Al docente le atañe, conducir, guiar, promover, dirigir, orientar y acelerar el desarrollo de cada educando con TEA en correspondencia con sus características particulares, de ahí la importancia de tener en cuenta su papel como mediador, toda vez que el desarrollo no se alcanza de manera espontánea, sino que está mediatizado por las relaciones de colaboración e intercambio personal.

La implementación de programas especiales, encaminados y planificados de forma particular, conduce al logro del desarrollo psicológico de los educandos con TEA, siempre y cuando se estructure el proceso docente educativo a partir de métodos, procedimientos y formas de trabajo que tengan en cuenta sus potencialidades y orienten siempre la enseñanza hacia la ZDP.

Adecuar los intereses y motivaciones de los educandos con TEA, teniendo en cuenta su configuración, características y el control del mismo para llevar a cabo el aprendizaje, así como priorizar objetivos, contenidos y criterios de evaluación son preceptos esenciales en la enseñanza.

Otro elemento a tener en cuenta es que no se pueden plantear al educando con TEA aquellas tareas o exigencias que aún éste no pueda realizar, que no se correspondan con su nivel real de desarrollo, por ello es conveniente utilizar el aprendizaje sin error, metodologías activas y estrategias. Hay que asegurar la adquisición previa de los objetivos de conducta que se pretenden enseñar, descomponer al máximo los objetivos educativos, controlar la presentación clara de los estímulos discriminativos y neutralizar los irrelevantes, evitar factores de distracción y ambigüedad en la situación educativa, así como mantener motivado al educando mediante el empleo de estímulos suficientemente poderosos.

Para el desarrollo del sistema de talleres como forma organizativa fundamental se tuvieron en cuenta tres momentos fundamentales. Su comienzo no es en el momento en que se reúne el grupo convocado, sino desde el primer momento en que se inicia la planificación del mismo. Se suele acordar que el taller incluye tres fases diferenciadas: planificación, desarrollo y evaluación.

La primera es la planificación, que es la que se refiere a lo reseñado en el subtítulo anterior, a lo que se le debe sumar la convocatoria, la invitación a los participantes, es importante incluir información clara sobre el “para qué” se convoca.

Su segunda fase es el desarrollo, el cual se refiere a lo que sucede efectivamente en el taller con lo que se planificó previamente. El desarrollo a su vez tiene tres momentos: la apertura, que es el inicio en sí del desarrollo y si los integrantes del taller no se conocen, hay que comenzar dedicando un tiempo a la presentación, mediante técnicas específicas para ello. Lo fundamental de la apertura, imprescindible para cualquier taller, y condición casi necesaria para el éxito del mismo es el análisis de las expectativas, el contrato de trabajo y el establecimiento del encuadre. Cada integrante llega al taller con un conjunto de ideas previas y fantasías respecto a lo que allí se trabajará, y de para qué servirá, o no servirá, la actividad. En función de estas ideas previas se dará el compromiso, participación, satisfacción o frustración de cada integrante en relación al taller.

Por lo tanto, es importante comenzar por poner en común las expectativas de cada uno respecto al taller, y realizar una nivelación de expectativas en función de los objetivos que tiene el taller. El análisis de las expectativas está vinculado al establecimiento del contrato de trabajo y del encuadre. Esto comprende establecer qué se trabajará, cuánto durará el taller, y con qué frecuencia se realizará (en el caso en que el taller forme parte de un proceso mayor, de un ciclo de talleres). Al inicio del taller se debe plantear cuanto tiempo se va a trabajar y ese tiempo debe ser respetado, (para esto, ya en la planificación se debe calcular el tiempo para cada actividad, por ejemplo, la presentación, nivelación de expectativas, el tiempo por cada consigna, el tiempo para el plenario, para la evaluación, y el cierre). En caso en que se fuera a utilizar más o menos tiempo del previsto, esto debe ser acordado por todos los participantes.

Así mismo, si se piensa realizar un registro de audio o audiovisual del taller, es necesario también plantearlo y acordarlo previamente con los asistentes, indicando qué fines tendrá dicho registro. El otro momento es el desarrollo, que debe ser con flexibilidad y creatividad de las tareas planificadas, por último el cierre que es el fin de la actividad y es un punto importante en sí mismo, por ser el momento en que se realiza la evaluación del taller. Tanto para la creación y producción realizada, así como para la percepción colectiva del mismo, es importante que cada taller tenga un cierre en el cual recapitular, repasar acuerdos, objetivar aprendizajes, dar cuenta del proceso, y vivenciar las transformaciones operadas dando cuenta de un proceso de acumulación. El cierre es un momento necesario en el proceso de trabajo, como modo de restituir consistencia grupal luego de un tiempo de trabajo que obligó a la apertura, que eventualmente implicó desacuerdos o conflictos, y que requiere de una etapa de síntesis y cierre.

Una última fase es la evaluación, ésta se refiere al análisis y reflexión de todo lo acontecido en el taller. La consideración de los presentes de lo que vieron, pensaron y sintieron en torno

a lo que sucedió en el taller. La evaluación abarca tanto lo producido-creado en el taller, así como los aspectos referentes a cómo se sintieron durante el mismo.

La evaluación del taller tiene al menos dos niveles. Por una parte, al final del taller es necesario generar un espacio para que cada integrante exprese cómo se sintió, qué piensa de cómo se trabajó, cómo evalúa la actividad, que cosas le gustaron y cuáles no, qué cosas cambiaría y qué propuestas haría. Por otra parte, existe otro nivel de evaluación que es el que luego (en otro momento) hará el equipo coordinador sobre lo específico de su rol, sobre el proceso grupal, el cumplimiento de las tareas acordadas, la evaluación de lo que se produjo en relación a los objetivos que se habían trazado en la planificación. En cualquiera de los dos niveles, se puede acudir a diferentes técnicas para realizar la evaluación, documentarla, y convertirla en material de aprendizaje.

Para el desarrollo de los talleres se utilizará como bibliografía (Manual didáctico para la intervención temprana en trastornos del espectro autista; Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo; Trastorno del Espectro del Autismo. Una guía para la comunidad educativa) en formato pdf y también pueden ser consultadas en el sitio web. <https://equipoautismomurcia.com/orientaciones-y-guias/>, y la Guía para la identificación y evaluación de las necesidades educativas de los alumnos con trastornos del espectro autista. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/eoepetgdlaspalmas/wpcontent/uploads/sites/154/2020/10/guiaidentificacionyevaluaciondelasnecesidadesdelalumnadocont ea.pdf>

Componentes estructurales de la estrategia metodológica.

La estrategia metodológica para la preparación de los docentes en función de la atención educativa de los educandos con TEA, presenta la siguiente estructura por etapas (Ver Anexo N. 5) y cada una de ellas con una dinámica de aplicación. (Ver Anexo N. 6).

Etapas I. Diagnóstico.

Objetivo: constatar el nivel de preparación de los docentes para la atención educativa de los educandos con TEA.

Para dar cumplimiento al objetivo propuesto en esta etapa se estructuraron cuatro fases que comprenden diferentes acciones:

Acción A: que comprende las acciones relacionadas con la recopilación de la documentación que establece:

- 1.-Modelo de la escuela actual.
- 2.-Modelo del docente que se aspira en el contexto actual, sustentado en la pedagogía y didáctica del nivel educativo.
- 4.-Documentos normativos para la preparación del docente del nivel educativo Secundaria Básica. (RM 104 /20, RM 111/17, RM 200/15, RM 186/2015, RM 140/2019).

5.-Plan de estudio para la formación del educando. (RM 109/12).

6.-Resolución Ministerial 238/15, sobre el sistema de evaluación.

Acción B: que comprende las acciones relacionadas con:

1.-Elaboración de las guías de revisión de los documentos normativos.

2.-Elaboración de encuestas a docentes que dirigen el proceso docente educativo y los directivos que preparan a dichos docentes.

3.-Elaboración de guías de observación a las clases (en la Secundaria Básica).

4.-Elaboración de guías de observación al proceso de preparación de los docentes.

Acción C: que comprende las acciones relacionadas con:

1.-Aplicación de las guías de revisión de los documentos normativos.

2.-Aplicación de encuestas a docentes que dirigen el dirigen el proceso docente educativo y los directivos que preparan a dichos docentes.

3.-Aplicación de guías de observación a las clases (en la Secundaria Básica).

4.-Aplicación de guías de observación al proceso de preparación de los docentes.

Acción D: que comprende las acciones relacionadas con:

1.-Procesamiento de los resultados obtenidos de la aplicación de las guías de revisión de documentos normativos.

2.-Procesamiento de la información obtenida de las encuestas a docentes que dirigen el proceso docente educativo y a directivos que preparan a dichos docentes.

3.-Procesamiento de la información obtenida de las guías de observación a las clases (en la Secundaria Básica).

4.-Procesamiento de la información obtenida de las guías de observación al proceso de preparación de los docentes.

5.-Análisis de los resultados obtenidos en la aplicación de los diferentes instrumentos y técnicas. (Triangulación de la información de los docentes y directivos).

Etapla II. Planificación de la estrategia.

Objetivo: planificar el sistema de talleres que permitan la preparación de los docentes para la atención educativa de los educandos con TEA.

Para dar cumplimiento al objetivo propuesto en esta etapa se estructuraron cuatro fases que comprenden diferentes acciones.

Acción A. Determinación de las vías de preparación a desarrollar según consenso.

Al asumir en la presente investigación como vías: la superación profesional, el trabajo metodológico (RM 200/15) con un elemento distintivo con el resto de los niveles educativos y lo que se establece en el RM 140/2019. Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba, en su artículo 20, se diseñó un sistema de talleres. Como vía

fundamental para desarrollar la preparación de los docentes se realizó en forma de sistema con una estrecha interrelación dialéctica, de los talleres.

Acción B. Organización y selección según la forma organizativa seleccionada para la preparación.

- 1- Según consenso determinar la forma organizativa seleccionada (el taller).
- 2- Seleccionar los temas a desarrollar en cada taller según necesidad identificadas.
- 3- Determinar el tiempo de duración de cada taller, el local, los materiales a utilizar, las técnicas a emplear y la bibliografía a consultar.
- 4.-Divulgación y discusión del cronograma.

Acción C. Elaboración del sistema de talleres (Ver Anexo N. 7) que se concibe en la estrategia metodológica para la preparación de los docentes en función de la atención educativa de los educandos con TEA, parte de asumir el criterio de clasificación de Calzado, L. D. (1998, p. 62), sobre **talleres profesionales** (los talleres para la integración de conocimientos, práctica profesional e investigación)

A partir de esta clasificación el autor de la presente investigación utilizó la siguiente estructura metodológica para el desarrollo de los talleres.

Fase de diagnóstico: constituye el punto de partida para todo el proceso de desarrollo de los talleres como forma de organización. Quien dirige el taller debe diagnosticar al docente en cuanto a el dominio que tienen de los contenidos antecedentes y sus vivencias en relación con el tema a desarrollar en el taller; esto es fundamental para la correcta selección, adecuación y diseño interno del taller, atendiendo a los objetivos y las particularidades del grupo de estudiantes que lo integran.

El diagnóstico debe estar presente en todo momento, antes, durante y después del desarrollo de cada taller, como una estrategia para ir controlando la efectividad del proceso de solución de problemas profesionales. Se debe estimular el autocontrol, implicando al docente en el control del desarrollo del rol que le correspondió en el taller, de forma tal que los resultados del diagnóstico constituyan un punto de partida para la ejecución del nuevo taller.

En esta fase se introducen métodos y técnicas de investigación educativa, para que los docentes desarrollen en la secundaria básica y a partir de ellas organizar el trabajo en el taller.

Fase de preparación grupal previa: depende en gran medida del análisis que realice el docente de los resultados del diagnóstico y de la correcta planificación y organización del taller, como vía para garantizar su autopreparación y un mejor desenvolvimiento durante las actividades. Incluye la autopreparación del docente al seleccionar, o diseñar las preguntas, problemas, contradicciones que puede llevar preparadas para ir introduciendo en caso

necesario y en función de los objetivos que se propone; la planificación de las tareas necesarias para lograr la efectividad del proceso de preparación profesional en el taller.

Fase de construcción de episodios, desde la problematización: comprende el momento de aplicación de métodos, procedimientos y técnicas, para lograr centrar la atención de los participantes en el taller en los objetivos y los contenidos fundamentales a tratar para solucionar desde la integración el problema profesional que el grupo definió como tal.

Los métodos, procedimientos y técnicas deben propiciar la reflexión, la interpretación y el análisis por parte de los integrantes del grupo; con el enriquecimiento en el intercambio y la sistematización de lo que cada cual ha interiorizado en la vinculación de la teoría y la práctica. Para el éxito de esta etapa, se requiere: concentración, atención a lo que dice el otro, solidez en los criterios a defender, dirección en correspondencia con el objetivo, exigencia grupal y control-autocontrol del trabajo grupal.

Fase de profundización grupal en el problema, sus causas: se dedica al análisis y la discusión colectiva de los aspectos de mayor interés de acuerdo con los objetivos propuestos, esto permite:

- Retomar las principales problemáticas y las contradicciones.
- Realizar síntesis y generalizaciones de los contenidos analizados.
- Continuar el desarrollo de los conceptos, los principios, las categorías y las leyes necesarios para el análisis exhaustivo de los aspectos a profundizar.
- Vincular los aspectos analizados a las experiencias o vivencias de la práctica profesional, de forma tal que se enriquezca la discusión y se socialicen las experiencias.

Es imprescindible la conjugación de la actividad de equipos con la discusión colectiva, en que cada docente se reafirme en sus criterios o los modifique a partir de los criterios que se aportan en el análisis general. En esta fase y en la anterior, siempre que sea posible, deben incluirse actividades que permitan la autoevaluación y la valoración de los participantes en el taller.

Fase de proyectos de estrategias y/o alternativas: es el momento en que los participantes tomando como base las reflexiones realizadas hasta el momento y aprovechando las vivencias que cada uno tiene, los modos de actuación profesional incorporados, las experiencias del grupo; proyectan las estrategias y/o alternativas que se pueden aplicar para la solución del problema discutido.

Fase de reflexión valorativa: en este momento se debe estimular la valoración por parte de los docentes del trabajo realizado en equipos. Además se escucharán sus criterios en cuanto a las actividades o las tareas desarrolladas, lo cual debe influir positivamente en el enriquecimiento del docente desde el ejercicio reflexivo y en el conocimiento de sus potencialidades.

El que organiza el taller debe hacer conclusiones valorativas de los resultados científicos y su materialización práctica. Esta metodología se basa en el desarrollo del trabajo activo por los participantes mientras que el docente orienta, controla, guía con la reflexión contradictoria; con la experiencia que aporta, con los problemas y con las correcciones teóricas necesarias

Etapa III.- Instrumentación de la estrategia metodológica.

Objetivo: ejecutar el sistema de talleres que permitan la preparación de los docentes para la atención educativa de los educandos con TEA.

Acción A. Realizar convenios con entidades y especialistas involucrados en el desarrollo de la estrategia metodológica.

- ✚ Elaborar convenios según resolución 254/13 con el objetivo de contribuir a la preparación integral de los docentes para la atención educativa de los educandos con TEA.

- ✚ Efectuar la firma entre las partes y proceder a la ejecución de lo pactado en el convenio.

Acción B. Ejecución del sistema de talleres según cronograma.

Título: ¿Quiénes somos y qué haremos?

Objetivo: Propiciar el conocimiento y la empatía entre los miembros el grupo y el interés por su participación.

Título: ¿Qué sabemos del TEA?

Objetivo: Diagnosticar el nivel de conocimiento que poseen los docentes sobre el TEA, (definición de TEA, tipos de autismo y características de cada tipo) y facilitar la sensibilización y motivación hacia su trabajo.

Título: Concepciones generales del TEA. Mitos y realidades

Objetivo: Ampliar el conocimiento que tienen los docentes sobre el TEA.

Título: La atención educativa de los educandos con TEA. Parte 1.

Objetivo: Conocer las necesidades de los educandos con Trastorno del Espectro Autista y la inclusión como vía para el desarrollo de las potencialidades del educando con TEA.

Título: La atención educativa de los educandos con TEA. Parte 2.

Objetivos: Propiciar el intercambio entre los docentes y especialistas de las instituciones educativas donde se atienden a los educandos con TEA para compartir experiencias.

Título: ¿Cómo puedo mejorar mi trabajo con los educandos con TEA y favorecer mi nivel de preparación?

Objetivos: Utilizar recursos de apoyo (métodos, técnicas, estrategias) como vía para mejorar la atención educativa de los educandos con TEA.

Título: Recursos psicopedagógicos para favorecer la atención integral del educando con TEA.

Objetivo: Ofrecer a los docentes recursos psicopedagógicos que favorezcan el trabajo integral con los educandos con TEA.

Título: Estrategias para el manejo de la conducta y el autocontrol de las emociones en el aula.

Objetivo: Ampliar el conocimiento que tienen los docentes sobre el manejo de la conducta y el autocontrol de las emociones.

Título: ¿Cómo estimular la integración familia-escuela-comunidad?

Objetivo: Propiciar el reconocimiento de la importancia que tiene la interrelación familia-escuela-comunidad en la atención integral al educando con Trastorno del Espectro Autista.

Título: ¿Qué logré en mi trabajo con los educandos con TEA, gracias al sistema de talleres?

Objetivo: Conocer la utilidad y efectividad que ha tenido el sistema de talleres para el personal docente.

Título: ¿Para qué me sirvió el sistema de talleres?

Objetivo: Conocer las transformaciones logradas en los docentes en la atención educativa de los educandos con TEA.

Acción C. Realizar los ajustes necesarios al cronograma de ejecución: se fueron realizando los ajustes pertinentes a partir de la dinámica del trabajo en la institución educativa, las entidades involucradas y personal participante.

Acción D. Valoración de la calidad del cumplimiento de cada acción: al concluir cada acción se aplicó la técnica del PNI (positivo, negativo e interesante), se efectuó la tabulación de la misma y se sacaron regularidades para el rediseño de cada una de las acciones según fue pertinente.

Como bibliografía de los talleres se utilizaran en formato pdf, los siguientes materiales (Manual didáctico para la intervención temprana en trastornos del espectro autista; Guía para la identificación y evaluación de las necesidades educativas de los alumnos con trastornos del espectro autista; Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo; Trastorno del Espectro del Autismo. Una guía para la comunidad educativa) que les servirán como fuentes bibliográficas de consulta, se les explicará cómo será el trabajo con los diferentes materiales, resaltando su importancia ya que contiene todos los temas que se tratarán y otros contenidos fundamentales, reflejándolos de manera amena y de fácil comprensión, mediante imágenes, curiosidades, preguntas de reflexión, valoraciones y procedimientos.

Etapas IV. Evaluación de la estrategia metodológica.

Objetivo: evaluar la ejecución de las acciones contenidas en cada etapa de la estrategia metodológica dirigida a la preparación de los docentes para la atención educativa de los educandos con TEA.

Acción A. Evaluación de la ejecución de las acciones contenidas en cada etapa.

- 1.-Aplicación de encuestas docentes y directivos.
- 2.-Aplicación de guías de observación a las clases de las asignaturas que imparten los docentes de la Secundaria Básica.
- 3.-Aplicación de guías para la revisión de la documentación de los docentes que trabajan en la atención educativa de los educandos con TEA.
- 4.-Criterio de expertos.

Acción B. Determinación de nuevas necesidades de preparación de los docentes.

A partir de los resultados que se obtuvo de la aplicación de los instrumentos en la acción A, se sacaron regularidades y se determinaron nuevas necesidades en relación a la temática, entre las cuales se pueden señalar:

- 1.-Preparación de los docentes para la atención educativa de los educandos con TEA en elementos didácticos y pedagógicos sobre los entornos virtuales de aprendizaje.

Acción C. Diseño de actividades según necesidades de preparación de los docentes.

Acción D. Proyección para la aplicación de la estrategia en nuevos espacios.

2.3-El experimento educativo.

Con el propósito de constatar en la práctica pedagógica la efectividad de la estrategia metodológica elaborada, como una alternativa que contribuye a la preparación de los docentes en la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista, se seleccionó el diseño de investigación experimental de categoría pre-experimento, para alcanzar los objetivos de estudio. Dentro de esta tipología, la utilizada por la investigadora fue un diseño de pre- test y post- test con un solo grupo, como se muestra en el siguiente diagrama: $G \quad O_1 \quad X \quad O_2$.

Donde G señala el grupo; O_1 , la aplicación del pre- test; X, la aplicación del tratamiento, y O_2 el post-test.

El pre-test es un punto de referencia inicial que posibilita conocer la preparación de los docentes en la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista, antes de someterlos al estímulo educativo. Sobre la base de este estado, hay un seguimiento continuo de cómo van evolucionando actuación.

Para el desarrollo del pre- experimento se estableció: Evaluar los resultados que se obtienen a partir de la implementación de la estrategia metodológica que contribuya a la preparación de los docentes en la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista.

Es necesario expresar que los logros científicos constituyen una novedad en este ámbito educativo, y provocan un impacto en la esfera cognitivo-motivacional-afectiva de los docentes implicados.

El desarrollo del pre-experimento se llevó a cabo en la etapa de (abril 2022 –marzo de 2023) cumpliéndose con los pasos que a continuación se relacionan, con un seguimiento específico a las acciones realizadas.

Los pasos llevados a cabo en la realización del pre-experimento son los siguientes:

1. Operacionalización de la variable operacional (nivel de preparación de los docentes para la atención educativa de los educandos con TEA).
2. Confección de los instrumentos para medir la variable operacional.
3. Selección de la muestra experimental.
4. Aplicación del pre-test, la estrategia metodológica y el post-test.
5. Codificación de los datos obtenidos.
6. Análisis estadístico de los resultados y planteamiento de las conclusiones.

1-La operacionalización de la variable operacional, nivel de preparación de los docentes para la atención educativa de los educandos con TEA. Es un proceso en el cual se establecen las dimensiones y los indicadores más relevantes para la variable de estudio. (Ver Anexo N. 8 y 8 A.)

2-Los instrumentos y técnicas utilizados para medir las dimensiones e indicadores, establecidos para la variable operacional fueron: la aplicación de una guía de encuesta a docentes, la guía de observación del desempeño y la guía de entrevista grupal.

3- Selección de la muestra, para el pre-experimento.

El pre-experimento se aplicó en la Secundaria Básica “Juan Santander Herrera”, del municipio Cabaiguán, en el período correspondido a la etapa de (abril 2022 –marzo de 2023), la población está conformada por 52 docentes y se seleccionó una muestra, con criterio no probabilística con carácter intencional, conformada por 30 docentes que le imparten docencia a los educandos con TEA. El rango de edades estuvo entre los 25 y 58 años. Además se puede apreciar que existe un predominio del sexo femenino.

Dado la singularidad del objeto de estudio, se seleccionó como participantes de la investigación a todo el personal docente que incide directa o indirectamente con el educando con TEA.

Para ello quedaron conformados los siguientes criterios. Criterios de inclusión:

- Disposición para participar en la investigación.
- Tener una influencia directa o indirecta con el educando con TEA.

Criterios de exclusión:

- Deseo manifiesto de no participar en el estudio.

- La no presencia en el momento del estudio.

4- Aplicación del pre-test, la estrategia metodológica y el post-test.

Los instrumentos de investigación aplicados en el pre-test se recogen en los (Anexos N. 9, encuesta a docentes, Anexos N. 10, guía de observación, Anexos N. 11, encuesta a directivos y Anexos N. 12, prueba pedagógica). De igual forma, los instrumentos aplicados en el post-test se encuentran en los (Anexos N. 13, encuesta a docentes, Anexos N. 14, guía de observación, Anexos N. 15, encuesta a directivos, y Anexos N. 16, prueba pedagógica); además, el análisis comparativo de los resultados obtenidos de los indicadores según la dimensión se encuentran en las (Figuras N. 1, 2 y 3) y en la (Tabla N. 1), se puede apreciar los resultados de cada indicador en porciento y la cantidad de docentes en la etapa de pre-test y post-test.

2.3.1-Resultados de la medición de la variable dependiente antes de aplicar la estrategia metodológica (etapa de pre-test) del pre-experimento.

Los instrumentos de investigación aplicados en el pre-test se recogen en los Anexos N. 9, 10, 11 y 12; además, el resumen estadístico de los resultados del pre-test se encuentra en la (Tabla N. 1).

Sobre la dimensión cognitiva, se pudo constatar, en cuanto al indicador 1.1, relacionado con poseer *dominio de los conocimientos elementales de la definición y de los distintos tipos o grados del trastorno del espectro autista*, solo un docente de los 30 posee un dominio avanzado, ofreciendo todos los elementos concerniente a la definición y a los cinco tipos de TEA (Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Trastorno desintegrado infantil o síndrome de Heller, Trastorno generalizado del desarrollo no especificado) que representa el (3,33%), 5 docentes poseen un dominio intermedio respondiendo cuatro de los cinco tipos de trastorno del espectro autista y casi la totalidad de elementos acerca de la definición que representa el (16,6%), 11 docentes poseen un dominio básico respondiendo tres de los cinco tipos de trastorno del espectro autista y proporcionando elementos dispersos acerca de la definición que representa el (36,6%), y 13 docentes poseen un dominio inadecuado respondiendo dos de los cinco tipos de TEA y ofreciendo elementos erróneos acerca de la definición que representa el (43,3%). Evidenciándose el desconocimiento existente en los docentes relacionado con el indicador evaluado.

En cuanto al indicador 1.2, relacionado con poseer *dominio de las características fundamentales de los tipos de trastorno del espectro autista*, (29) de los 30 docentes poseen limitaciones, solo un docente de los 30 posee un dominio avanzado que representa (3,33%), ofreciendo las características de los cinco tipos de TEA (Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Trastorno desintegrado infantil o síndrome de Heller, Trastorno generalizado del desarrollo no especificado), 4 de los 30 docentes poseen un dominio

intermedio que representa (13,3%), ofreciendo las características de cuatro de los tipos de TEA (Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Trastorno desintegrado infantil o síndrome de Heller), 8 de los 30 docentes poseen un dominio básico que representa un (26,6%), expresando las características generales de tres tipos de TEA, Autismo, Síndrome de Asperger y del Síndrome de Rett tales como: nula o muy escasa comunicación verbal, el educando es muy poco sociable y solitario, o bien no muestra interés en identificar objetos o llamar la atención, entre las mencionadas del Síndrome de Rett, se encuentran, se presenta casi con exclusividad en niñas y tiene carácter regresivo. Las personas afectadas comienzan a sufrir un proceso degenerativo y progresivo del sistema nervioso que se manifiesta en forma de alteraciones en la comunicación, la cognición y la motricidad (tanto fina como gruesa) alrededor de los 2 años, entre las mencionadas del Síndrome de Asperger se encuentran, problemas de interacción social, falta de empatía, poca coordinación psicomotriz, no entender las ironías ni el doble sentido del lenguaje, y la obsesión con ciertos temas y 17 docentes de los 30 poseen un dominio inadecuado que representa un (56,6%), expresando elementos aislados de los tipos de TEA, sin corresponderse con el tipo de trastorno, entre las mencionadas se encuentran, es que este tipo de autismo afectar a las mismas áreas (lenguaje, función social y motricidad), pero no expresaron la diferencia, ya que este trastorno tiene un carácter regresivo y repentino, hasta el punto de que en ocasiones el mismo educando se da cuenta del problema, mostrando su preocupación a los padres, falta de empatía, poca coordinación psicomotriz, no entender las ironías ni el doble sentido del lenguaje, y la obsesión con ciertos temas.

En cuanto al indicador 1.3, relacionado con poseer *dominio de los conocimientos sobre las principales estrategias para la atención a los educandos con trastorno del espectro autista*, 5 de los 30 docentes poseen un dominio avanzado que representa el (16,6%), expresaron tener dominio de las siete principales estrategias para educandos con TEA, dentro de estas se encuentran, (la de estructurar bien el entorno, uso de dispositivos de ayuda y los apoyos visuales para la comunicación, estilos de aprendizaje, introducir los cambios paulatinamente, exigir normas de comportamiento, anticipar actividades y comportamientos y dar instrucciones de acuerdo a el nivel de desarrollo del educando), 7 de los 30 docentes poseen un dominio intermedio que representa el (23,3%), evidenciaron dominio de cinco a seis de las estrategias entre las que se encuentran (estructurar bien el entorno, anticipar actividades y comportamientos, introducir los cambios paulatinamente, y dar instrucciones de acuerdo a el nivel de desarrollo del educando). 10 de los 30 docentes poseen un dominio básico que representa el (33,3%), evidenciaron dominio de tres a cuatro de las estrategias entre las que se encuentra (estructurar bien el entorno, anticipar actividades y comportamientos e introducir los cambios paulatinamente), 8 de los 30 docentes poseen un

dominio inadecuado que representa el (26,6%), evidenciaron dominio de una o dos de las estrategias entre la que se encuentra (estructurar bien el entorno y dar instrucciones de acuerdo a el nivel de desarrollo del educando).

En cuanto al indicador 1.4, relacionado con *poseer dominio de los conocimientos básicos sobre los métodos activos para el trabajo con los educandos con trastorno del espectro autista*, 3 de los 30 docentes poseen un dominio avanzado que representa el (10,0%), expresaron tener dominio de estos métodos, tales como: (el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, el método del caso, la gamificación, la simulación y el contrato de aprendizaje). La de mayor dominio es la del aprendizaje cooperativo, 4 de los 30 docentes poseen un dominio intermedio que representa el (13,3%), expresaron dominio de tres de los métodos activos (el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas), 11 de los 30 docentes poseen un dominio básico que representa el (36,6%), expresaron dominio de dos (el aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas), 12 de los 30 docentes poseen un dominio inadecuado que representa el (40,0%), expresaron dominio de uno de los 6 métodos activos.

En cuanto al indicador 1.5, relacionado con *poseer dominio de los diferentes métodos educativos y técnicas de autocontrol de la conducta para su adecuación al entorno de los educandos con trastorno del espectro*, 4 de los 30 docentes poseen un dominio avanzado que representa el (13,3%), expresaron tener dominio de cinco métodos y seis técnicas tales como: impositivo o autoritario, inconsistencia, racional o persuasivo, negligente, estímulo y sanción, dentro de las técnicas se encuentran: la técnica de la tortuga, del semáforo, el volcán, deja que se exprese, el palo de hablar, canciones, la pelota antiestrés, el abrazo, inflar un globo, soplar burbujas, el agua o la arena y establecer un lugar positivo, teniendo en cuenta las motivaciones y desarrollar la empatía para entender e interiorizar las emociones de cada educando, 5 de los 30 docentes poseen un dominio intermedio que representa el (16,6%), expresaron dominio de cuatro métodos (impositivo o autoritario, inconsistencia, racional o persuasivo, negligente) y de cinco técnicas (técnica de la tortuga, del semáforo, el volcán, canciones, la pelota antiestrés), 8 de los 30 docentes poseen un dominio básico que representa el (26,6 %), expresaron dominio de tres métodos (impositivo o autoritario, inconsistencia y negligente) y de 4 técnicas (la técnica de la tortuga, del semáforo, el volcán, soplar burbujas), 13 de los 30 docentes poseen un dominio inadecuado que representa el (43,3%), expresaron dominio de dos métodos (racional o persuasivo, impositivo o autoritario) y de tres técnicas (el semáforo, la tortuga y el volcán).

Sobre la dimensión procedimental, en cuanto al indicador 2.1, relacionado con *desarrolla la autonomía e independencia personal de los educandos con trastorno del espectro autista*

desde el proceso docente educativo, 4 de los 30 docentes poseen un dominio avanzado que representa el (13,3%), ya que planifican, organizan y desarrollan actividades de acuerdo a los niveles de desarrollo de los educandos y a sus estilos de aprendizaje, estructura bien el entorno para que puedan aprender a tener autonomía e independencia a partir de las ayudas visuales, verbales, realizan el análisis de tarea paso por paso que es lo que tiene que realizar el educando y utilizan historias sociales que les ayuden a los educandos a entender las diferentes normas de comportamiento, situaciones, emociones, acontecimientos y conceptos de la vida cotidiana. 6 de los 30 docentes poseen un dominio intermedio que representa el (20,0%), ya que planifican, organizan y desarrollan actividades de acuerdo a los niveles de desarrollo de los educandos y a sus estilos de aprendizaje, para que los educandos puedan aprender a tener autonomía e independencia, a partir de las ayudas visuales, verbales y análisis de tarea paso por paso que es lo que tiene que realizar el educando, pero en ocasiones utilizan historias que les ayuden a los educandos a entender diferentes situaciones, emociones, acontecimientos y conceptos de la vida cotidiana. 7 de los 30 docentes poseen un dominio básico que representa el (23,3%) ya que solo organizan y desarrollan actividades para que los educandos puedan aprender a tener autonomía, utilizando algunas ayudas visuales y verbales, tales como algunos pictogramas, imágenes o dibujos, ocasionalmente utilizan historias sociales que les ayuden a los educandos a entender diferentes situaciones, emociones, acontecimientos y conceptos de la vida cotidiana, en ocasiones se realiza el análisis de tarea paso por paso que es lo que tiene que realizar el educando. 13 de los 30 docentes poseen un dominio inadecuado que representa el (43,3%), ya que solo desarrollan actividades para que los educandos puedan aprender a tener autonomía e independencia, utilizan muy pocas ayudas visuales, verbales, no realiza el análisis de tarea paso por paso que es lo que tiene que realizar el educando y utilizan en ocasiones historias que les ayuden a los educandos a entender diferentes situaciones, emociones, acontecimientos y conceptos de la vida cotidiana.

En cuanto al indicador 2.2, relacionado con *emplea los diferentes métodos educativos y técnicas de autocontrol de la conducta para la adecuación al entorno de los educandos con trastorno del espectro autista*, 3 de los 30 docentes poseen un dominio avanzado que representa el (10,0%), utilizan en sus actividades diferentes métodos educativos y técnicas para la autorregulación o autocontrol emocional, tienen en cuenta los intereses y niveles de desarrollo de los educandos para adaptar las actividades y/o juegos, las actividades y/o juegos se inician por la que los educandos conocen para poder darles ese feedback positivo, establecen agendas visuales, calendarios, temporizadores, entre otros, que faciliten la posibilidad de anticipar ante cualquier insignificante cambio, evitando la sobrecarga de estimulación sensoriales, emocionales e inclusive cognitiva, explicando qué es lo que va a

ocurrir, desde cuándo y durante cuánto tiempo, en su mesa o cerca de esta con diferentes códigos de colores según las materias, propician el desarrollo de habilidades sociales y utilizan juego de roles para recrear situaciones que puedan surgir en el día a día. 6 de los 30 docentes poseen un dominio intermedio que representa el (20,0%), utilizan métodos educativos y técnicas para la autorregulación o autocontrol emocional, tienen en cuenta alguno de los intereses y niveles de desarrollo de los educandos para adaptar las actividades y/o juegos, las actividades y/o juegos se inician por la que los educandos conocen para poder darles ese feedback positivo, para evitar de esta manera episodios de frustración, propician el desarrollo de habilidades sociales, utilizan juego de roles para recrear situaciones que puedan surgir en el día a día, y así adquirir herramientas para actuar o interactuar con otros educandos. 9 de los 30 docentes poseen un dominio básico que representa el (30,0%), utilizan algunos métodos educativo y técnicas para la autorregulación o autocontrol emocional, en ocasiones tienen en cuenta alguno de los intereses de los educandos para adaptar las actividades y/o juegos, se inician por la que los educandos conocen para poder darles ese feedback positivo, y que vean que pueden hacerlo, además de evitar de esta manera episodios de frustración y propician el desarrollo de habilidades sociales potencian el saludo y la despedida, utilizan en ocasiones el juego de roles para recrear situaciones que puedan surgir en el día a día, y así adquirir herramientas para actuar o interactuar con otros educandos. 12 de los 30 docentes poseen un dominio inadecuado que representa el (40,0%), utilizan alguna técnicas para la autorregulación o autocontrol emocional, no tienen en cuenta los intereses de los educandos para adaptar las actividades y/o juegos, las actividades y/o juegos no se inician por la que los educandos conocen para poder darles ese feedback positivo, y que vean que pueden hacerlo, no utilizan juego de roles para recrear situaciones que puedan surgir en el día a día, y así adquirir herramientas para actuar o interactuar con otros educandos.

En cuanto al indicador 2.3, relacionado con *aplica estrategias de comunicación funcional, espontánea y generalizada en los educandos con trastorno del espectro autista*, 5 de los 30 docentes poseen un dominio avanzado que representa el (16,6%), utilizan los dispositivos de ayuda y los apoyos visuales para la comunicación, con un lenguaje literal y conciso, utilizando tanto su cuerpo como su voz, están atento a cualquier sonido o movimiento corporal y responden con prontitud, fomentan el juego y la interacción social de acuerdo a los niveles de desarrollo, exigen por las normas de comportamiento, ya que lo educandos aprenden jugando, y eso incluye el aprendizaje de su lengua materna. 7 de los 30 docentes poseen un dominio intermedio que representa el (23,3%), utilizan los dispositivos de ayuda y los apoyos visuales para la comunicación, con un lenguaje literal y conciso, utilizando tanto su cuerpo como su voz, en ocasiones están atento a cualquier sonido o movimiento corporal

y responden con prontitud, fomentan el juego y la interacción social, ya que lo educandos aprenden jugando, y eso incluye el aprendizaje del idioma. 7 de los 30 docentes poseen un dominio básico que representa el (23,3%), utilizan algunos de los dispositivos de ayuda y los apoyos visuales para la comunicación, con un lenguaje literal y conciso, utilizan en ocasiones tanto su cuerpo como su voz, están atentos a cualquier sonido o movimiento corporal y en ocasiones responden con prontitud, fomentan el juego y la interacción social. 11 de los 30 docentes poseen un dominio inadecuado que representa el (36,6%) utilizan los dispositivos de ayuda para la comunicación, con un lenguaje literal y conciso, a veces están atentos a cualquier sonido o movimiento corporal, por momentos responden con prontitud y en ocasiones fomentan el juego y la interacción.

En cuanto al indicador 2.4, relacionado con *desarrolla las funciones ejecutivas de los educandos con trastorno del espectro autista desde el proceso docente educativo*, 4 de los 30 docentes poseen un dominio avanzado que representa el (13,3%), utilizan agendas visuales para estructura bien el entorno, estructuran tareas definiendo un principio y un fin de las mismas, para solventar las dificultades que puedan presentar a la hora de iniciar y finalizar las tareas los educandos, propician la flexibilidad de actuación y disponibilidad para los cambios paradigmáticos de los educandos, trabajan la inhibición de respuesta, la memoria de trabajo auditiva y visual, tales como: repetir palabras o números, repetir en orden inverso, repetir según un orden establecido, recordar imágenes previamente mostradas, recordarlas en determinado orden, jugar a memorizar imágenes, reproducir gestos en una secuencia dada. 5 de los 30 docentes poseen un dominio intermedio que representa el (16,6%), utilizan agendas visuales para estructura bien el entorno, estructuran tareas, definiendo un principio y un fin de las mismas, propician la flexibilidad de actuación y disponibilidad para los cambios paradigmáticos en los educandos y a veces trabajan la inhibición de respuesta, en ocasiones realizan actividades para desarrollar la memoria de trabajo auditiva y visual. 10 de los 30 docentes poseen un dominio básico que representa el (33,3%), utilizan en ocasiones agendas visuales para estructura bien el entorno, estructuran tareas de acuerdo al nivel de desarrollo, definiendo un principio y un fin de las mismas, a veces propician la flexibilidad en los educandos y no trabajan la inhibición de respuesta, en ocasiones realizar actividades para desarrollar la memoria tales como: diferencias entre dibujos, laberintos, lectura de dibujos, escritura alternante, juegos de mesa, ya que casi todos exigen atención, reflejos, control de la impulsividad, planificación, memoria de trabajo, flexibilidad, anticipación. 11 de los 30 docentes poseen un dominio inadecuado que representa el (36,6%), utilizan en ocasiones agendas visuales y estructuran tareas, en ocasiones definen el principio y fin de las tareas, no propician la flexibilidad en los educandos y no trabajan la inhibición de respuesta, no realizan actividades para desarrollar

la memoria tales como: diferencias entre dibujos, laberintos, lectura de dibujos, escritura alternante, juegos de mesa, ya que casi todos exigen atención, reflejos, control de la impulsividad, planificación, memoria de trabajo, flexibilidad, anticipación.

En cuanto al indicador 2.5, relacionado con *aplica los métodos activos para el trabajo con los educandos con trastorno del espectro autista desde el proceso docente educativo*, 3 de los 30 docentes poseen un dominio avanzado que representa el (10,0%), utiliza diferentes métodos y logra que sus educandos se conviertan en responsables de su propio aprendizaje, desarrolla habilidades, potencia el pensamiento crítico y reflexivo, realiza juegos, logra que aprendan de forma práctica conocimientos útiles y concretos con los que se van a encontrar habitualmente en su vida diaria, desarrollan el trabajo en equipo y la conciencia de grupo, 6 de los 30 docentes poseen un dominio intermedio que representa el (20,0%), utilizan algunos métodos y logra que sus educandos se conviertan en responsables de su propio aprendizaje, desarrolla habilidades, potencia el pensamiento crítico y reflexivo, realiza algunos juegos, logra que aprendan de forma práctica conocimientos útiles y concretos con los que se van a encontrar habitualmente en su vida diaria, desarrollan el trabajo en equipo y la conciencia de grupo, 8 de los 30 docentes poseen un dominio básico que representa el (26,6%), utilizan ocasionalmente los métodos y logra que sus educandos se conviertan en responsables de su propio aprendizaje, a veces desarrolla habilidades, potencia el pensamiento crítico y reflexivo, a veces realiza juegos, en ocasiones logra que aprendan de forma práctica conocimientos útiles y concretos con los que se van a encontrar habitualmente en su vida diaria, en ocasiones desarrolla el trabajo en equipo y la conciencia de grupo, 13 de los 30 docentes poseen un dominio inadecuado que representa el (43,3%), no aplica en sus actividades los métodos y no logra que sus educandos se conviertan en responsables de su propio aprendizaje, no desarrolla habilidades, no realiza juegos, no logra que aprendan de forma práctica conocimientos útiles y concretos con los que se van a encontrar habitualmente en su vida diaria, no desarrolla el trabajo en equipo y la conciencia de grupo.

Sobre la dimensión afectiva- actitudinal, se pudo constatar, en cuanto al indicador 3.1, relacionado con *disposición e interés por recibir la preparación acerca de la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista*, 21 de los 30 docentes poseen una disposición avanzada que representa el (70,0%), expresaron la necesidad de obtener más conocimientos acerca del TEA, ya consideran que a pesar de las preparaciones que reciben, tanto en la provincia como en el municipio, estas resultan aún insuficientes, pues existen temáticas muy importantes que se abordan de manera superficial, coincidiendo estos que no es suficiente la atención educativa que realizan con sus educandos. 9 de los 30 docentes poseen un disposición intermedia que representa el (30,0%), expresando alguna

reticencia con relación a la importancia y trascendencia del tema objeto de investigación para su desempeño profesional, pues existen temáticas muy importantes que se deben abordar en función de la ciencia en la que ellos se formaron, coincidiendo estos con la atención educativa que ellos deben desempeñar en la institución.

En cuanto al indicador 3.2, relacionado con *la sensibilidad hacia los educandos con trastorno del espectro autista desde la dirección del proceso docente educativo*, 20 de los 30 docentes poseen sensibilidad avanzada que representa el 73,3%, se encuentran plenamente sensibilizados con la problemática, evidenciándose una actitud de respeto, tolerancia, comprensión y atención para que los educandos tengan una experiencia enriquecedora en sus espacios de aprendizaje. 10 de los 30 docentes poseen una sensibilidad intermedia que representa el 33,3%, muestran en ocasiones apatía, debido a la poca participación de los educandos en el proceso docente educativo y a menudo se muestran incompetentes para lidiar con sus reacciones, por lo que necesitan preparación para aplicar orientaciones educativas adecuadas partiendo de las potencialidades cognitivas, sociales, afectivas y comunicativas de los educandos con TEA.

En cuanto al indicador 3.3, relacionado con *la responsabilidad y compromiso para incorporar los aspectos tratados sobre la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista en el proceso docente educativo*, 19 de los 30 docentes poseen una responsabilidad avanzada que representa el 63,3%, expresaron su responsabilidad y compromiso por participar e incorporar los temas que serán tratados durante la implementación en la práctica de la estrategia metodológica. 11 de los 30 docentes poseen una responsabilidad intermedia que representa el 36,6%, opinaron tener dudas sobre la profundidad y utilidad de los temas en los cuales serían preparados.

2.3.1.1.-Descripción de la implementación de la estrategia metodológica.

En este apartado se describe sintéticamente la implementación de la estrategia metodológica en correspondencia con lo declarado en el epígrafe 2.2, de manera que se incluye tanto lo relativo a la planificación como lo concerniente al cumplimiento de la etapa de instrumentación, en función de la realización del sistema de talleres dirigidos a la preparación de los docentes para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista.

Los docentes que alcanzaron un nivel de “avanzado” e “intermedio” se mostraron durante la presentación y ejecución de primer taller con algún recelo, después de este taller comenzaron a actuar con mayor dinamismo, intentaban superar los obstáculos, mostraban sensibilidad, curiosidad, afán de conocimientos, alegría en su actuación, se estimulaban, por los elogios y críticas de los otros y después de dos talleres, solicitaban otras actividades al término de la resolución de la orientada. Los docentes que alcanzaron un nivel de “básico” e

“inadecuado” necesitaron de mucha ayuda en los primeros talleres e interrumpían su trabajo ante los obstáculos con mucha frecuencia. Sin embargo, después de resueltas varias actividades, necesitaron de menos ayuda y les estimulaban a la crítica y los elogios de los demás. En estos se observó, con más frecuencia, en el intento de recordar los tipos de trastorno del espectro autista y las características de cada tipo.

En todos los casos se observó disposición de los docentes por participar en cada talleres a partir del conocimiento teórico-metodológico que esto poseían, aún afloraban algunos mitos sobre el TEA, se apreció a priori la utilización de los diferentes métodos activos, educativos y técnicas para el autocontrol emocional, esto varió de un docentes a otro y en un mismo docente se manifestó de formas distintas en diferentes momentos, pues se incorporaba paulatinamente en su quehacer las ayudas visuales, verbales, la realización de las tareas, la utilización de historias sociales que les ayuden a los educandos a entender las diferentes normas de comportamiento, situaciones, emociones, acontecimientos y conceptos de la vida cotidiana, para una mejor inclusión al proceso docente educativo de los educandos con TEA se logró que los docentes comprendieran la importancia que tiene el uso de agendas visuales, pictogramas, imágenes o dibujos, videos, puzzles, superficies texturizadas, temporizadores, relojes y juegos.

En los primeros talleres, y más marcado en los docentes del nivel de “básico” e “inadecuado”, se consideraba solo la organización y el desarrollo de actividades sin que estos tuvieran en cuenta el nivel de desarrollo y la correcta estructuración del entorno para que los educandos pudieran aprender a tener autonomía e independencia.

Durante las observaciones se hizo evidente la dificultad, que los docentes no estructuraban las tareas, definiendo un principio y un fin de las mismas, la forma de poder solventar las dificultades que se presentaron a la hora de iniciar y finalizar las tareas, se apreció muy poca flexibilidad de actuación y disponibilidad para los cambios paradigmáticos que ocurre en los educandos, no se hizo evidente el trabajo con la inhibición de respuesta y el cómo desarrollar la memoria de trabajo auditiva y visual en estos educandos.

2.3.1.2-Resultados de la medición de la variable operacional después de aplicar la estrategia metodológica (etapa de post-test) del pre-experimento.

Los instrumentos aplicados en el post-test se encuentran en los (Anexos N. 13, 14, 15 y 16); además, el resumen estadístico de los resultados del post-test, se pueden apreciar en la (Tabla N. 1) y en las (Figuras N. 1, 2 y 3), el análisis comparativo de la variable y de las dimensiones antes y después de implementada la estrategia metodológica.

Sobre la dimensión cognitiva, en el indicador 1.1, *dominio de los conocimientos elementales de la definición y de los distintos tipos o grados del trastorno del espectro autista*, se constata que 27 docentes (90,0%) alcanzan un nivel “avanzado”, rango que aumentó en 26

docentes (de ellos 5 del nivel “intermedio”, 11 del nivel “básico” y 10 de nivel inadecuado) y 3 docentes el (10,0%). Los logros fundamentales se centraron, en ofrecer los elementos de la definición de TEA, no quedando dudas que es un trastorno del neurodesarrollo, eso quiere decir que afecta a cómo se desarrolla el sistema nervioso antes del nacimiento, cómo se conecta las neuronas y cómo funcionan después, produciéndose determinadas características en el funcionamiento personal, en el ámbito de la comunicación social, de la flexibilidad del pensamiento y del comportamiento, se habla de espectro porque la variabilidad y la heterogeneidad es muy grande, se manifiesta de forma diferente en cada persona y además a veces se asocia con otras series de comorbilidades, se apreció dominio de los tipos o grados (Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Trastorno desintegrado infantil o síndrome de Heller, Trastorno generalizado del desarrollo no especificado) Estos datos demuestran que los resultados obtenidos en el post-test superan los obtenidos en el pre-test, aumentando significativamente el número de los docentes ubicados en los niveles de “avanzado” o “intermedio”.

En el indicador 1.2, *dominio de las características fundamentales de los tipos de trastorno del espectro autista*, presentó 24 docentes (80,0%) alcanza el nivel de “avanzado” rango que aumentó en 23 docentes (de ellos 4 del nivel “intermedio”, 8 del nivel “básico” y 11 del nivel “inadecuado”); 6 docentes el 20,0% se ubica en el nivel de “intermedio”, Los logros fundamentales se centraron en el dominio de las características de los cinco tipos de TEA (Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Trastorno desintegrado infantil o síndrome de Heller, Trastorno generalizado del desarrollo no especificado), entre las características que dominan se encuentran: Autismo, nula o muy escasa comunicación verbal, el educando es muy poco sociable y solitario, o bien no muestra interés en identificar objetos o llamar la atención, entre las del Síndrome de Rett, se encuentran, se presenta casi con exclusividad en niñas y tiene carácter regresivo. Las personas afectadas comienzan a sufrir un proceso degenerativo y progresivo del sistema nervioso que se manifiesta en forma de alteraciones en la comunicación, la cognición y la motricidad (tanto fina como gruesa) alrededor de los 2 años, entre las del Síndrome de Asperger se encuentran, problemas de interacción social, falta de empatía, poca coordinación psicomotriz, no entender las ironías ni el doble sentido del lenguaje, y la obsesión con ciertos temas, entre otras. Estos datos demuestran que los resultados obtenidos en el post-test superan los obtenidos en el pre-test, pues aumentó significativamente el número de los docentes ubicados en los niveles de (“avanzado” e “intermedio”), disminuyendo el número en los niveles de “básico e inadecuado”, el indicador alcanza los niveles deseados.

En el indicador 1.3, *dominio de los conocimientos sobre las principales estrategias para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista*, 23 docentes (76,6%)

que alcanzan el nivel de “avanzado” rango que aumentó en 18 docentes (de ellos 7 del nivel “intermedio”, 10 del nivel “básico y uno del nivel “inadecuado”) ya que poseen dominio para (estructurar bien el entorno, el uso de dispositivos de ayuda y los apoyos visuales para la comunicación, enseñar en estilos de aprendizaje, introducir los cambios paulatinamente, exigir normas de comportamiento, anticipar actividades y comportamientos y dar instrucciones de acuerdo a su nivel de desarrollo) 6 docentes el (20,0%) en el nivel de “intermedio” y un docente el (3,33%) en el nivel de “básico”. Se evidencia en este último nivel un descenso numérico en 9 docentes el (30,0%) de los cuales uno transitó al nivel de “avanzado” y 6 al nivel de “intermedio” con relación a la pre-test. Los logros fundamentales se centraron en que los docentes poseen dominio para orientar a los educandos en su adaptación a los diferentes entornos y su comprensión sobre qué actividad deben realizar en cada uno, propicia el conocimiento para orientar, organizar y anticipar las tareas diarias a realizar por los educandos y el comportamiento que se espera obtener de ellos, siguiendo las mismas normas que el resto de sus coetáneos, aunque necesiten mayores niveles de ayuda para lograrlo, sabiendo que deben recurrir a las imágenes ya que suelen tener una excelente memoria visual y pueden recordar con mayor facilidad las secuencias de tareas si se presentan a través de imágenes, provee que cada docente al inicio del día, le muestre al educando la secuencia de actividades que tendrá que hacer a lo largo de la jornada de acuerdo a su nivel de desarrollo y cada vez que termine una tarea, le pueda explicar que la actividad que realiza ha finalizado y que debe realizar una nueva, ofreciéndole detalles sobre la nueva actividad y enseñándoles las imágenes. Los docentes poseen conocimiento para identificar los estilos de aprendizaje de cada educando, tanto de los rasgos cognitivos (la forma en que los educandos estructuran los contenidos y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan los medios representativos) como los rasgos afectivos (la motivación y expectativas), permite buscar las vías más adecuadas para facilitar el aprendizaje. En el índice de calidad en el post-test se encuentra por encima del obtenido durante el pre-test, cuantitativa y cualitativamente. Se puede afirmar que se logró un aumento significativo en el indicador evaluado.

En el indicador 1.4, *dominio de los conocimientos básicos sobre los métodos activos para el trabajo con los educandos con trastorno del espectro*, 27 docentes (90%) que alcanzan el nivel de “avanzado” rango que aumentó en 24 docentes (de ellos 4 del nivel “intermedio”, 11 del nivel “básico” y 9 del nivel “inadecuado”) ya que demostraron tener dominio de estas, tales como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, el método del caso, la gamificación, la simulación y el contrato de aprendizaje, 2 docentes el (6,66%) en el nivel de “intermedio” y un docente el (3,33%) en el nivel “básico”. Se evidencia en estos dos últimos niveles un descenso numérico en 20

docentes el (73,3%), Los logros fundamentales se centraron en que los docentes poseen dominio para organizar las actividades dentro del aula y convertirlas en una experiencial social y académica de aprendizaje para fortalecer en los educados el trabajo en grupo, en función de realizar las tareas en colectivo, dominan la importancia que tiene la gamificación para mejorar la calidad educativa, la motivación, la socialización lúdica, el entrenamiento en cómo jugar para posteriormente generalizar el aprendizaje al contexto natural del juego, facilitándole la inclusión social y el desarrollo de habilidades de búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información, conocen que estos métodos desarrollan la responsabilidad individual como la conciencia de grupo, dominan que el aprendizaje basado en proyectos, proporcionan oportunidad, la experimentación de autonomía, la toma de decisión y el control de entorno, mejora el aprendizaje y potencia el pensamiento crítico y reflexivo sobre el mundo que le rodea, llevando a cabo actividades funcionales y significativas. Se aprecia un índice de calidad en el post-test superior al obtenido durante el pre-test, por lo que se puede aseverar que se obtuvo un aumento significativo en el indicador que se evalúa.

En el indicador 1.5, *dominio de los diferentes métodos educativos y técnicas de autocontrol de la conducta para su adecuación al entorno de los educandos con trastorno del espectro autista*, 28 docentes (93,3%) que alcanzan el nivel de “avanzado” rango que aumentó en 24 docentes (de ellos 5 del nivel “intermedio”, 8 del nivel “básico” y 11 del nivel “inadecuado”) ya que demostraron tener dominio de los métodos tales como: impositivo o autoritario, inconsistencia, racional o persuasivo, negligente, estímulo y sanción, y técnicas tales como: (técnica de la tortuga, del semáforo, el volcán, deja que se exprese, el palo de hablar, canciones, la pelota antiestrés, el abrazo, inflar un globo, soplar burbujas, el agua o la arena y establecer un lugar positivo), un docente el (3,33%) en el nivel de “intermedio” y “básico”. Los logros fundamentales se centraron en que los docentes poseen dominio de los métodos y técnicas, la forma en que le deben explicar la tarea o actividad a desarrollar, cuándo se debe iniciar y finalizar, conocen los elementos de verificación y que deben hacer a partir de los niveles de progresos en cada actividad de acuerdo al nivel de desarrollo de cada educando, conocen las motivaciones, preferencias, necesidades e intereses, para ofrecerle los niveles de ayuda necesarios en función de comprender las deficiencias, erradica los malos hábitos y costumbres para mejorar la calidad de vida de los educandos desde una perspectiva integral. Se evidencia en estos dos últimos niveles un descenso numérico en 19 docentes el (63,3%), apreciándose un índice de calidad en el post-test superior al obtenido durante el pre-test, por lo que se puede aseverar que se logró un aumento significativo en el indicador que se evalúa.

Sobre la dimensión procedimental, en el indicador 2.1, *desarrolla la autonomía e independencia personal de los educandos con trastorno del espectro autista desde el*

proceso docente educativo, 29 docentes (96,6%) que alcanzan el nivel de “avanzado” rango que aumentó en 25 docentes (de ellos 6 del nivel “intermedio”, 7 del nivel “básico y 12 del nivel “inadecuado”) ya que demostraron planifican, organizan y desarrollan actividades para sus educandos, un docente el (3,33%) en el nivel de “intermedio”. Los logros fundamentales se centraron en la planificación, organización y desarrollo de actividades de acuerdo a los niveles de desarrollo de los educandos y a sus estilos de aprendizaje, estructura bien el entorno para que puedan aprender a tener autonomía e independencia, a partir de las ayudas visuales, verbales, realizan el análisis de tarea paso por paso que es lo que tiene que realizar el educando y utilizan historias sociales que les ayuden a los educandos a entender las diferentes normas de comportamiento, situaciones, emociones, acontecimientos y conceptos de la vida cotidiana, utilizando agendas visuales, pictogramas, imágenes o dibujos, videos, puzzles, superficies texturizadas, temporizadores, relojes y juegos. Se evidencia en los niveles “básico e “inadecuado un descenso numérico en 20 docentes el (73,3%), apreciándose un índice de calidad en el post-test superior al obtenido durante el pre-test, por lo que se puede aseverar que se obtuvieron resultados significativos en el indicador que se evalúa.

En el indicador 2.2, *emplea los diferentes métodos educativos y técnicas de autocontrol de la conducta para la adecuación al entorno de los educandos con trastorno del espectro autista*, 26 docentes (86,6%) que alcanzan el nivel de “avanzado” rango que aumentó en 23 docentes (de ellos 6 del nivel “intermedio”, 9 del nivel “básico y 8 del nivel “inadecuado”), los docentes demostraron utilizar diferentes métodos educativos y técnicas para la autorregulación o autocontrol emocional, teniendo en cuenta los intereses y niveles de desarrollo de los educandos, 3 docente el (10,0%) alcanzaron el nivel de “intermedio” y un docente el (3,33%) el nivel de “básico”. Los logros fundamentales se centraron en que los docentes utilizaron diferentes métodos y técnicas, tienen en cuenta los intereses y niveles de desarrollo de los educandos para adaptar las actividades y/o juegos, las actividades y/o juegos se iniciaron por la que los educandos conocen para poder darles ese feedback positivo, utilizaron agendas visuales, calendarios, temporizadores, entre otros, que facilitan la posibilidad de anticiparse ante cualquier insignificante cambio, evitando la sobrecarga de estimulación sensoriales, emocionales e inclusive cognitiva, explicándoles qué es lo que va a ocurrir, desde cuándo y durante cuánto tiempo, colocándoles en su mesa o cerca de esta con diferentes *códigos* de colores según las materias o actividad a desarrollar, los docentes utilizaron el juego de roles para recrear situaciones que puedan surgir en el día a día y así el educando adquiere herramientas para actuar o interactuar con otros educandos. La aplicación de las técnicas por parte de los docentes permitieron entender e interiorizar las emociones de los educandos a partir de la expresión emocional que nos muestran cada uno,

dándoles seguridad y confianza, que ayuda a sentirse bien consigo mismo en determinadas situación. Se evidencia en los niveles de “básico” e “inadecuado” un descenso numérico en 20 docentes el (73,3%), apreciándose un índice de calidad en el post-test superior al obtenido durante el pre-test, por lo que se puede confirmar que se obtuvieron resultados significativos en el indicador que se evalúa.

En el indicador, 2.3, *aplica estrategias de comunicación funcional, espontánea y generalizada en los educandos con trastorno del espectro autista*, 27 docentes (90,0%) que alcanzan el nivel de “avanzado” rango que aumentó en 22 docentes (de ellos 7 del nivel “intermedio”, 7 del nivel “básico y 8 del nivel “inadecuado”), los docentes demostraron utilizar los dispositivos de ayuda y los apoyos visuales para la comunicación, un docente el (3,33%) alcanzó el nivel de “intermedio” y 2 docentes el (6,66%) alcanzaron el nivel de “básico”. Los logros fundamentales se centraron en que los docentes utilizaron los dispositivos de ayuda y los apoyos visuales para la comunicación con un lenguaje literal y conciso, utilizaron tanto su cuerpo como su voz, estuvieron atentos a cualquier sonido o movimiento corporal y respondieron con prontitud, fomentaron el juego y la interacción social de acuerdo a los niveles de desarrollo, exigen por las normas de comportamiento ya que lo educandos aprenden jugando, y eso incluye el aprendizaje de su lengua materna. Se evidencia en los niveles “básico” e “inadecuado” un descenso numérico en 16 docentes el (53,3%), apreciándose un índice de calidad en el post-test superior al obtenido durante el pre-test, por lo que se puede afirmar que se obtuvieron resultados significativos en el indicador que se evalúa

En el indicador, 2.4, *desarrolla las funciones ejecutivas de los educandos con trastorno del espectro autista desde el proceso docente educativo*, 29 docentes (96,6%) que alcanzan el nivel de “avanzado” rango que aumentó en 25 docentes (de ellos 5 del nivel “intermedio”, 10 del nivel “básico” y 10 del nivel “inadecuado”), un docente el (3,33%) alcanzó el nivel de “intermedio”. Los logros fundamentales se centraron en que los docentes estructuraron las tareas, definiendo un principio y un fin de las mismas, solventando las dificultades que se presentaron a la hora de iniciar y finalizar las tareas, propiciaron la flexibilidad de actuación y disponibilidad para los cambios paradigmáticos que ocurre en los educandos, trabajaron la inhibición de respuesta, los docentes demostraron excelente dominio de cómo se realizan las actividades dirigidas a desarrollar la memoria de trabajo auditiva y visual tales como: repetir palabras o números, repetir en orden inverso, repetir según un orden establecido, recordar imágenes previamente mostradas, recordarlas en determinado orden, jugar al memory de imágenes, reproducir gestos en una secuencia dada, diferencias entre dibujos, laberintos, lectura de dibujos, escritura alternante, juegos de mesa, ya que casi todas exigen de atención, reflejos, control de la impulsividad, planificación, flexibilidad y anticipación. Se

evidencia en los niveles “básico” e “inadecuado” un descenso numérico en 20 docentes el (73,3%), apreciándose un índice de calidad en el post-test superior al obtenido durante el pre-test, por lo que se puede afirmar que se obtuvieron resultados significativos en el indicador que se evalúa.

En cuanto al indicador 2.5, relacionado con *aplica los métodos activos para el trabajo con los educandos con trastorno del espectro autista desde el proceso docente educativo*, 28 docentes (93,3%) que alcanzan el nivel de “avanzado” rango que aumentó en 25 docentes (de ellos 6 del nivel “intermedio”, 8 del nivel “básico” y 11 del nivel “inadecuado”), 2 docentes el (6,66%) alcanzan el nivel de “intermedio”. Los logros fundamentales se centraron en que los docentes aplicaron los métodos activos (aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, el método del caso, la gamificación, la simulación y el contrato de aprendizaje), logrado que sus educandos alcanzaran niveles de responsabilidad con su propio aprendizaje, se desarrollaron en los educandos habilidades de búsqueda, selección, análisis y evaluación, se logró potenciar el pensamiento crítico y reflexivo, se realizaron juegos que mejoraron la calidad educativa, la motivación, la socialización lúdica, se logró que los educandos aprendieran de forma práctica conocimientos útiles y concretos con los que encuentran habitualmente en su vida diaria, se consiguió desarrollar la autonomía y la responsabilidad individual como el trabajo en equipo y la conciencia de grupo.

Sobre la dimensión afectiva- actitudinal, se pudo constatar, en el indicador 3.1, *disposición e interés por recibir la preparación acerca de la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista*, 30 docentes (100%) que alcanzan el nivel de “avanzado” rango que aumentó en 10 docentes (de ellos 10 del nivel “intermedio”). Los logros fundamentales se centraron en que los docentes expresaron satisfacción por el conocimientos adquirido acerca de las estrategias a tener en cuenta para la atención educativa a los educandos con TEA, todos consideran que la preparación recibida resulta suficiente y de mucha utilidad para su desempeño profesional, las temáticas fueron abordadas con profundidad, son actualizadas, pertinentes y trascendentales para la atención a estos educandos. Apreciándose un índice de calidad en el post-test superior al obtenido durante el pre-test, por lo que se puede afirmar que se obtuvieron resultados significativos en el indicador que se evalúa.

En el indicador 3.2, *sensibilidad hacia los educandos con trastorno del espectro autista desde la dirección del proceso docente educativo*, 30 docentes (100%) que alcanzan el nivel de “avanzado” rango que aumentó en 9 docentes (de ellos 9 del nivel “intermedio”). Los logros fundamentales se centraron en que los docentes se encuentran plenamente sensibilizados con la problemática, evidenciándose una actitud de respeto, tolerancia,

comprensión y atención para que los educandos tengan una experiencia enriquecedora en sus espacios de aprendizaje, a partir de actuar eficazmente ante las situaciones que suceden en el aula, teniendo en cuenta las potencialidades cognitivas, sociales, afectivas y comunicativas de estos educandos. Apreciándose un índice de calidad en el post-test superior al obtenido durante el pre-test, por lo que se puede afirmar que se obtuvieron resultados significativos en el indicador que se evalúa.

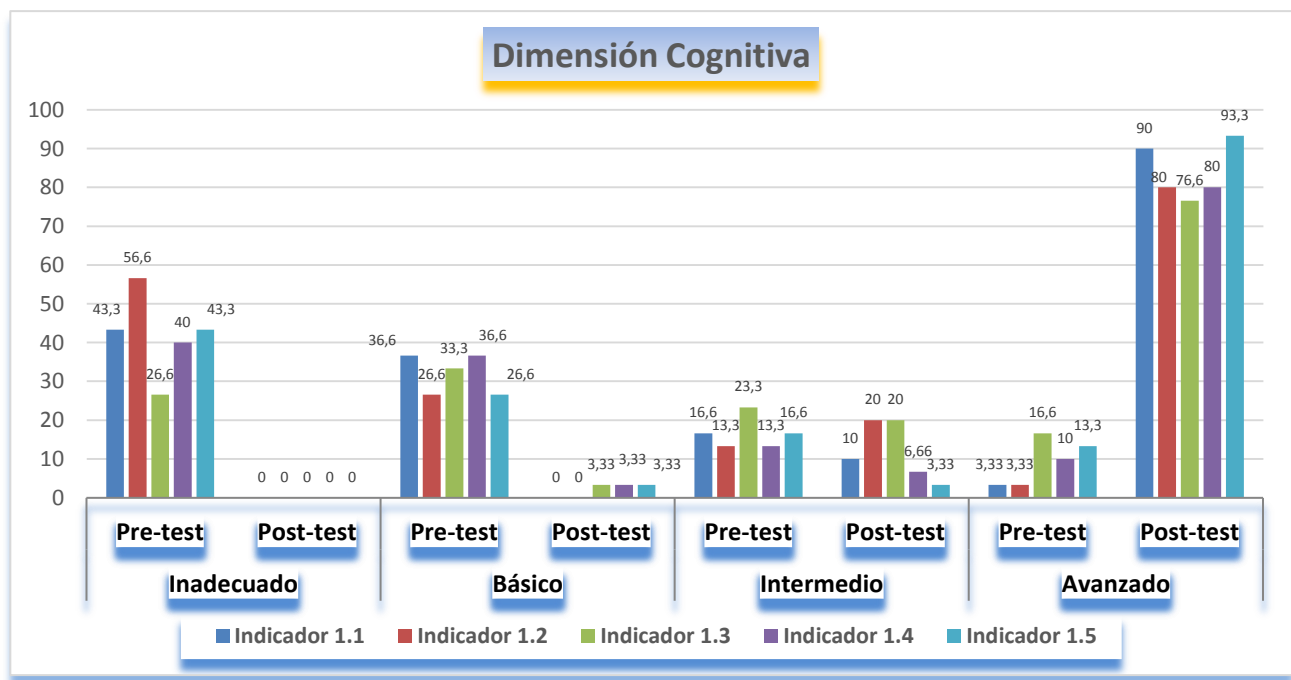
En el indicador 3.3, *responsabilidad y compromiso para incorporar los aspectos tratados sobre la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista en el proceso docente educativo*, 30 docentes (100%) que alcanzan el nivel de “avanzado” rango que aumentó en 11 docentes (de ellos 11 del nivel “intermedio”). Los logros fundamentales durante la etapa de post-test se centraron en que todos los docentes incorporaron a sus actividades, los temas que fueron tratados durante la implementación en la práctica de la estrategia metodológica, en dependencia de los niveles de desempeño de cada docente, no quedando dudas sobre el nivel de utilidad y pertinencia de los temas desarrollados para la atención educativa de los educandos con TEA. Apreciándose un índice de calidad en el post-test superior al obtenido durante el pre-test, por lo que se puede afirmar que se obtuvieron resultados significativos en el indicador que se evalúa.

5- Análisis comparativo de los datos obtenidos de la variable dependiente.

Al realizar el análisis comparativo-descriptivo entre el pre-test y el post-test, se pudo constatar la efectividad de la estrategia metodológica dirigida a la preparación de los docentes para la atención educativa de los educandos con TEA, observándose en cada una de las dimensiones avances significativos que así lo demuestran.

En la dimensión cognitiva, al comparar los resultados del pre-test con los del post-test se aprecia que, la mayoría de los docentes se encontraban en los niveles de “Inadecuado”, “Básico” e “Intermedio”, los dos indicadores con mejores resultados, fueron los referidos a dominio de los elementos de la definición del TEA y dominio de los diferentes métodos educativos y técnicas de autocontrol para la atención de los educandos con TEA con 4 docentes (13,3 %) en un nivel de “Avanzado”, después de implementada la estrategia la mayoría de los docentes transitaron en todos los indicadores al nivel de “Avanzado” con resultados superiores al (76,6%), el indicador con más bajo resultado fue el de dominio de las principales estrategias para educandos con TEA con 23 docentes, lográndose un nivel de preparación avanzado de los docentes sobre los principales aspectos teóricos relacionados con el trastorno del espectro autista y en el dominio de técnica y métodos para la atención educativa de los educandos. ”, (Ver Figura. 1).

Figura 1.

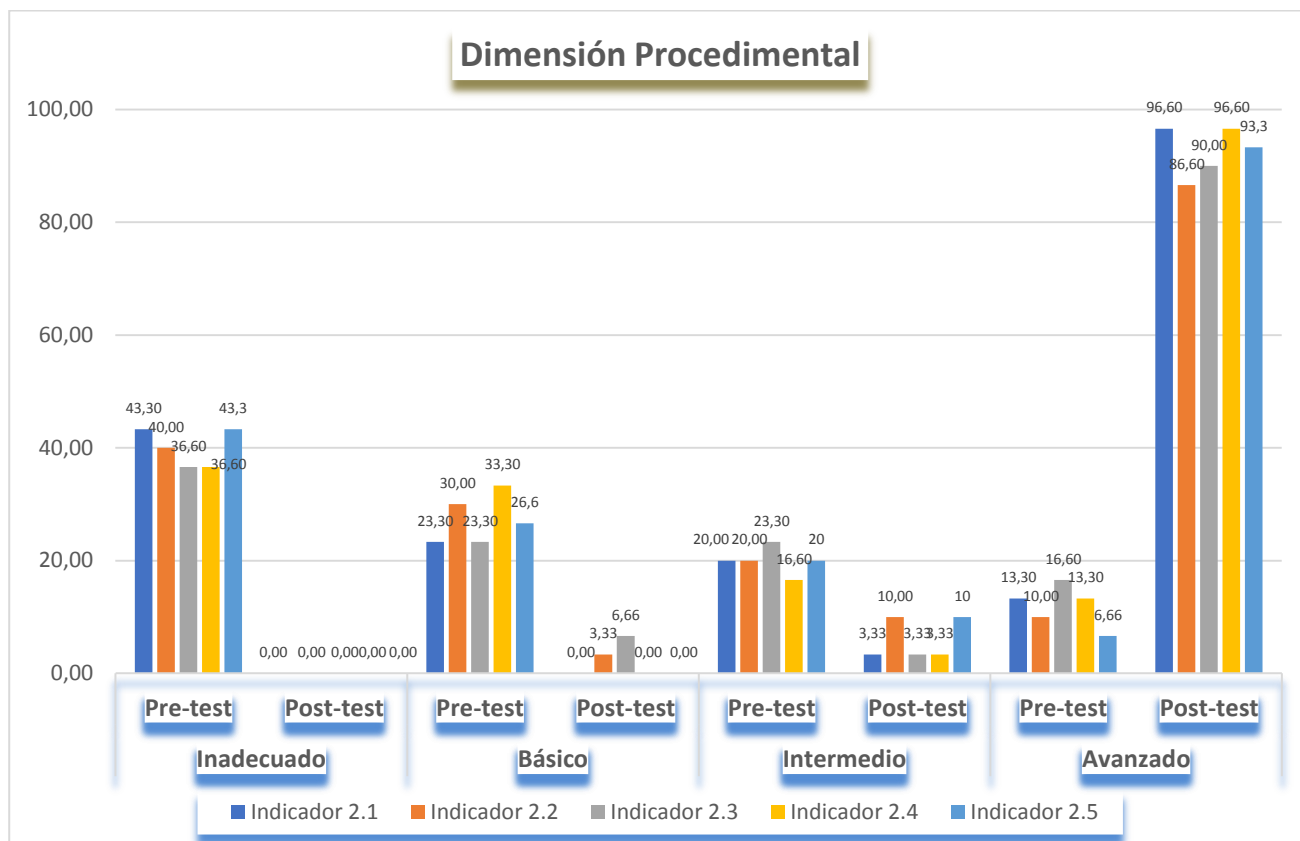


Nota. El gráfico representa los resultados de la dimensión en la etapa pre y post-test.

El comportamiento de los indicadores en la dimensión procedimental superan significativamente los resultados obtenidos en la etapa de post-test con relación a la etapa de pre-test, entre 26 y 29 docentes alcanzan el nivel de “Avanzado”, logándose índices superiores al (86 %), los docentes utilizaron diferentes métodos y técnicas, teniendo en cuenta los intereses y niveles de desarrollo de los, estructuran bien el entorno para que los educandos puedan aprender a tener autonomía e independencia, a partir de las ayudas visuales, verbales, realizan el análisis de tarea paso por paso, utilizan los dispositivos de ayuda y los apoyos visuales para la comunicación, con un lenguaje literal y conciso, utilizando tanto su cuerpo como su voz, estuvieron atentos a cualquier sonido o movimiento corporal y respondieron con prontitud, fomentaron el juego y la interacción social de acuerdo a los niveles de desarrollo de los educandos. El indicador con más bajo resultado fue el referido a desarrollar en los educandos el autocontrol de la conducta y su adecuación al entorno, 3 docentes el (10,0%) alcanzan el nivel de “Intermedio”, (Ver Figura. 2)

Figura 2.

Resultados de la dimensión procedimental.

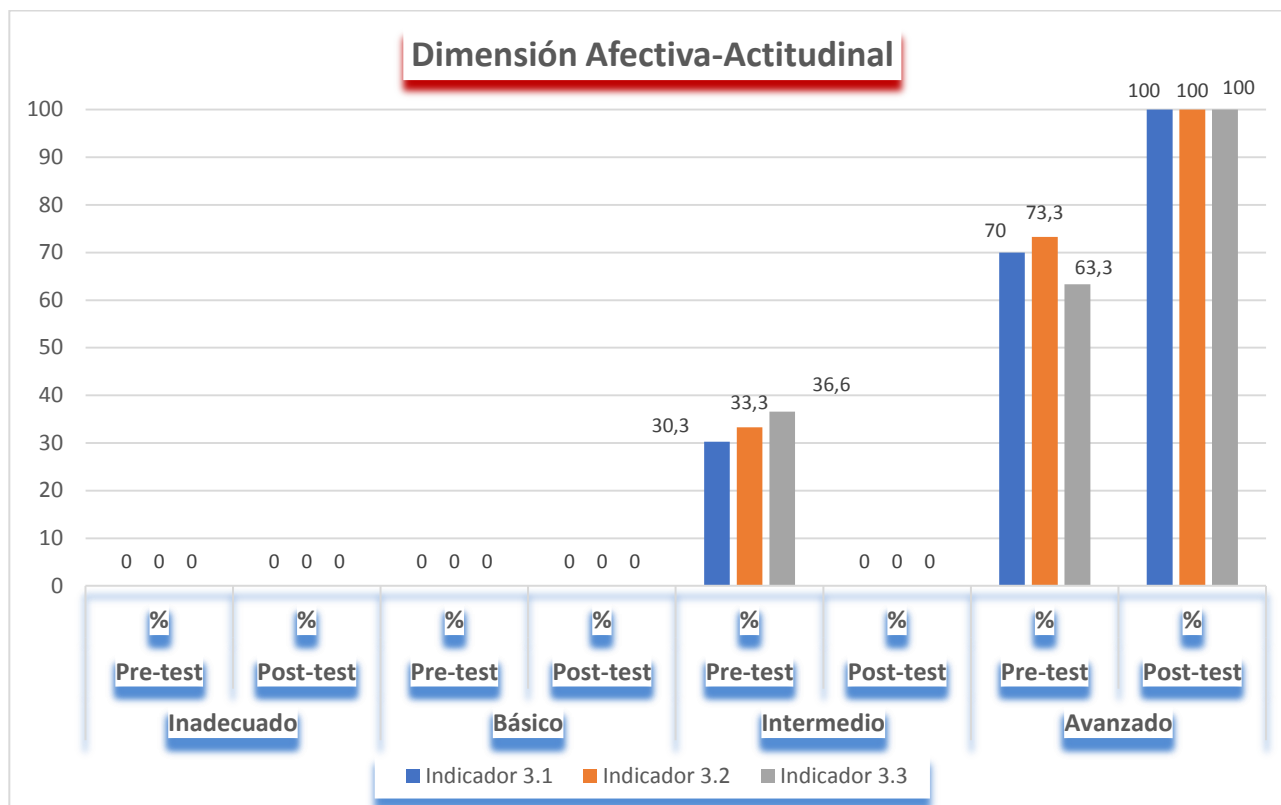


Nota. El gráfico representa los resultados de la dimensión en la etapa pre y post-test.

Los resultados obtenidos en la dimensión afectiva –motivacional fueron muy superior en la etapa de post-test con relación a la etapa de pre-test, los 30 docentes (100%) alcanzaron el nivel de “Avanzado”, lográndose plenamente la sensibilidad con la problemática, evidenciándose una actitud de respeto, tolerancia, responsabilidad, comprensión y atención, para que los educandos tengan una experiencia enriquecedora en sus espacios de aprendizaje, el indicador con resultados menos favorable en la etapa de pre-test fue el de la sensibilidad hacia los educandos con TEA con 9 docentes el (30,3) en el nivel de “Intermedio”, (Ver Figura. 3).

Figura 3.

Resultados de la dimensión afectiva-actitudinal.



Nota. El gráfico representa los resultados de la dimensión en la etapa pre y post-test.

La valoración de los indicadores de cada dimensión, permite evaluar el comportamiento de la variable operacional en un nivel “Avanzado”, después de aplicada la estrategia metodológica, lo cual demuestra el avance alcanzado de manera general en el nivel de preparación de los docentes para la atención educativa de los educandos con TEA, en relación con la etapa de pre-test del pre-experimento, (en la que se constató la variable en un nivel de “Básico” e “Inadecuado”), y corrobora además la efectividad alcanzada con la implementación de la estrategia metodológica. Lo antes expresado se puede constatar en la (Tabla N. 1), donde se refleja el comportamiento de todos los indicadores establecidos para cada dimensión de la variable operacional.

Tabla 1.

Resultados obtenidos de la variable dependiente en la etapa de pre-test y post-test.

Dimensiones e indicadores	Inadecuado				Básico				Intermedio				Avanzado			
	pre-test		post-test		pre-test		post-test		pre-test		post-test		pre-test		post-test	
	c/d	%	c/d	%	c/d	%	c/d	%	c/d	%	c/d	%	c/d	%	c/d	%
Cognitiva																
1.1	13	43,3	0	0,0	11	36,6	0	0,0	5	16,6	3	10,0	1	3,33	27	90,0
1.2	17	56,6	0	0,0	8	26,6	0	0,0	4	13,3	6	20,0	1	3,33	24	80,0
1.3	8	26,6	0	0,0	10	33,3	1	3,33	7	23,3	6	20,0	5	16,6	23	76,6
1.4	12	40,0	0	0,0	11	36,6	1	3,33	4	13,3	2	6,66	3	10,0	24	80,0
1.5	13	43,3	0	0,0	8	26,6	1	3,33	5	16,6	1	3,33	4	13,3	28	93,3
Procedimental																

2.1	13	43,3	0	0,0	7	23,3	0	0,0	6	20,0	1	3,33	4	13,3	29	96,6
2.2	12	40,0	0	0,0	9	30,0	1	3,33	6	20,0	3	10,0	3	10,0	26	86,6
2.3	11	36,6	0	0,0	7	23,3	2	6,66	7	23,3	1	3,33	5	16,6	27	90,0
2.4	11	36,6	0	0,0	10	33,3	0	0,0	5	16,6	1	3,33	4	13,3	29	96,6
2.5	13	43,3	0	0,0	8	26,6	0	0,0	6	20,0	3	10,0	2	6,66	28	93,3
Afectiva- actitudinal																
3.1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	9	30,3	0	0,0	21	70,0	30	100
3.2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	10	33,3	0	0,0	20	73,3	30	100
3.3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	11	36,6	0	0,0	19	63,3	30	100

Nota. Comportamiento de cada indicador según escala valorativa establecida para medir la variable dependiente.

CONCLUSIONES.

Al hacer un análisis de los resultados obtenidos, tanto en el plano teórico como en la ejecución práctica de la estrategia metodológica propuesta, se arriba a las siguientes conclusiones:

En la determinación del marco teórico referencial de la investigación se identificaron las diferentes propensiones relacionadas con el proceso de preparación de los docentes, desde diferentes modelos de formación, los que han sustentado sus contenidos curriculares en las concepciones filosóficas, pedagógicas, psicológicas, sociológicas y didácticas de cada etapa de desarrollo, se concibe como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, para la correcta atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista se deben reunir un grupo considerable de requisitos y cualidades personales que permitan responder de manera integral a sus necesidad de aprendizaje y motivaciones para su inclusión en la sociedad.

El diagnóstico realizado a los docentes, evidenció insuficiencias en su preparación para la atención educativa de los educandos, y particularmente relacionados con los escasos conocimientos acerca del trastorno del espectro autista, el poco empleo de recursos visuales de apoyo para estimular el desarrollo de habilidades comunicativas y de socialización, el poco dominio de los métodos, estrategias y técnicas que los puedan ayudar en el manejo de las conductas y del autocontrol de las emociones que presentan los educandos; además no todos los docentes están plenamente sensibilizados con la problemática. Se apreció disposición favorable hacia la participación en los temas como parte de la preparación a desarrollar.

La investigación desarrollada permite aportar a la práctica pedagógica una estrategia metodológica que se distingue por estar dirigida a la preparación de los docentes para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista, y es contentiva de acciones en las etapas de diagnóstico, planificación, instrumentación y evaluación. En ella se proponen, talleres que facilitan la incorporación de aspectos cognitivos, procedimentales y motivacionales en función de la mejora de su desempeño.

Para demostrar la validez de la estrategia metodológica, se aplicó un pre-experimento pedagógico mediante métodos, técnicas e instrumentos de investigación, donde quedó demostrado que, con su puesta en práctica, se logra la preparación de los docentes para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Adams, D., MacDonald, L., & Keen, D. (2019). Teacher responses to anxiety-related behaviours in students on the autism spectrum. *Research in Developmental Disabilities*, 86, 11–19.
- Aguilar, G., Gracia, O., Torres, Y., y Demósthene, Y. (2018). “La preparación del maestro para el desarrollo de la comprensión textual en escolares con autismo” p. 351-364 <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/>
- Ainscow, M., y Booth, T. (2000). *Index for inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Bristol: CSIE.
- Álvarez, R., García, V., García, F., García, A. M., Muñoz, M., Pérez, B., y Saldaña, D. (2022). *Manual didáctico para la intervención en atención temprana en trastorno del espectro del autismo*. Editorial. Federación Autismo Andalucía C/ Bergantín, nº 2, Bloque A, local 1, 41012, Sevilla. España.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnóstico del DSM-V*. Arlington, VA. Estados Unidos de Norteamérica.
- Asperger, H. (1944). *Autistic Psychopathy in Childhood*. En frith U. *Autism syndrome*. Cambridge University Press.
- Atienza, A. (2022). Las barreras "invisibles" de la escuela para los niños con autismo: "Sufren mucho más estrés y ansiedad" <https://www.rtve.es/noticias/20221106/inclusion-ninos-autismo-colegios/2407557.shtml>
- Barrett, W., & Randall, L. (2004). Investigating the circle of friends approach: Adaptations and implications for practice.
- Barrios, J.L., Blau, A., y Forment, C. (2022). *Trastorno del Espectro del Autismo. Una guía para la comunidad educativa*. ISBN: 978-84-482-6237-2. Valencia, España.
- Bleuler, E. (1911). *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien* Leipzig: Deuticke.
- Borges, S., Leyva, M., Zurita, C., Demóstenes, Y., Ortega, L., y Cobas, C. (2016). *Pedagogía Especial e inclusión educativa*. Editorial. Educación Cubana.
- Boucher, J. (1999). Interventions with children with autism-methods based on play. *Child Language Teaching and Therapy*, 15, 1-5.
- Bouzo, S. (2015). Impacto de un programa de equitación terapéutica en la mejora de la psicomotricidad de niños autistas. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, Extr (11), 80-84. DOI: 10.17979/reipe.2015.0.11.513.
- Campo, I. C. (2012). *Una estrategia de educación familiar en la escuela para niños con autismo (tesis doctoral inédita)*. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial. La Habana.

- Campos, I. C. (2012). Manual de orientación a la familia para el desarrollo de la conducta social en los niños con autismo entre 2 y 5 años, tesis de Maestría. CELAEE, La Habana
- Carter, E. W., Cushing, L. S., & Kennedy, C. H. (2009). Peer support strategies for improving all students' social lives and learning. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Chaffi, W., & Cyrille, I. (2017). Autism and Inclusive Education in Cameroon: Attitudes, Resistance and Pitfalls. International Journal of New and Research, 3 (6), 32-38.
- CIE-11. (2018). La Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionadas con la Salud.
- Coto, M. (2013). Síndrome de Asperger. Guía práctica para la intervención en el ámbito educativo. Sevilla: Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger.
- Cuadrado, J. (2011). El papel que desempeña el docente con el alumnado autista. Innovación y experiencias educativas (41).
- Demóstenes, Y. (2010). Programa educativo para el desarrollo de la socialización en los niños con autismo en la primera infancia (tesis doctoral inédita). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona". La Habana.
- Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Autismo y otros Trastornos Graves del Desarrollo. (2022). Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo. Cuarta edición revisada y mejorada. <https://equipoautismomurcia.com/orientaciones-y-guias/>
- Federación Autismo Castilla y León. (2021). Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo. ISBN. 978-84-692-5671-8. España.
- Fernández, F. J. (2016). Manual avanzado para niños autistas. De la aceptación a la vida útil. Bogotá: PSICOM Editores.
- Fombonne, E., Quirke, S. y Hagen, A. (2011). "Epidemiology of pervasive developmental disorders". Autism Spectrum. New York: Oxford University Press.
- García, M. T. (2018). El autismo desde la concepción histórico-cultural. Universidad de La Habana: Facultad de Psicología.
- Garrad, T. A., Rayner, C., & Pedersen, S. (2018). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. Journal of Research in Special Educational Needs, 19(1), 58-67.
- Gómez, I. (2008). Modelo de educación familiar desde un enfoque de autodesarrollo para la socialización del niño con autismo. (Tesis de Doctorado). Instituto Superior Pedagógico "Juan Marinello". Matanzas.
- González, B. (2014). Guía para profesores de alumnos con trastornos del espectro del autismo. Burgos, España.

- González, V. (1995). *Psicología para Educadores*. Editorial Pueblo y Educación.
- Grandin, T. (2006). "Pensar con imágenes: mi vida con el autismo". Alba Editorial.
- Guerra, S. (2010). *Hacia una concepción didáctica potenciadora del desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales*. Editorial Pueblo y Educación.
- Hernández, O., Spencer, R., y Gómez, I. (2021). La inclusión escolar del educando con TEA desde la concepción histórico-cultural de Vygotsky. *Revista Conrado*, 17(78), 214-222
- Hernández, R. M. (2017). *La formación del interés escolar en los alumnos con trastorno de conducta* (tesis doctoral inédita). Universidad de Las Tunas.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Editores. S.A DE C.V. Sexta Edición. ISBN: 978-1-4562-2396-0. México.
- Hoch, H., McComas, J. J., Johnson, L. A., Faranda, N., & Guenther, S. Ibarrola, M. (2010). Dilemas de una nueva prioridad a la educación en América Latina. Un Debate necesario. *Revista digital*. <http://www.educoas.org/portal/laeducacion>.
- Jacob, S., Landeros, A. I., y Leckman, J. F. (2011) "Interface between autism spectrum disorders and obsessive-compulsive: a genetic and developmental perspective." *Autism Spectrum Disorders*. New York. Oxford University Press. 285- 303.
- Kanner, L. (1993). Autistic disturbances of affective contact. *Revista Siglo Cero*. (149).
- Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido Comunista de Cuba y la Revolución (2016). La Habana.
- López, D. (2022). Los agentes socializadores en la compensación de la conducta disruptiva en educandos del espectro autista. (Tesis de Maestría), en *Atención Educativa a la Diversidad*. Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez"
- López, R. (2002). *Reconceptualización de la Educación Especial*. En *Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Selección de temas para los docentes*. Editorial Pueblo y Educación.
- López, S., y Rivas, R. (2014). El Trastorno del Espectro del Autismo: Retos, oportunidades y necesidades. *Informes Psicológicos*, 14(2), 13-31. España. <http://revistas.upb.edu.co/index.php/informespsicologicos/article/download/5485/>
- Lord, C., y Rutter, M. (2015). *ADOS-2. Escala de observación para el diagnóstico del TEA*. Madrid. TEA.
- Márquez, A. M., González, Y., y Martínez, S. (2022). Preparación de la familia para el desarrollo de la comunicación en educandos del espectro autista. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 8(1), 37-51.
- Martínez, M. A., y Cuesta, J. L. (2019). *Todo sobre el autismo. Los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). Guía completa basada en la ciencia y en la experiencia* (23-63). Tarragona: Alteria.

- Martos, J. (2006). La intervención educativa desde las posiciones explicativas neuropsicológicas en el autismo. Available at: [http:// www.revneurol.com](http://www.revneurol.com).
- Massani, J. F. (2009). Metodología para el diagnóstico psicopedagógico de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista. (Tesis de Doctorado), Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez.
- Mcdonough, L., Stahmer, A., Schreibman, L., & Thompson, S. J. (1997). Deficits, delays, and distractions: An evaluation of symbolic play and memory in children with autism. *Development and Psychopathology*, 9(17-41).
- Mielke, E. J. (2011). Sistematización de Experiencias “Formación de Formadores <http://www.formaciontecnicabolivia.org/.../sistematizacionfo>. Translate this page.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2020). Resolución 104/2020. Adaptaciones Curriculares Educación Secundaria Básica. Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2014). Resolución 200/2014. Reglamento de Trabajo Metodológico. Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2015). Resolución 238/2015. Sistema de evaluación. Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2017). Resolución 111/2017. Procedimientos para fortalecer el trabajo preventivo. Editorial Pueblo y Educación.
- Moll, L. (1997). Vigotsky, la educación y la cultura en acción. En *Hacia el currículo cultural*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Mundy, P. y Thorp, D. (2005). “Atención conjunta y autismo: evaluación, teoría y neurodesarrollo”. *Autismo; reconocer las señales en niños pequeños*. AVA.
- Nicolás, F. T. (2004). Intervención educativa en el alumnado con Trastornos del Espectro Autista. <http://orientamur.muriadiversidad.org/documentos/unidad.pdf>
- Nielfa, N. (2016). *Aprendo en el recreo: Una guía para desarrollar habilidades sociales en alumnos con TEA en el entorno educativo*. Autismo Sevilla.
- Orosco, M. (2012). *Concepción pedagógica para la atención educativa a escolares con autismo*. (Tesis de Doctorado). ICCP. La Habana.
- Orosco, M. (2015). *Concepción pedagógica de atención integral a los niños y adolescentes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista*. Editorial. Pueblo y educación.
- Paín, A. (1993). *Manual para la Difusión del Modelo de Educación*. <http://www2.congreso.gob.pe/.../MEBCSUTMANUAL.pdf>
- Pellegrini, P. (2015). *El Trastorno del Espectro Autista, ¿un problema socioeconómico? El Cisne*.
- Pérez, L. (2006). *Aplicaciones informáticas para alumnos/as con autismo u otros TGD*. XIV Congreso nacional de autismo Bilbao. <http://www.aetapi/congresos/vigo.pdf>

- Portuondo, P. F. (2012). La preparación para la dirección de los procesos. Editorial Pueblo y Educación.
- Posado, A. (2014). Trastorno del Espectro Autista, desde la identificación a la intervención. Pautas de actuación. Universidad de Valladolid, España.
- Riviére, A. (1997). Curso de desarrollo normal y autismo. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de Santa Cruz de Tenerife.
- Riviére, A. (2000). El niño pequeño con Trastorno del Espectro Autista. España.
- Sally J. R., y Geraldine, D. (2015). Modelo Denver de atención temprana para niños pequeños con autismo. Ávila. Autismo Ávila.
- Sanahuja, J. M. (1994). La implantación de un sistema de comunicación alternativa en un sujeto autista. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Sánchez, L., y Ramón, E. (2015). Actividades variadas dirigidas a estimular la socialización de las niñas y los niños de edad preescolar que manifiestan rasgos de Trastorno del Espectro Autista sobreimpuesto. Pedagogía, 1-22.
- Sepúlveda, L. (2013) Estudio del alumnado con síndrome de Asperger o Autismo de alto funcionamiento integrado en el aula ordinaria. Un enfoque desde la actitud docente. Revista de evaluación educativa. <http://ojs.inee.edu/revista/revalue/115>
- Silvestre, M., y Zilberstein, J. (2002). Hacia una didáctica desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación
- Sitio web. Resultados del tratamiento en un caso con trastorno de asperger. http://www.cop.es/colegiados/gr00777/publicaciones/Vives_Resultados-1.pdf
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). Improving personal evaluation through professional standards. Journal of personal Evaluation in Education.
- Szatmari, P. (2006). Una mente diferente. Comprender a los niños con autismo y síndrome de Asperger. Barcelona: Paidós.
- Teixidó, J. (2000). "Qué impulsa a los docentes a la dirección.VI Congreso Ínter Universitario y V Jornadas Andaluzas de Organización de Instituciones Educativas. Granada, Actas.
- Tirado, M., Moreno, F., y Rodríguez, I. (2014). Proceso metacognitivos e inferenciales del alumnado con TEA. Congreso Internacional de la AETAPI. Barcelona. España.
- Torres, M. (2003). Familia, unidad, diversidad., Editorial Pueblo y Educación.
- Torró, S. P., y García, V. R. (2007). El autismo en el siglo XXI: recomendaciones educativas basadas en evidencias. Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, 222, 75-94.
- Tortosa, F. (2004). Intervención educativa en el alumnado con Trastornos del Espectro Autista. <http://orientamur.murciadiversidad.org/gestion/documentos/unidad20.pdf>

- Valle, L. C. (2012). Estrategia de superación para mejorar el desempeño profesional pedagógico del maestro en la atención educativa al niño con autismo (tesis inédita). Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial. La Habana.
- Velásquez, J. y Lozano, T. (1996). El diagnóstico positivo de autismo infantil. Revista Cubana de Pediatría, 68(2), p.21-25.
- Vigotsky, L.S. (1989). Obras Completas. Fundamentos de Defectología. Editorial Pueblo y Educación.
- Whitaker, P., Barratt, P., Joyh, H., Potter, M., & Thomas, G. (1998). Children with autism and peer group support: using 'circle of friends. British Journal of Special Education, 25, 60-64.
- Wing, L., y Potter, D. (1999). Apuntes sobre la prevalencia del espectro autista Available at: www.oneworld.org/autism_uk/archive/prevalence.htm
- Wolfberg, P. (2004). Guiding Children on the Autism Spectrum in Peer Play: Translating Theory and Research into Effective and Meaningful Practice. volume, 8, 7-24.

ANEXO No. 1.
INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO.
ANÁLISIS DE LA REVISIÓN DE DOCUMENTOS.

Guía para el análisis de los documentos que norman el proceso de preparación de los docentes del nivel educativo Secundaria Básica

Lugar: Secundaria Básica, “Juan Santander Herrera” del municipio Cabaiguán, provincia Sancti Spíritus.

Objetivo: Constatar las formas de preparación y las orientaciones que se les brinda al docente como por parte de la estructura de dirección y otros especialistas relacionados con la atención educativa que se le brinda a los educandos con trastorno del espectro autista.

Se analizarán los documentos:

- Modelo de la Secundaria Básica del Ministerio de Educación.
- Resolución no. 111/17. Procedimientos para Fortalecer el Trabajo Preventivo. Ministro de Educación Superior.
- Planes de trabajo metodológico.
- Estrategia de superación para el nivel educativo.
- Las Adaptaciones Curriculares para la Educación Secundaria Básica.
- Los convenios establecidos entre la institución y otras perteneciste al municipio.

Indicadores:

1. Tratamiento al contenido relacionado con el trastorno del espectro autista durante los últimos cinco cursos escolares o que se proyectan ejecutar.
2. Si en la estrategia de atención educativa se incluyen acciones en función del desarrollo de conductas y habilidades adaptativas.
3. Si las acciones que contiene la estrategia de atención educativa se corresponden con las características individuales de cada educando.
4. Si en los informes de visitas que se realizan por parte de la estructura de dirección y otros especialistas, se brindan recomendaciones a fines para estimular el desarrollo de las áreas afectadas del educando y se incluyen otras relacionadas con el trabajo con la familia y la comunidad.
5. Si se prepara al docente sobre las características del educando con trastorno del espectro autista: “Conocerlos desde dentro”, y a partir de este conocimiento aprender cuales son los cambios que se necesitan realizar tanto en los entornos como con las acciones y/o conductas a nivel comunicativo: “Saber adaptar el contexto educativo”
6. Si se establecen líneas de trabajo metodológico dirigidas a la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista.
7. Si en la estrategia de superación se establecen cursos, conferencias, talleres y seminarios dirigidos a la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista.

ANEXO No. 2.
INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO.
GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.

Objetivo: Indagar sobre el nivel de preparación en general sobre el trastorno del espectro autista y la sensibilización que poseen los docentes que trabaja con los educandos que presentan dicho trastorno.

Indicadores:

1. Nombres y apellidos.
2. Cargo que posee.
3. Años de experiencias en el mismo.
4. Funciones que realiza.
5. Si trabaja o no con educandos con trastorno del espectro autista.
6. Si lo hace de manera directa o indirectamente.
7. Si considera suficiente el trabajo que realiza con estos educandos.
8. Si siente satisfacción o no con su trabajo.
9. Qué insatisfacciones tiene.
10. Si recibe algún tipo de preparación que le oriente a encaminar su trabajo con educandos con TEA. (seminarios, diplomado, taller, cursos, conferencias, entrenamiento, consulta y otros) cuál Ud. considera la más apropiada para su trabajo.
11. Si recibió en el pregrado alguna preparación que le aportó conocimientos suficientes sobre la temática relacionada con el TEA.
12. Si en algún momento ha deseado que le trasladen a otro puesto para trabajar con otros educandos o ha sentido la necesidad de solicitar la liberación. Argumentar la causa.
13. Si ha experimentado en algún momento sentimientos de frustración, estrés, tensión, ansiedad o algún otro tipo de desajuste a causa de su trabajo. Explicar por qué.
Indagar si es:
 - Por la posición que asume la estructura de dirección,
 - Por la posición que asume la familia
 - Por no apreciar evolución en el educando
 - Si son otras causas, referir cuáles.
14. Si ha recibido algún apoyo o ayuda especializada para saber cómo superarlo.
15. Si considera o no la necesidad de continuar preparándose para profundizar en los conocimientos teórico- metodológicos y prácticos acerca del TEA.
16. Si se siente o no preparado para orientar a la familia y agentes de la comunidad para que puedan apoyar a estos educandos en el desarrollo de sus potencialidades.
17. Si comprende el estilo de aprendizaje específico de los educandos con TEA.

ANEXO No. 3.
INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO.
GUÍA DE OBSERVACIÓN AL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO.

Tipo de actividad: Procesos docente educativo, merienda y juego de los educandos trastorno del espectro autista.

Lugar: Secundaria Básica, “Juan Santander Herrera” del municipio Cabaiguán, provincia Sancti Spíritus.

Objetivo: Percibir cómo los docentes desarrollan los distintos tipos de actividades con los educandos con trastorno del espectro autista.

Indicadores:

1. Estado de ánimo del educando y del docente durante la realización de la actividad (actitud que asumen, motivación por la misma....)
2. Organización del local
3. Estructuración del entorno y las actividades
4. Empleo o no de recursos visuales de apoyo para estimular el desarrollo de habilidades comunicativas y de socialización.
5. Métodos educativos que emplea el docente
6. Si se aprecia o no cierto dominio de los conocimientos por parte del docente para la atención al educando.
7. Métodos activos que emplea el docente.
8. Si es adecuado o no el manejo de las conductas disruptivas.
9. Desarrolla habilidades para participar, dinamizar y organizar actividades relacionadas con el juego social y juego simbólico.
10. Calidad de las relaciones interpersonales en general y el tratamiento que le brinda el docente a los educandos con trastorno del espectro autista.
11. Nivel de adquisición y desarrollo de habilidades elementales (higiene, autocuidado, autovalidismo e independencia)

ANEXO No. 4.
INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO.
GUÍA DE OBSERVACIÓN A LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA.

Tipo de actividad: Preparación metodológica realizada para los docentes que trabajan con educandos con trastorno del espectro autista.

Lugar: Secundaria Básica, “Juan Santander Herrera” del municipio Cabaiguán, provincia Sancti Spiritus.

Objetivo: Constatar las formas de preparación que se emplean así como el nivel de participación y calidad de la actividad realizada.

Indicadores:

1. Asistencia de los docentes.
2. El tipo de actividad del trabajo docente-metodológico.
3. Interés y actitud en general que asumen los docentes durante el desarrollo de la actividad.
4. Métodos, técnicas y procedimientos que se emplean en el desarrollo de la actividad.
5. Aspectos o temáticas abordadas en la preparación.
6. Nivel de correspondencia de las temáticas abordadas con relación a las prioridades y necesidades de los docentes para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista.
7. Nivel de participación de los docentes y su calidad.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA PREPARACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA SECUNDARIA BÁSICA

Objetivo general: preparar a los docentes de Secundaria Básica para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista

UNISS-DPE

Secundaria Básica

OBJETIVA, CARÁCTER SISTÉMICO, CARÁCTER DIALÉCTICO Y ESTRUCTURADA EN ETAPAS

Fundamentos

Filosóficos

Sociológicos

Psicológicos

Pedagógicos

Exigencias básicas

- Participación activa del sujeto en la determinación de sus propias necesidades de preparación,.....
- Creación del compromiso para el cambio, la mejora personal y del grupo,...
- Concebir el proyecto de preparación como un sistema de acciones diseñadas a corto, mediano y largo plazo....
- 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.....

ETAPAS

Diagnóstico

Planificación

Instrumentación

Evaluación

- 1.-Análisis de los documentos normativos y metodológicos de la SB.
- 2.-Elaboración de los instrumentos del diagnóstico.
- 3.-Procesamiento de los resultados del diagnóstico.
- 4.-Análisis de los resultados del diagnóstico.

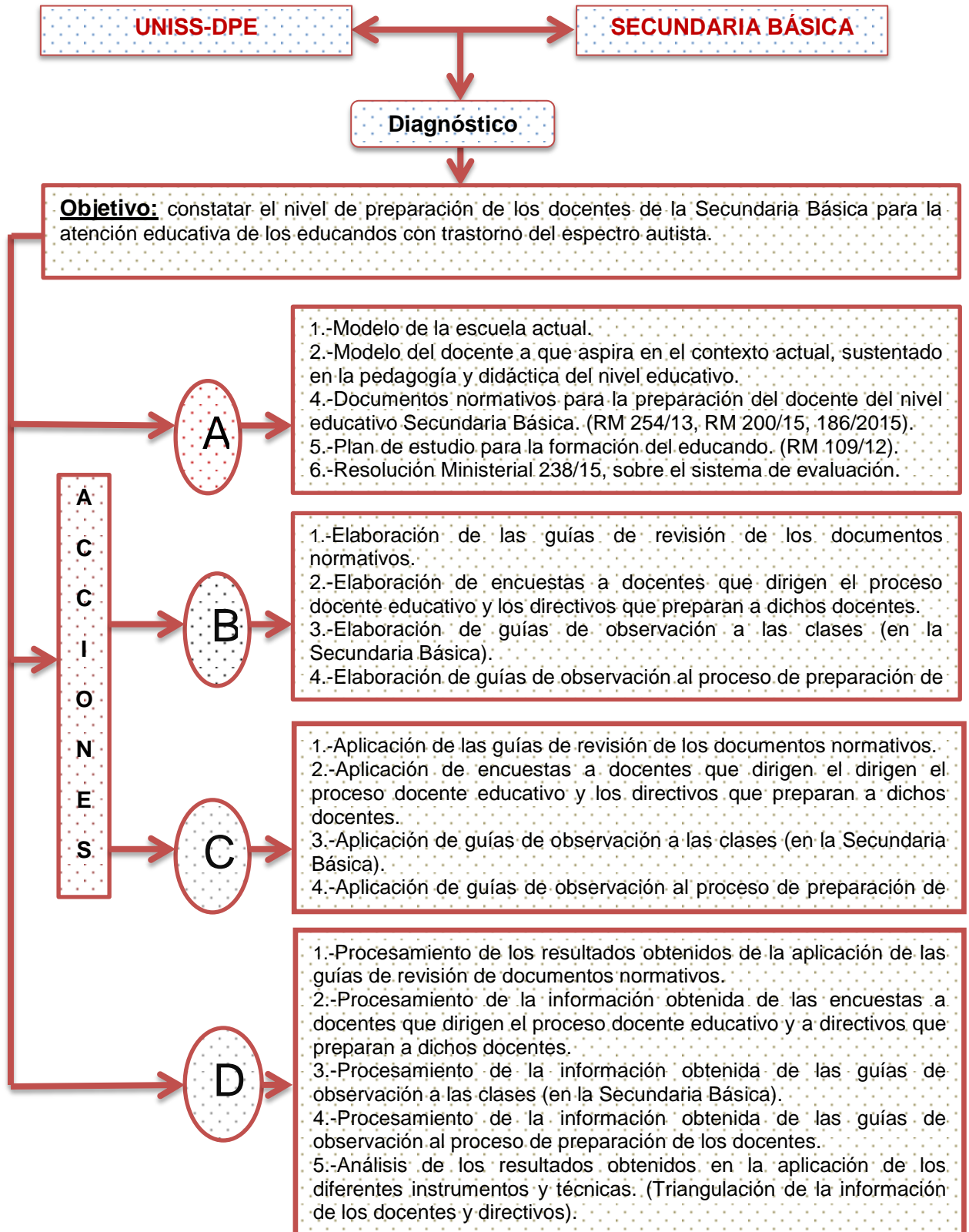
- 1.-Determinación de las vías de preparación a desarrollar según consenso.
- 2.-Organización y selección según la forma organizativa, temas, tiempo, local, técnicas.....
- 3.-Elaboración del sistema de talleres según clasificación asumida y estructura metodológica

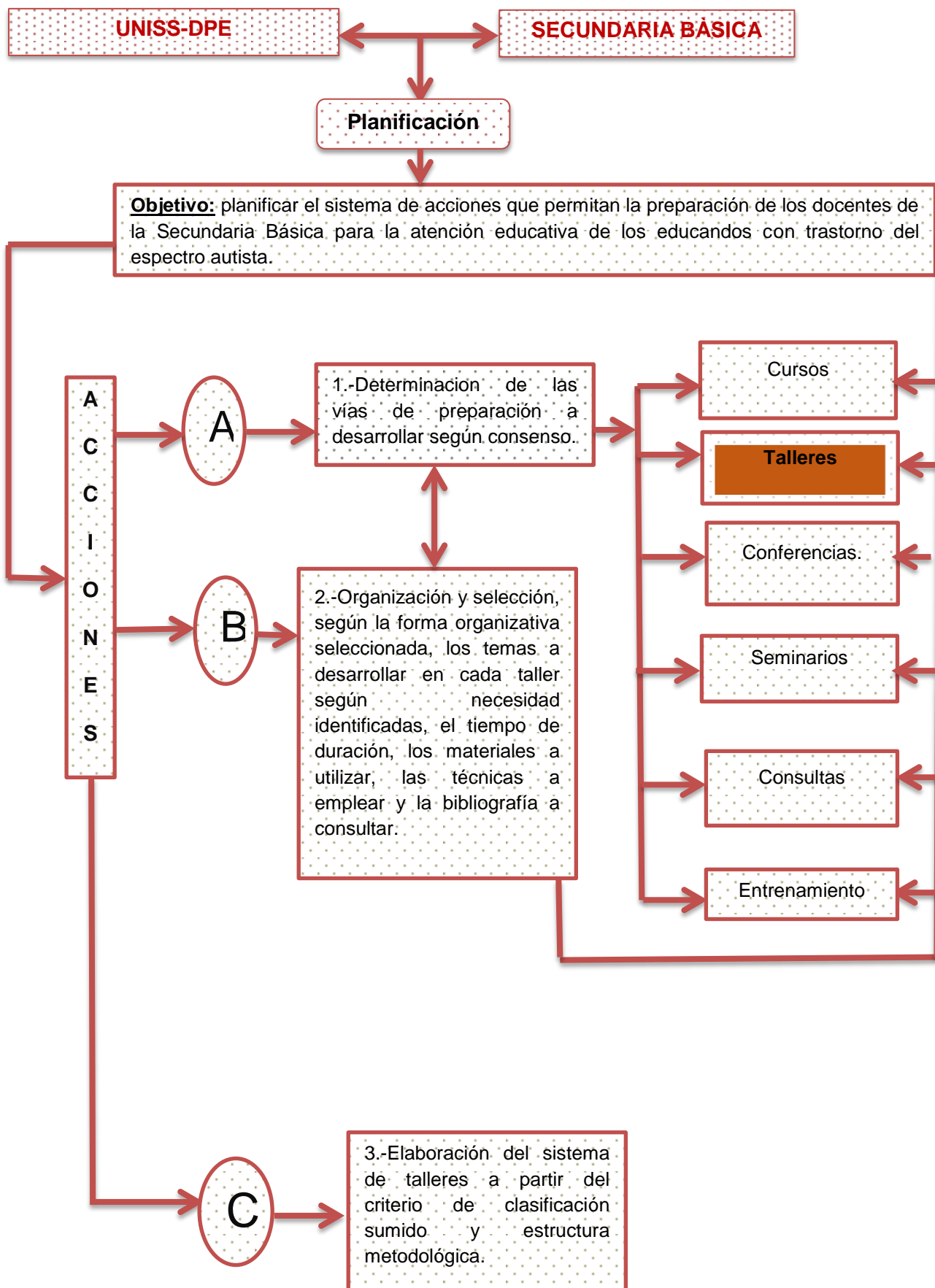
- 1.-Realizar convenios con entidades y especialistas involucrados.
- 2.-Ejecución del sistema de acciones según cronograma.
- 3.-Realizar los ajustes necesarios al cronograma de ejecución.
- 4.-Valoración de la calidad del cumplimiento de cada acción

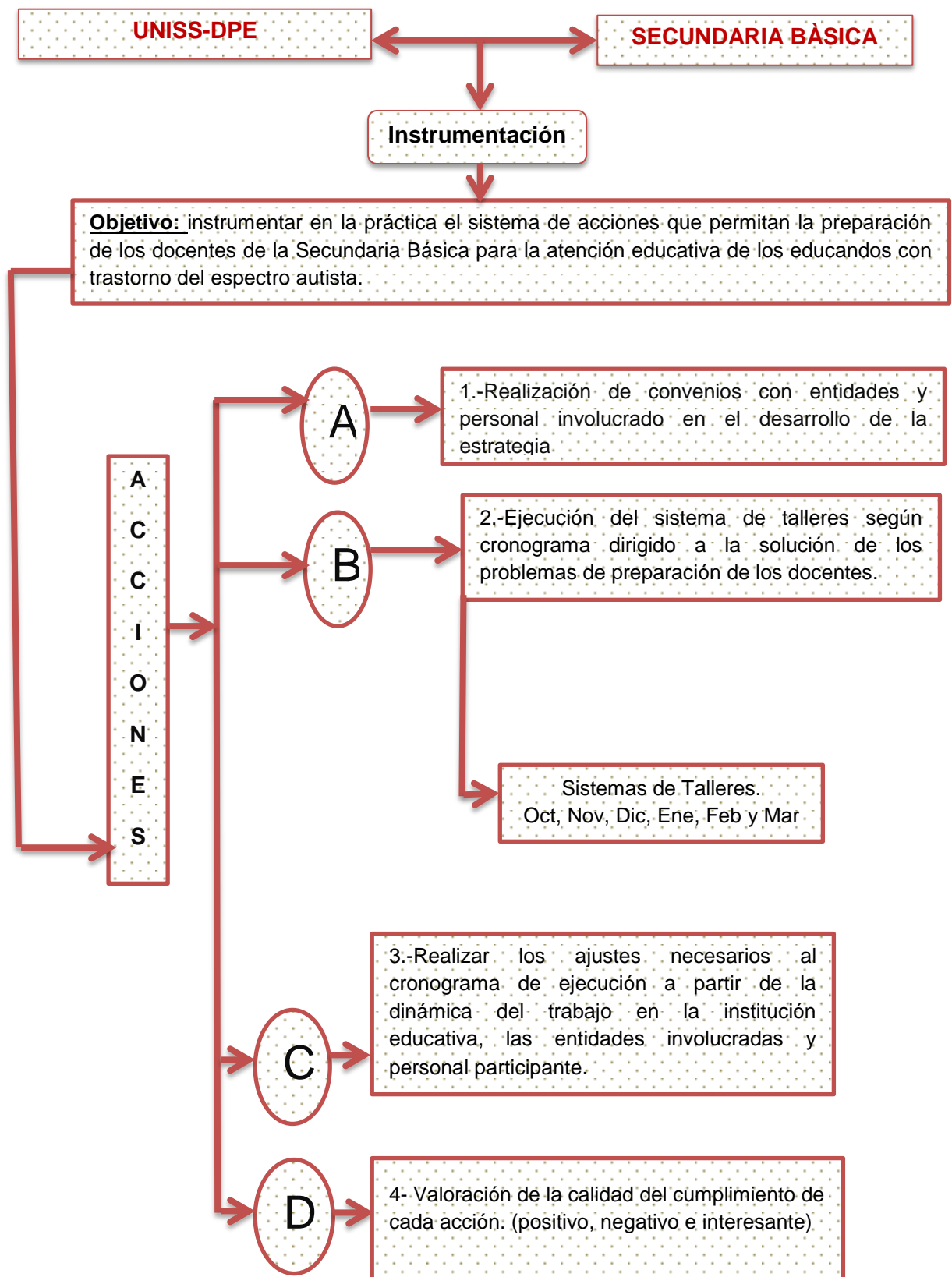
- 1.-Evaluación de la ejecución de las acciones contenidas en cada etapa.
- 2.-Determinación de nuevas necesidades de preparación.
- 3.-Diseño de actividades según necesidades de preparación.
- 4.-Proyección para la aplicación de la estrategia en otros espacios.

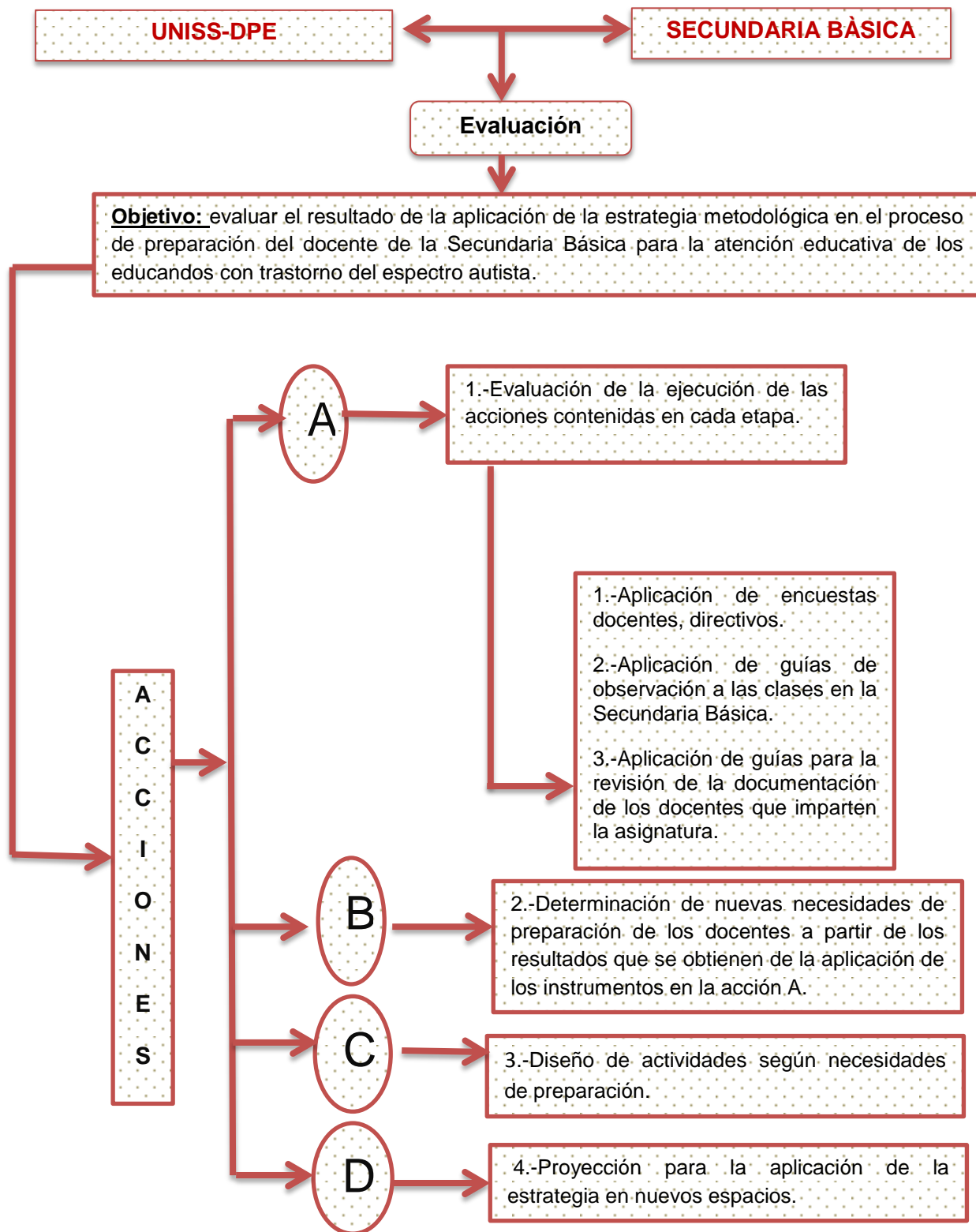
ANEXO No. 6.

DINÁMICA DE APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA PERPARACIÓN DEL DOCENTE DE LA SECUNDARIA BÀSICA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LOS EDUCANDOS CONNTRASTORNO DELE ESPECTRO AUTISTA.

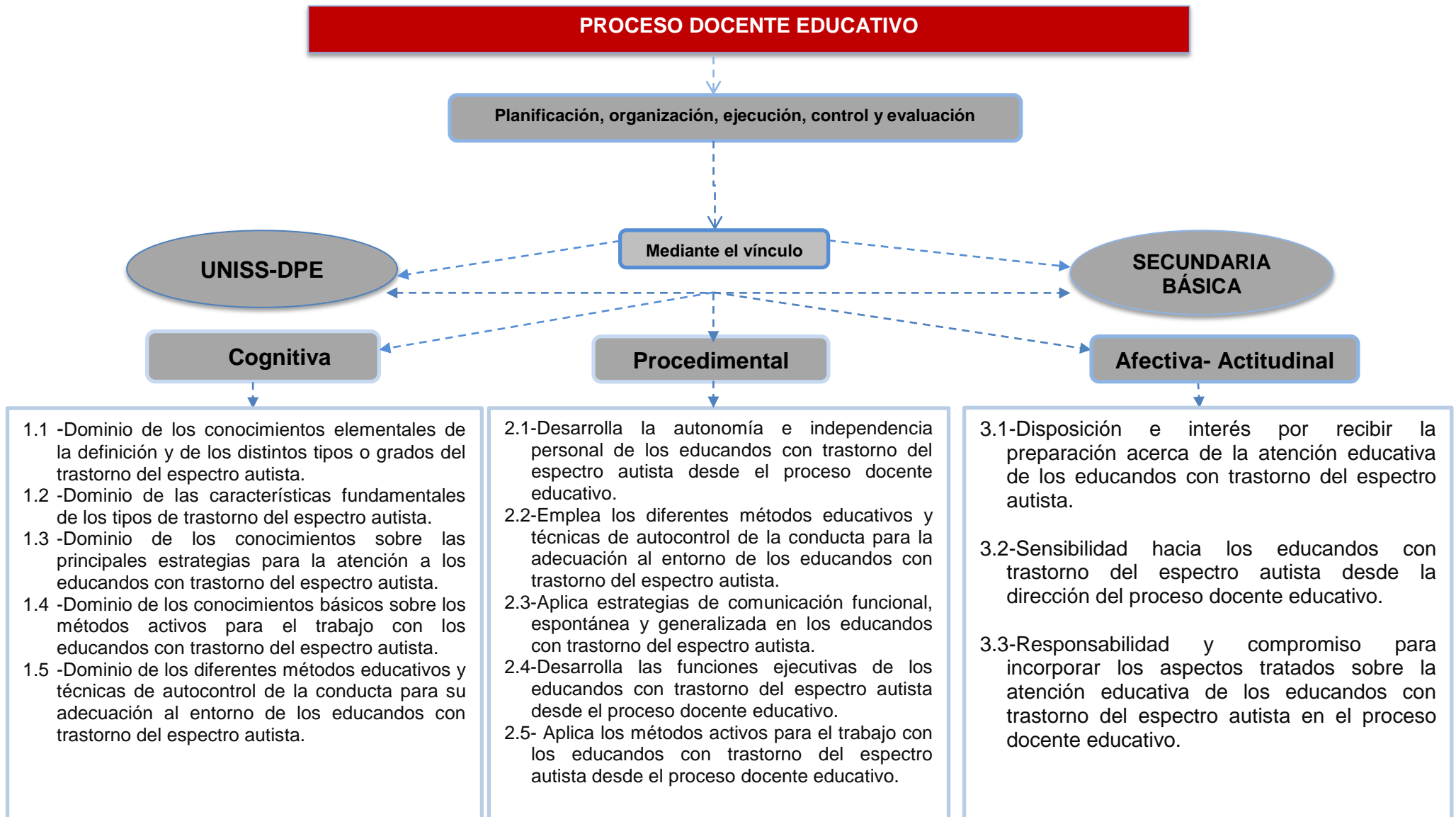








ANEXO No. 8.
OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE DEPENDIENTE: NIVEL DE PREPARACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA SECUNDARIA BÁSICA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LOS EDUCANDOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.



ANEXO No. 8 A.
PARAMETRIZACIÓN DE LOS INDICADORES RELACIONADOS CON LA
DIMENSIÓN COGNITIVA SEGÚN LA VARIABLE EN ESTUDIO.

Indicador 1.1. Dominio de los conocimientos elementales de la definición y de los distintos tipos o grados del trastorno del espectro autista.		
Avanzado	A	Cuando los docentes domina en toda su extensión y profundidad el concepto (trastorno del espectro autista: son trastornos del neurodesarrollo que se caracterizan por las deficiencias persistentes en la comunicación social e interacción en diversos contextos, y los patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades) y los distintos tipos o grados del trastorno del espectro autista, (Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Trastorno desintegrado infantil o síndrome de Heller, Trastorno generalizado del desarrollo no especificado)
Intermedio	INT	Cuando el docente domina al menos cuatro de los cinco tipos de trastorno del espectro autista y ofrece al menos elementos del concepto sin faltarle que es un trastorno del neurodesarrollo.
Básico	B	Cuando el docente, al menos domina tres de los cinco tipos de trastorno del espectro autista y ofrece al menos elementos del concepto sin faltarle que es un trastorno del neurodesarrollo.
Inadecuado	INA	Cuando el docente, al menos domina dos de los cinco tipos de trastorno del espectro autista y ofrece al menos elementos del concepto.

Indicador 1.2. Dominio de las características fundamentales de los tipos de trastorno del espectro autista.		
Avanzado	A	Cuando el docente a partir de los tipos de TEA (Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Trastorno desintegrado infantil o síndrome de Heller, Trastorno generalizado del desarrollo no especificado) domina las características de cada uno.
Intermedio	INT	Cuando el docente a partir de los tipos de TEA (Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Trastorno desintegrado infantil o síndrome de Heller, Trastorno generalizado del desarrollo no especificado) domina al menos cuatro de los tipos de TEA antes señalados.
Básico	B	Cuando el docente a partir de los tipos de TEA (Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Trastorno desintegrado infantil o síndrome de Heller, Trastorno generalizado del desarrollo no especificado) domina al menos tres de los tipos de TEA antes señalados.
Inadecuado	INA	Cuando el docente a partir de los tipos de TEA (Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Trastorno desintegrado infantil o síndrome de Heller, Trastorno generalizado del desarrollo no especificado) domina al menos algunos elementos de los tipos de TEA antes señalados.

Indicador 1.3. Dominio de las principales estrategias para la atención a los educandos con trastorno del espectro autista.		
Avanzado	A	Cuando el docente domina las siete estrategias principales (la de estructurar bien el entorno, uso de dispositivos de ayuda y los apoyos visuales para la comunicación, estilos de aprendizaje, introducir los cambios paulatinamente, exigir normas de comportamiento, anticipar actividades y comportamientos y da instrucciones de acuerdo al nivel de desarrollo del educando), para el desarrollo del proceso docente educativo.
Intermedio	INT	Cuando el docente domina de cinco a seis de las seis estrategias principales (la de estructurar bien el entorno, uso de dispositivos de ayuda y los apoyos visuales para la comunicación, estilos de aprendizaje, introducir los cambios paulatinamente, exigir normas de comportamiento, anticipar actividades y comportamientos y da instrucciones de acuerdo al nivel de desarrollo del educando), para el desarrollo del proceso docente educativo.

Básico	B	Cuando el docente domina tres a cuatro de las seis estrategias principales (la de estructurar bien el entorno, uso de dispositivos de ayuda y los apoyos visuales para la comunicación, estilos de aprendizaje, introducir los cambios paulatinamente, exigir normas de comportamiento, anticipar actividades y comportamientos y da instrucciones de acuerdo al nivel de desarrollo del educando), para el desarrollo del proceso docente educativo.
Inadecuado	INA	Cuando el docente solo domina una o dos de las seis estrategias principales (la de estructurar bien el entorno, uso de dispositivos de ayuda y los apoyos visuales para la comunicación, estilos de aprendizaje, introducir los cambios paulatinamente, exigir normas de comportamiento, anticipar actividades y comportamientos y da instrucciones de acuerdo al nivel de desarrollo del educando), para el desarrollo del proceso docente educativo.

Indicador 1.4. Dominio de los conocimientos básicos de los métodos activos para el trabajo con los educandos con trastorno del espectro autista.

Avanzado	A	Cuando el docente domina al menos de seis a siete de los métodos activos (el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, el método del caso, la gamificación, la simulación y el contrato de aprendizaje), para el desarrollo del proceso docente educativo.
Intermedio	INT	Cuando el docente domina al menos tres cuatro a cinco de los métodos activos (el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, el método del caso, la gamificación, la simulación y el contrato de aprendizaje), para el desarrollo del proceso docente educativo.
Básico	B	Cuando el docente domina al menos tres de los métodos activos (el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, el método del caso, la gamificación, la simulación y el contrato de aprendizaje), para el desarrollo del proceso docente educativo.
Inadecuado	INA	Cuando el docente domina al menos dos de los métodos activos (el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, el método del caso, la gamificación, la simulación y el contrato de aprendizaje), para el desarrollo del proceso docente educativo.

Indicador 1.5. Dominio de los diferentes métodos educativos y técnicas de autocontrol de la conducta para la adecuación al entorno de los educandos con trastorno del espectro autista.

Avanzado	A	Cuando el docente domina de cinco a seis métodos y técnicas tales como: impositivo o autoritario, inconsistencia, racional o persuasivo, negligente, estímulo y sanción, dentro de las técnicas se encuentran: la técnica de la tortuga, del semáforo, el volcán, deja que se exprese, el palo de hablar, canciones, la pelota antiestrés, el abrazo, inflar un globo, soplar burbujas, el agua o la arena...
Intermedio	INT	Cuando el docente domina de cuatro a cinco métodos y técnicas tales como: impositivo o autoritario, inconsistencia, racional o persuasivo, negligente, estímulo y sanción, dentro de las técnicas se encuentran: la técnica de la tortuga, del semáforo, el volcán, deja que se exprese, el palo de hablar, canciones, la pelota antiestrés, el abrazo, inflar un globo, soplar burbujas, el agua o la arena...
Básico	B	Cuando el docente domina de tres a cuatro métodos y técnicas tales como: impositivo o autoritario, inconsistencia, racional o persuasivo, negligente, estímulo y sanción, dentro de las técnicas se encuentran: la técnica de la tortuga, del semáforo, el volcán, deja que se exprese, el palo de hablar, canciones, la pelota antiestrés, el abrazo, inflar un globo, soplar burbujas, el agua o la arena...
Inadecuado	INA	Cuando el docente domina de dos a tres métodos y técnicas tales como: impositivo o autoritario, inconsistencia, racional o persuasivo,

		negligente, estímulo y sanción, dentro de las técnicas se encuentran: la técnica de la tortuga, del semáforo, el volcán, deja que se exprese, el palo de hablar, canciones, la pelota antiestrés, el abrazo, inflar un globo, soplar burbujas, el agua o la arena...
--	--	--

**PARAMETRIZACIÓN DE LOS INDICADORES REALCIONADOS CON LA DIMENSIÓN
PROCEDIMENTAL SEGÚN LA VARIABLE EN ESTUDIO.**

Indicador 2.1. <i>Desarrolla la autonomía e independencia personal de los educandos con trastorno del espectro autista desde el proceso docente educativo.</i>		
Avanzado	A	Cuando el docente desarrolla la autonomía e independencia personal de los educandos a partir de planifican, organizan y desarrollan actividades de acuerdo a los niveles de desarrollo de los educandos y a sus estilos de aprendizaje, estructura bien el entorno para que puedan aprender a tener autonomía e independencia a partir de las ayudas visuales, verbales, realizan el análisis de tarea paso por paso que es lo que tiene que realizar el educando y utilizan historias sociales que les ayuden a los educandos a entender las diferentes normas de comportamiento, situaciones, emociones, acontecimientos y conceptos de la vida cotidiana, lo que facilita la inclusión al grupo.
Intermedio	INT	Cuando el docente desarrolla la autonomía e independencia personal de los educandos a partir de planifican, organizan y desarrollan actividades de acuerdo a los niveles de desarrollo de los educandos y a sus estilos de aprendizaje, estructura bien el entorno para que puedan aprender a tener autonomía e independencia a partir de las ayudas visuales, verbales, realizan el análisis de tarea paso por paso que es lo que tiene que realizar el educando y ocasionalmente utilizan historias sociales que les ayuden a los educandos a entender las diferentes normas de comportamiento, situaciones, emociones, acontecimientos y conceptos de la vida cotidiana, lo que facilita la inclusión al grupo.
Básico	B	Cuando el docente solo organizan y desarrollan actividades para que los educandos puedan aprender a tener autonomía, utilizando algunas ayudas visuales y verbales, ocasionalmente realiza el análisis de tarea paso por paso que es lo que tiene que realizar el educando y utilizan en ocasiones historias que les ayuden a los educandos a entender diferentes situaciones, emociones, acontecimientos y conceptos de la vida cotidiana, para su inclusión al grupo.
Inadecuado	INA	Cuando el docente solo desarrolla actividades para que los educandos puedan aprender a tener autonomía e independencia, utilizan muy pocas ayudas visuales, verbales, no realiza el análisis de tarea paso por paso que es lo que tiene que realizar el educando y utilizan en ocasiones historias que les ayuden a los educandos a entender diferentes situaciones, emociones, acontecimientos y conceptos de la vida cotidiana, para su inclusión al grupo.

Indicador 2.2. <i>Emplea los diferentes métodos educativos y técnicas de autocontrol de la conducta para la adecuación al entorno de los educandos con trastorno del espectro autista.</i>		
Avanzado	A	Cuando el docente utiliza en sus actividades diferentes métodos educativos y técnicas para la autorregulación o autocontrol emocional, tienen en cuenta los intereses y niveles de desarrollo de los educandos para adaptar las actividades y/o juegos, las actividades y/o juegos se inician por la que los educandos conocen para poder darles ese feedback positivo, establecen agendas visuales, calendarios, temporizadores, que facilitan la posibilidad de anticipar ante cualquier insignificante cambio, evitando la sobrecarga de estimulación sensoriales, emocionales e inclusive cognitiva, explicando qué es lo que va a ocurrir, desde cuándo y durante cuánto tiempo, en su mesa o cerca de esta con diferentes códigos de colores según las materias, propician el desarrollo de habilidades sociales y utilizan juego de roles para recrear situaciones que puedan surgir en el día a día.

Intermedio	INT	Cuando el docente utiliza en sus actividades diferentes métodos educativos y técnicas para la autorregulación o autocontrol emocional, tienen en cuenta alguno de los intereses y niveles de desarrollo de los educandos para adaptar las actividades y/o juegos, las actividades y/o juegos se inician por la que los educandos conocen para poder darles ese feedback positivo, para evitar de esta manera episodios de frustración, propician el desarrollo de habilidades sociales, utilizan juego de roles para recrear situaciones que puedan surgir en el día a día, y así adquirir herramientas para actuar o interactuar con otros educandos.
Básico	B	Cuando el docente utiliza en sus actividades algunos métodos educativo y técnicas para la autorregulación o autocontrol emocional, en ocasiones tienen en cuenta alguno de los intereses de los educandos para adaptar las actividades y/o juegos, se inician por la que los educandos conocen para poder darles ese feedback positivo, y que vean que pueden hacerlo, además de evitar de esta manera episodios de frustración y propician el desarrollo de habilidades sociales potencian el saludo y la despedida, utilizan en ocasiones el juego de roles para recrear situaciones que puedan surgir en el día a día, y así adquirir herramientas para actuar o interactuar con otros educandos.
Inadecuado	INA	Cuando el docente utilizan alguna técnicas para la autorregulación o autocontrol emocional, no tienen en cuenta los intereses de los educandos para adaptar las actividades y/o juegos, las actividades y/o juegos no se inician por la que los educandos conocen para poder darles ese feedback positivo, y que vean que pueden hacerlo, no utilizan juego de roles para recrear situaciones que puedan surgir en el día a día, y así adquirir herramientas para actuar o interactuar con otros educandos.

Indicador 2.3. *Aplica estrategias de comunicación funcional, espontánea y generalizada en los educandos con trastorno del espectro autista.*

Avanzado	A	Cuando el docente utiliza los dispositivos de ayuda y los apoyos visuales para la comunicación, con un lenguaje literal y conciso, utilizando tanto su cuerpo como su voz, está atento a cualquier sonido o movimiento corporal y responden con prontitud, fomentan el juego y la interacción social de acuerdo a los niveles de desarrollo, exigen por las normas de comportamiento, ya que lo educandos aprenden jugando, y eso incluye el aprendizaje de su lengua materna.
Intermedio	INT	Cuando el docente utiliza los dispositivos de ayuda y los apoyos visuales para la comunicación, con un lenguaje literal y conciso, utilizando tanto su cuerpo como su voz, en ocasiones está atento a cualquier sonido o movimiento corporal y responden con prontitud, fomentan el juego y la interacción social, ya que lo educandos aprenden jugando, y eso incluye el aprendizaje del idioma
Básico	B	Cuando el docente utiliza algunos de los dispositivos de ayuda y los apoyos visuales para la comunicación, con un lenguaje literal y conciso, utilizan en ocasiones tanto su cuerpo como su voz, está atentos a cualquier sonido o movimiento corporal y en ocasiones responden con prontitud, fomentan el juego y la interacción social.
Inadecuado	INA	Cuando el docente utiliza los dispositivos de ayuda para la comunicación, con un lenguaje literal y conciso, a veces está atentos a cualquier sonido o movimiento corporal, por momentos responden con prontitud y en ocasiones fomentan el juego y la interacción.

Indicador 2.4. *Desarrolla las funciones ejecutivas de los educandos con trastorno del espectro autista desde el proceso docente educativo.*

Avanzado	A	Cuando el docente utiliza agendas visuales para estructura bien el entorno, estructuran tareas definiendo un principio y un fin de las mismas, para solventar las dificultades que puedan presentar a la hora de iniciar y finalizar las tareas los educandos, propician la flexibilidad de actuación y disponibilidad para los cambios paradigmáticos de los educandos, trabajan la inhibición de respuesta, la memoria de trabajo auditiva y visual, entre las que se pueden
----------	----------	--

		encontrar: repetir palabras o números, repetir en orden inverso, repetir según un orden establecido, recordar imágenes previamente mostradas, reproducir gestos en una secuencia dada, laberintos, lectura de dibujos, escritura alternante, juegos de mesa, ya que casi todos exigen atención, reflejos, control de la impulsividad, planificación, flexibilidad y anticipación.
Intermedio	INT	Cuando el docente utiliza agendas visuales para estructura bien el entorno, estructuran tareas, definiendo un principio y un fin de las mismas, propician la flexibilidad de actuación y disponibilidad para los cambios paradigmáticos en los educandos y a veces trabajan la inhibición de respuesta, en ocasiones realizan actividades para desarrollar la memoria de trabajo auditiva y visual, entre las que se pueden encontrar: repetir palabras o números, repetir en orden inverso, repetir según un orden establecido, recordar imágenes previamente mostradas, reproducir gestos en una secuencia dada, diferencias entre dibujos, laberintos, lectura de dibujos, escritura alternante, juegos de mesa, ya que casi todos exigen atención, reflejos, control de la impulsividad, planificación, memoria de trabajo, flexibilidad.
Básico	B	Cuando el docente utiliza en ocasiones agendas visuales para estructura bien el entorno, estructuran tareas de acuerdo al nivel de desarrollo, definiendo un principio y un fin de las mismas, a veces propician la flexibilidad en los educandos y no trabajan la inhibición de respuesta, en ocasiones realizar actividades para desarrollar la memoria, entre las que se pueden encontrar: repetir palabras o números, repetir en orden inverso, repetir según un orden establecido, recordar imágenes previamente mostradas, reproducir gestos en una secuencia dada, diferencias entre dibujos, laberintos, lectura de dibujos, escritura alternante, juegos de mesa, ya que casi todos exigen atención, reflejos, control de la impulsividad, planificación, memoria de trabajo, flexibilidad.
Inadecuado	INA	Cuando el docente utiliza en ocasiones agendas visuales y estructuran tareas, en ocasiones definen el principio y fin de las tareas, no propician la flexibilidad en los educandos y no trabajan la inhibición de respuesta, no realizan actividades para desarrollar la memoria, entre las que se pueden encontrar: diferencias entre dibujos, laberintos, lectura de dibujos, escritura alternante, juegos de mesa, ya que casi todos exigen atención, reflejos, control de la impulsividad, planificación, memoria de trabajo, flexibilidad.

Indicador 2.5. *Aplica los métodos activos para el trabajo con los educandos con trastorno del espectro autista desde el proceso docente educativo.*

Avanzado	A	Cuando el docente aplica en sus actividades los diferentes métodos y logra que sus educandos se conviertan en responsables de su propio aprendizaje, desarrolla habilidades de búsqueda, selección, análisis y evaluación, potencia el pensamiento crítico y reflexivo, realiza juegos para mejorar la calidad educativa, la motivación, la socialización lúdica, logra que aprendan de forma práctica conocimientos útiles y concretos con los que se van a encontrar habitualmente en su vida diaria, desarrolla la autonomía y la responsabilidad individual como el trabajo en equipo y la conciencia de grupo.
Intermedio	INT	Cuando el docente aplica en sus actividades algunos métodos y logra que sus educandos se conviertan en responsables de su propio aprendizaje, desarrolla habilidades de búsqueda, selección, análisis y evaluación, potencia el pensamiento crítico y reflexivo, realiza algunos juegos para mejorar la calidad educativa, la motivación, la socialización lúdica, logra que aprendan de forma práctica conocimientos útiles y concretos con los que se van a encontrar habitualmente en su vida diaria, desarrolla la autonomía y la responsabilidad individual como el trabajo en equipo y la conciencia de grupo.
Básico	B	Cuando el docente aplica en sus actividades ocasionalmente los métodos y logra que sus educandos se conviertan en responsables de su propio aprendizaje, a veces desarrolla habilidades de búsqueda, selección, análisis y evaluación, potencia el pensamiento crítico y reflexivo, a veces realiza juegos para mejorar la calidad educativa, la motivación, la socialización lúdica, en ocasiones logra que aprendan de forma práctica conocimientos útiles y

		concretos con los que se van a encontrar habitualmente en su vida diaria, en ocasiones desarrolla tanto la autonomía y la responsabilidad individual como el trabajo en equipo y la conciencia de grupo.
Inadecuado	INA	Cuando el docente no aplica en sus actividades los métodos y no logra que sus educandos se conviertan en responsables de su propio aprendizaje, no desarrolla habilidades de búsqueda, selección, análisis y evaluación, potencia el pensamiento crítico y reflexivo, no realiza juegos para mejorar la calidad educativa, la motivación, la socialización lúdica, no logra que aprendan de forma práctica conocimientos útiles y concretos con los que se van a encontrar habitualmente en su vida diaria, no desarrolla la autonomía y la responsabilidad individual como el trabajo en equipo y la conciencia de grupo.

PARAMETRIZACIÓN DE LOS INDICADORES REALCIONADOS CON LA DIMENSIÓN AFECTIVA -ACTITUDINAL SEGÚN LA VARIABLE EN ESTUDIO.

Indicador 3.1. Disposición e interés por recibir la preparación acerca de la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista.

Avanzado	A	Cuando el docente expresa disposición e interés por obtener más conocimientos acerca del TEA, y considera que a pesar de la preparación que ha recibido, tanto en la provincia como en el municipio, estas resultan aún insuficientes, pues existen temáticas muy importantes que no se ha abordado.
Intermedio	INT	Cuando el docente expresa alguna reticencia por obtener más conocimientos acerca del TEA, y considera que a pesar de la preparación que ha recibido, tanto en la provincia como en el municipio, estas resultan aún insuficientes, pues existen temáticas muy importantes que no se ha abordado.
Básico	B	Cuando el docente expresa ambigüedad por obtener más conocimientos acerca del TEA, y considera que a pesar de la preparación que ha recibido, tanto en la provincia como en el municipio, estas resultan aún insuficientes, pues existen temáticas muy importantes que no se ha abordado.
Inadecuado	INA	Cuando el docente expresa desinterés y disposición por obtener más conocimientos acerca del TEA, y considera que la preparación que ha recibido, tanto en la provincia como en el municipio resultan suficientes.

Indicador 3.2. Sensibilidad hacia los educandos con trastorno del espectro autista desde la dirección del proceso docente educativo.

Avanzado	A	Cuando el docente evidencia una actitud de respeto, tolerancia, comprensión y atención para que los educandos tengan una experiencia enriquecedora en sus espacios de aprendizaje.
Intermedio	INT	Cuando el docente en ocasiones evidencia una actitud de respeto, poca tolerancia, comprensión y atención para que los educandos tengan una experiencia enriquecedora en sus espacios de aprendizaje.
Básico	B	Cuando el docente evidencian una actitud de respeto, de intolerancia, de incomprensión y atención para que los educandos tengan una experiencia enriquecedora en sus espacios de aprendizaje
Inadecuado	INA	Cuando el docente evidencia una actitud de irrespeto, de intolerancia, de incomprensión y de falta de atención para que los educandos tengan una experiencia enriquecedora en sus espacios de aprendizaje.

Indicador 3.3. Responsabilidad y compromiso para incorporar los aspectos tratados sobre la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista en el proceso docente educativo.

Avanzado	A	Cuando el docente muestra responsabilidad y compromiso por participar e incorporar los temas que serán tratados durante la implementación en la práctica de la estrategia metodológica en el proceso docente educativo que dirige.
Intermedio	INT	Cuando el docente muestra alguna duda sobre su participación y compromiso en incorporar los temas que serán tratados durante la implementación en la práctica de la estrategia metodológica en el proceso docente educativo que dirige.
Básico	B	Cuando el docente muestra responsabilidad por participar, pero no compromiso por incorporar los temas que serán tratados durante la implementación en la práctica de la estrategia metodológica en el proceso

		docente educativo que dirige.
Inadecuado	INA	Cuando el docente muestra no tener compromiso en participar e incorpora los temas que serán tratados durante la implementación en la práctica de la estrategia metodológica

ANEXO No. 9.
INSTRUMENTO DE LA ETAPA DE PRE-TEST.
ENCUESTA A LOS DOCENTES

Objetivo: obtener información del proceso de preparación de los docentes de la Secundaria Básica para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista. Marcar con una (X), en utilizando la escala de Avanzado **(A)**, Intermedio **(INT)**. Básico **(B)** e Inadecuado **(INA)**.

1.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tener como docente de la Secundaria Básica en el dominio del concepto trastorno del espectro autista y de los distintos tipos o grados del TEA, para la atención educativa de los educandos? (1.1)

A	INT	B	INA

2.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tener como docente de la Secundaria Básica en el dominio de las características fundamentales de los tipos de trastorno del espectro autista para la atención educativa de los educandos? (1.2)

A	INT	B	INA

3.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tener como docente de la Secundaria Básica en el dominio sobre las principales estrategias para la atención de los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo? (1.3)

A	INT	B	INA

4. - ¿Qué nivel de preparación considera usted tener como docente de la Secundaria Básica en el dominio de los conocimientos sobre los métodos activos para el trabajo con los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo? (1.4)

A	INT	B	INA

5.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tener como docente de la Secundaria Básica en relación al dominio de los diferentes métodos educativos y técnicas de autocontrol para su adecuación al entorno de los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo? (1.5)

A	INT	B	INA

6.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tener como docente de la Secundaria Básica en la planificación de actividades desde el proceso docente educativo para potenciar la autonomía e independencia personal de los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo? (2.1)

A	INT	B	INA

7.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tener como docente de la Secundaria Básica en la planificación, organización y ejecución de los diferentes métodos educativos y técnicas de autocontrol para la adecuación al entorno de los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo? (2.2)

A	INT	B	INA

8.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tener como docente de la Secundaria Básica en cuanto a la aplicación de estrategias de comunicación funcional, espontánea y generalizada en los educandos con trastorno del espectro autista en el proceso docente educativo? (2.3).

A	INT	B	INA

9.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tener como docente de la Secundaria Básica para desarrollar en los educandos con trastorno del espectro autista las funciones ejecutivas, desde el proceso docente educativo? (2.4)

A	INT	B	INA

--	--	--	--

10.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tener como docente de la Secundaria Básica en cuanto a la aplicación de los métodos activos en los educandos con trastorno del espectro autista en el proceso docente educativo? (2.5).

A	INT	B	INA

11.- ¿Qué nivel de disposición muestra usted por recibir la preparación acerca de la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista? (3.1).

A	INT	B	INA

12.- ¿Qué nivel de interés muestra usted por la e interés por recibir la preparación acerca de la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista? (3.1).

A	INT	B	INA

13.- ¿Qué nivel de sensibilidad expresa usted hacia los educandos con trastorno del espectro autista? (3.2).

A	INT	B	INA

14.- ¿Qué nivel de responsabilidad expresa usted para incorporar en el proceso docente educativo los aspectos tratados para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista? (3.3).

A	INT	B	INA

15.- ¿Qué nivel de compromiso expresa usted en la aplicación de los diferentes métodos y técnicas para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo? (3.3).

A	INT	B	INA

ANEXO No. 10.
INSTRUMENTO DE ETAPA DE PRE-TEST
GUÍA DE OBSERVACIÓN A LOS DOCENTES DE LA SECUNDARIA BÁSICA DURANTE
LA DIERCCIÓN DEL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO.

Datos generales

Asignatura: _____. Profesor: _____. Experiencia en el nivel educativo: _____

Estimado aplicador:

La presente guía es un necesario instrumento para asegurar coherencia y rigor en la obtención de la información. Se solicita la mayor objetividad y en el registro de la información que extraiga.

Instrucciones.

A continuación se precisan las observaciones que deben ser objeto de revisión en las diferentes actividades del proceso docente educativo. Cada una de ellas debe ser analizada independientemente y registrarse de la manera más directa y fiel posible lo que ellas revelen. Se agradece su colaboración.

1. En cada aspecto debe llenar una tabla donde debe marcar con una sola X.
2. Debajo de cada aspecto se da un espacio para que usted describa lo observado.

Desarrollo.

1.- Los docentes de la Secundaria Básica muestran dominio de los elementos del concepto trastorno del espectro autista y de los distintos tipos o grados del TEA, para la atención educativa de los educandos, a partir del tema a desarrollar, enmarcado en el nivel de: (1.1).

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

2.- Los docentes de la Secundaria Básica muestran dominio de las características fundamentales de los tipos de trastorno del espectro autista para la atención educativa de los educandos, desde lo establecido en este nivel educativo, para lograr la inclusión, enmarcado en el nivel de: (1.2)

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

3.- Los docentes de la Secundaria Básica muestra dominio de las principales estrategias para la atención de los educandos con trastorno del espectro autista desde el proceso docente educativo, enmarcado en el nivel de: (1.3)

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

4. Los docentes de la Secundaria Básica muestran dominio de los conocimientos sobre los métodos activos para el trabajo con los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo, enmarcado en el nivel de: (1.4)

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

5.- Los docentes de la Secundaria Básica muestran dominio de los diferentes métodos educativos y técnicas de autocontrol para su adecuación al entorno de los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo, enmarcado en el nivel de: (1.5)

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

6.- Los docentes de la Secundaria Básica muestran habilidades para la planificación de actividades desde el proceso docente educativo para potenciar la autonomía e independencia personal de los educandos con trastorno del espectro autista, enmarcado en el nivel de: (2.1)

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

7.- Los docentes de la Secundaria Básica muestran en la planificación, organización y ejecución de los diferentes métodos educativos y técnicas de autocontrol para la adecuación al entorno de los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo, enmarcado en el nivel de: (2.2)

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

8.- Los docentes de la Secundaria Básica muestran dominio en cuanto a la aplicación de estrategias de comunicación funcional, espontánea y generalizada en los educandos con trastorno del espectro autista en el proceso docente educativo, enmarcado en el nivel de (2.3).

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

9.- Los docentes de la Secundaria Básica muestran dominio para desarrollar en los educandos con trastorno del espectro autista las funciones ejecutivas, desde el proceso docente educativo, enmarcado en el nivel de (2.4)

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

10-Los docentes de la Secundaria Básica muestran dominio para aplicar los métodos activos desde el proceso docente educativo en los educandos con trastorno del espectro autista, enmarcado en el nivel de (2.5)

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

11.- Los docentes de la Secundaria Básica muestran disposición por recibir la preparación acerca de la atención educativa a los educandos con trastorno del espectro autista, enmarcado en el nivel de (3.1).

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

12.- Los docentes de la Secundaria Básica muestran interés por recibir la preparación acerca de la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista, enmarcado en el nivel de (3.1).

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

13.- Los docentes de la Secundaria Básica muestran sensibilidad hacia los educandos con trastorno del espectro autista, enmarcado en el nivel de (3.2).

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

14.- Los docentes de la Secundaria Básica muestran responsabilidad para incorporar en el proceso docente educativo los aspectos tratados para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista, enmarcado en el nivel de (3.3).

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

15.- Los docentes de la Secundaria Básica muestran compromiso expresa usted en la aplicación de los diferentes métodos y técnicas para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo, enmarcado en el nivel de (3.3).

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

ANEXO No. 11.

INSTRUMENTO DE ETAPA DE PRE-TEST Y POST-TEST.

ENCUESTA A DIRECTOR, JEFES DE DEPARTAMENTO, SUBDIRECTOR, PSICOPEDAGOGA Y JEFES DE GRADO DE LA SECUNDARIA BÁSICA.

Objetivo: Obtener información acerca del proceso de preparación de los docentes del nivel educativo Secundaria Básica para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista desde el proceso docente educativo, a partir del criterio de los directivos de la institución educativa (director, jefes de departamento, subdirectores, psicopedagoga y jefes de grado).

Compañero Directivo:

El nivel educativo Secundaria Básica se encuentra enfrascado en un proceso de profundas transformaciones en la inclusión de los educandos con necesidades educativas especiales y en particular los que presentan trastorno del espectro, por lo que se considera importante prestar un interés especial al proceso de preparación de sus docentes, con el propósito de alcanzar niveles superiores de desempeño profesional y aprovechamiento de las potencialidades científico-técnicas puestas a disposición de la institución educativa con el fin de elevar la calidad del proceso docente educativo. Se le pide su reflexión objetiva y sincera, estamos convencidos que su cooperación será muy útil,

Muchas Gracias.

Información General

-Años de experiencia de trabajo en el nivel educativo: _____.

-Años de experiencia como directivo del nivel educativo: _____

-Años de experiencia como psicopedagoga del nivel educativo: _____

Marque con una (X) que preparación poseen los docentes de la Secundaria Básica para la para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista desde el proceso docente educativo. Siguiendo el criterio de Avanzado (A), Intermedio (INT). Básico (B) e Inadecuado (INA).

1.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tienen los docentes de la Secundaria Básica en el dominio del concepto trastorno del espectro autista y de los distintos tipos o grados del TEA, para la atención educativa de los educandos? (1.1)

A	INT	B	INA

2.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tienen los docentes de la Secundaria Básica en el dominio de las características fundamentales de los tipos de trastorno del espectro autista para la atención educativa de los educandos? (1.2)

A	INT	B	INA

3.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tienen los docentes de la Secundaria Básica en el dominio sobre las principales estrategias para la atención de los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo? (1.3)

A	INT	B	INA

4. - ¿Qué nivel de preparación considera usted tienen los docentes de la Secundaria Básica en el dominio de los conocimientos sobre los métodos activos para el trabajo con los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo? (1.4)

A	INT	B	INA

5.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tienen los docentes de la Secundaria Básica en relación al dominio de los diferentes métodos educativos y técnicas de autocontrol para su

adecuación al entorno de los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo? (1.5)

A	INT	B	INA

6.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tienen los docentes de la Secundaria Básica en la planificación de actividades desde el proceso docente educativo para potenciar la autonomía e independencia personal de los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo? (2.1)

A	INT	B	INA

7.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tienen los docentes de la Secundaria Básica en la planificación, organización y ejecución de los diferentes métodos educativos y técnicas de autocontrol para la adecuación al entorno de los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo? (2.2)

A	INT	B	INA

8.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tienen los docentes de la Secundaria Básica en cuanto a la aplicación de estrategias de comunicación funcional, espontánea y generalizada en los educandos con trastorno del espectro autista en el proceso docente educativo? (2.3).

A	INT	B	INA

9.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tienen los docentes de la Secundaria Básica para desarrollar en los educandos con trastorno del espectro autista las funciones ejecutivas, desde el proceso docente educativo? (2.4)

A	INT	B	INA

10.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tienen los docentes de la Secundaria Básica para aplicar en los educandos con trastorno del espectro autista los métodos activos, desde el proceso docente educativo? (2.5)

A	INT	B	INA

11.- ¿Qué nivel de disposición considera usted tienen los docentes de la Secundaria Básica por recibir la preparación acerca de la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista? (3.1).

A	INT	B	INA

12.- ¿Qué nivel de interés considera usted tienen los docentes de la Secundaria Básica por recibir la preparación acerca de la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista? (3.1).

A	INT	B	INA

13.- ¿Qué nivel de sensibilidad considera usted que tienen los docentes de la Secundaria Básica hacia los educandos con trastorno del espectro autista? (3.2).

A	INT	B	INA

14.- ¿Qué nivel de responsabilidad considera usted que tienen los docentes de la Secundaria Básica para incorporar en el proceso docente educativo los aspectos tratados para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista? (3.3).

A	INT	B	INA

15.- ¿Qué nivel de compromiso considera usted que tienen los docentes de la Secundaria Básica para la aplicación de los diferentes métodos y técnicas para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo? (3.3).

A	INT	B	INA

ANEXO No. 12.

INSTRUMENTO DEL PRE-TEST.

PRUEBA PEDAGÓGICA APLICADAS A DOCENTES DE LA SECUNDARIA BÁSICA EN RELACIÓN A LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO.

Objetivo: comprobar el nivel de preparación que poseen los docentes de la Secundaria Básica para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista desde la dirección del proceso docente educativo.

Nombre y apellido: _____. Grupo donde imparte la asignatura: _____. Grado: _____.

1.- Atendiendo a las características propias del trastorno del espectro autista en mayor o menor medida y siempre adjuntándose al perfil individual de cada educando, podemos afirmar que estas características afectan al desarrollo de cuatro de las competencias clave (las sociales y cívicas; la comunicación lingüística; aprender a aprender; el sentido de la iniciativa y espíritus emprendedor. A partir de las competencias sociales y las de comunicación lingüística. ¿Qué actividades Ud. realiza desde su clase para que los educandos puedan adquirir y desarrollar habilidades necesarias para la interacción social?

2- ¿Por qué resulta necesario y trascendental estructurar el entorno, anticipar las situaciones y los acontecimientos para sus educandos?. Expongan elementos que justifique dicha afirmación desde las actividades que Ud. realiza en su Secundaria Básica.

3-Los educandos con trastorno del espectro autista tienen un nivel de pensamiento concreto y baja capacidad representacional y de simbolización, por lo cual se hace necesaria durante el proceso docente educativo la utilización de métodos activos, respecto a las necesidades educativas relacionadas con el ámbito cognitivo. ¿Cuáles de los métodos activos que Ud. utiliza durante el proceso docente educativo con sus educandos que les permite sobre todo a aceptar y hacer los cambios necesarios de acuerdo a cada situación?

4-La planificación educativa en las aulas debe realizarse desde la diferenciación, se deben crear entornos ricos, que proporcionen oportunidades a todos para aprender, adecuando las situaciones de aprendizaje a las diferentes necesidades y capacidades de los educandos. ¿Cuáles son las principales estrategias que Ud. lleva a cabo para que su Secundaria Básica o aula pueda considerarse inclusiva?.

5-En la Secundaria Básica se espera que los educandos con trastorno del espectro autista comprendan las normas, se comporte en la forma esperada, e inicien y completen las tareas de forma autónoma y apropiada. ¿Cuáles son los métodos y técnicas que Ud. utiliza para lograr el correcto manejo de conducta y el autocontrol de las emociones de sus educandos durante el desarrollo del proceso docente educativo?

6-El trastorno del espectro autista no se diagnostica a través de la presencia de marcadores biológico, sino que es necesario llevar a cabo un proceso de observación y análisis exhaustivo del comportamiento del educando, de las características que le ofrecemos a continuación, marque con una X las opciones que considere están relacionadas con rasgos o comportamientos autistas de sus educandos:

_____ Pérdida del contacto con la realidad.

_____ Incapacidad para comunicarse con los demás.

_____ Es un trastorno que puede curarse en dependencia del tratamiento.

_____ Hay presencia de actividades repetitivas e intereses muy restringidos.

- _____ Incapacidad profunda y general para establecer relaciones sociales.
- _____ Retraso en la adquisición del lenguaje, que obstaculiza la comprensión; ecolalia e inversión pronominal.
- _____ Establecen patrones de conductas ritualistas o compulsivas.
- _____ Dificultad al entablar o mantener una conversación.
- _____ No responder cuando se le llama por su nombre
- _____ Se enfoca en una actividad o tema singular.
- _____ Demasiado sensible al tacto o sonido.
- _____ Aversión al ser abrazado o acurrucado.
- _____ Falta de expresión facial o evita el contacto directo con la mirada
- _____ Problemas al dormir.
- _____ Insistencia en la monotonía.
- _____ Falta de miedo en situaciones peligrosas.
- _____ No se daña el área afectiva de estos niños (as)
- _____ No se afectan las conductas imitativas.
- _____ Aparecen estereotipias motoras repetidas.
- _____ No presenta alteraciones en la memoria.
- _____ La actividad de juego es funcional.
- _____ No se considera un trastorno neuropsiquiátrico como tal.
- _____ No influye en el desarrollo del sujeto para toda la vida.
- _____ Su etiología es psicológica y no orgánica.
- _____ Sus alteraciones no están precisamente en el cerebro.
- _____ Pueden alcanzar una inteligencia emocional aceptable o normal.
- _____ Los síntomas mejoran con los cambios en la dieta por su etiología alérgica.
- _____ Poseen anormalidades gastrointestinales.

7-¿Cuáles considera Ud. que son los principales beneficios que ofrecen las herramientas o apoyos visuales en función del aprendizaje y la comunicación en los educandos con trastorno de espectro autista?. Explique.

8-¿Cuáles son los principales acciones de sensibilización que Ud. lleva a cabo durante el desarrollo del proceso docente educativo?. Explique.

9-¿Qué actividades o estrategias Ud. utiliza durante el proceso docente educativo para dar cumplimiento a las funciones ejecutivas (planificación, inhibición de respuestas, flexibilidad y memoria de trabajo). Argumente.

ANEXO No. 13.
INSTRUMENTO DE LA ETAPA DE POST-TEST
ENCUESTA A LOS DOCENTES

Objetivo: obtener información del proceso de preparación de los docentes de la Secundaria Básica para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista, después de aplicada la estrategia.

Marcar con una (X), en utilizando la escala de Avanzado **(A)**, Intermedio **(INT)**, Básico **(B)** e Inadecuado **(INA)**.

1.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tener como docente de la Secundaria Básica en el dominio del concepto trastorno del espectro autista y de los distintos tipos o grados del TEA, para la atención educativa de los educandos? (1.1)

A	INT	B	INA

2.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tener como docente de la Secundaria Básica en el dominio de las características fundamentales de los tipos de trastorno del espectro autista para la atención educativa de los educandos? (1.2)

A	INT	B	INA

3.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tener como docente de la Secundaria Básica en el dominio sobre las principales estrategias para la atención de los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo? (1.3)

A	INT	B	INA

4. - ¿Qué nivel de preparación considera usted tener como docente de la Secundaria Básica en el dominio de los conocimientos sobre los métodos activos para el trabajo con los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo? (1.4)

A	INT	B	INA

5.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tener como docente de la Secundaria Básica en relación al dominio de los diferentes métodos educativos y técnicas de autocontrol para su adecuación al entorno de los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo? (1.5)

A	INT	B	INA

6.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tener como docente de la Secundaria Básica en la planificación de actividades desde el proceso docente educativo para potenciar la autonomía e independencia personal de los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo? (2.1)

A	INT	B	INA

7.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tener como docente de la Secundaria Básica en la planificación, organización y ejecución de los diferentes métodos educativos y técnicas de autocontrol para la adecuación al entorno de los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo? (2.2)

A	INT	B	INA

8.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tener como docente de la Secundaria Básica en cuanto a la aplicación de estrategias de comunicación funcional, espontánea y generalizada en los educandos con trastorno del espectro autista en el proceso docente educativo? (2.3).

A	INT	B	INA

9.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tener como docente de la Secundaria Básica para desarrollar en los educandos con trastorno del espectro autista las funciones ejecutivas, desde el proceso docente educativo? (2.4)

A	INT	B	INA

10.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tener como docente de la Secundaria Básica para aplicar en los educandos con trastorno del espectro autista los métodos activos, desde el proceso docente educativo? (2.5)

A	INT	B	INA

11.- ¿Qué nivel de disposición muestra usted por recibir la preparación acerca de la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista? (3.1).

A	INT	B	INA

12.- ¿Qué nivel de interés muestra usted por la e interés por recibir la preparación acerca de la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista? (3.1).

A	INT	B	INA

13.- ¿Qué nivel de sensibilidad expresa usted hacia los educandos con trastorno del espectro autista? (3.2).

A	INT	B	INA

14.- ¿Qué nivel de responsabilidad expresa usted para incorporar en el proceso docente educativo los aspectos tratados para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista? (3.3).

A	INT	B	INA

15.- ¿Qué nivel de compromiso expresa usted en la aplicación de los diferentes métodos y técnicas para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo? (3.3).

A	INT	B	INA

ANEXO No. 14.
INSTRUMENTO DE ETAPA DE POST-TEST
GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPATIVA A LOS DOCENTES DE LA SECUNDARIA
BÁSICA DURANTE LA DIRECCIÓN DEL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO.

Datos generales

Asignatura: _____ .Profesor: _____ Experiencia en el nivel educacional: _____

Estimado aplicador:

La presente guía es un necesario instrumento para asegurar coherencia y rigor en la obtención de la información. Se solicita la mayor objetividad y en el registro de la información que extraiga.

Instrucciones.

A continuación se precisan las observaciones que deben ser objeto de revisión en las diferentes actividades del proceso docente educativo. Cada una de ellas debe ser analizada independientemente y registrarse de la manera más directa y fiel posible lo que ellas revelen. Se agradece su colaboración.

1. En cada aspecto debe llenar una tabla donde debe marcar con una sola X.
2. Debajo de cada aspecto se da un espacio para que usted describa lo observado.

Desarrollo.

1.- Los docentes de la Secundaria Básica muestran dominio de los elementos del concepto trastorno del espectro autista y de todos los tipos o grados del TEA, para la atención educativa de los educandos, a partir del tema a desarrollar, enmarcado en el nivel de: (1.1).

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

2.- Los docentes de la Secundaria Básica muestran dominio de todas las características fundamentales de los tipos de trastorno del espectro autista para la atención educativa de los educandos, desde lo establecido en este nivel educativo, para lograr la inclusión, enmarcado en el nivel de: (1.2)

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

3.- Los docentes de la Secundaria Básica muestra dominio de todas las estrategias para la atención de los educandos con trastorno del espectro autista desde el proceso docente educativo, enmarcado en el nivel de: (1.3)

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

4. Los docentes de la Secundaria Básica muestran dominio de los conocimientos de todos los métodos activos para el trabajo con los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo, enmarcado en el nivel de: (1.4)

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

5.- Los docentes de la Secundaria Básica muestran dominio de todos métodos educativos y técnicas de autocontrol para su adecuación al entorno de los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo, enmarcado en el nivel de: (1.5)

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

6.- Los docentes de la Secundaria Básica muestran habilidades para la planificación de actividades desde el proceso docente educativo para potenciar la autonomía e independencia personal de los educandos con trastorno del espectro autista, enmarcado en el nivel de:(2.1)

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

7.- Los docentes de la Secundaria Básica muestran en la planificación, organización y ejecución de los diferentes métodos educativos y técnicas de autocontrol para la adecuación al entorno de los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo, enmarcado en el nivel de: (2.2)

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

8.- Los docentes de la Secundaria Básica muestran dominio en cuanto a la aplicación de estrategias de comunicación funcional, espontánea y generalizada en los educandos con trastorno del espectro autista en el proceso docente educativo, enmarcado en el nivel de (2.3).

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

9.- Los docentes de la Secundaria Básica muestran dominio para desarrollar en los educandos con trastorno del espectro autista las funciones ejecutivas, desde el proceso docente educativo, enmarcado en el nivel de (2.4)

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

10.- Los docentes de la Secundaria Básica muestran dominio para aplicar en los educandos con trastorno del espectro autista los métodos activos, desde el proceso docente educativo, enmarcado en el nivel de (2.5)

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

11.- Los docentes de la Secundaria Básica muestran disposición por recibir la preparación acerca de la atención educativa a los educandos con trastorno del espectro autista, enmarcado en el nivel de (3.1).

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

12.- Todos los docentes de la Secundaria Básica muestran interés por recibir la preparación acerca de la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista, enmarcado en el nivel de (3.1).

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

13.- Todos los docentes de la Secundaria Básica muestran sensibilidad hacia los educandos con trastorno del espectro autista, enmarcado en el nivel de (3.2).

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

14.- Todos los docentes de la Secundaria Básica muestran responsabilidad para incorporar en el proceso docente educativo los aspectos tratados para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista, enmarcado en el nivel de (3.3).

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

15.- Todos los docentes de la Secundaria Básica muestran compromiso expresa usted en la aplicación de los diferentes métodos y técnicas para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo, enmarcado en el nivel de (3.3).

A	INT	B	INA

Describe lo observado:

ANEXO No. 15.

INSTRUMENTO DE ETAPA POST-TEST.

ENCUESTA A DIRECTOR, JEFES DE DEPARTAMENTO, SUBDIRECTOR, PSICOPEDAGOGA Y JEFES DE GRADO DE LA SECUNDARIA BÁSICA.

Objetivo: Obtener información acerca del proceso de preparación de los docentes del nivel educativo Secundaria Básica para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista desde el proceso docente educativo, a partir del criterio de los directivos de la institución educativa (director, jefes de departamento, subdirectores, psicopedagoga y jefes de grado).

Compañero Directivo:

El nivel educativo Secundaria Básica se encuentra enfrascado en un proceso de profundas transformaciones en la inclusión de los educandos con necesidades educativas especiales y en particular los que presentan trastorno del espectro, por lo que se considera importante prestar un interés especial al proceso de preparación de sus docentes, con el propósito de alcanzar niveles superiores de desempeño profesional y aprovechamiento de las potencialidades científico-técnicas puestas a disposición de la institución educativa con el fin de elevar la calidad del proceso docente educativo. Se le pide su reflexión objetiva y sincera, estamos convencidos que su cooperación será muy útil,

Muchas Gracias.

Información General

-Años de experiencia de trabajo en el nivel educativo: _____.

-Años de experiencia como directivo del nivel educativo: _____

-Años de experiencia como psicopedagoga del nivel educativo: _____

Marque con una (X) que preparación poseen los docentes de la Secundaria Básica para la para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista desde el proceso docente educativo. Siguiendo el criterio de Avanzado (A), Intermedio (INT). Básico (B) e Inadecuado (INA).

1.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tienen los docentes de la Secundaria Básica en el dominio del concepto trastorno del espectro autista y de los distintos tipos o grados del TEA, para la atención educativa de los educandos? (1.1)

A	INT	B	INA
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tienen los docentes de la Secundaria Básica en el dominio de las características fundamentales de los tipos de trastorno del espectro autista para la atención educativa de los educandos? (1.2)

A	INT	B	INA
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tienen los docentes de la Secundaria Básica en el dominio sobre las principales estrategias para la atención de los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo? (1.3)

A	INT	B	INA
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. - ¿Qué nivel de preparación considera usted tienen los docentes de la Secundaria Básica en el dominio de los conocimientos sobre los métodos activos para el trabajo con los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo? (1.4)

A	INT	B	INA
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tienen los docentes de la Secundaria Básica en relación al dominio de los diferentes métodos educativos y técnicas de autocontrol para su

adecuación al entorno de los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo? (1.5)

A	INT	B	INA

6.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tienen los docentes de la Secundaria Básica en la planificación de actividades desde el proceso docente educativo para potenciar la autonomía e independencia personal de los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo? (2.1)

A	INT	B	INA

7.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tienen los docentes de la Secundaria Básica en la planificación, organización y ejecución de los diferentes métodos educativos y técnicas de autocontrol para la adecuación al entorno de los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo? (2.2)

A	INT	B	INA

8.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tienen los docentes de la Secundaria Básica en cuanto a la aplicación de estrategias de comunicación funcional, espontánea y generalizada en los educandos con trastorno del espectro autista en el proceso docente educativo? (2.3).

A	INT	B	INA

9.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tienen los docentes de la Secundaria Básica para desarrollar en los educandos con trastorno del espectro autista las funciones ejecutivas, desde el proceso docente educativo? (2.4)

A	INT	B	INA

10.- ¿Qué nivel de preparación considera usted tienen los docentes de la Secundaria Básica para aplicar en los educandos con trastorno del espectro autista los métodos activos, desde el proceso docente educativo? (2.5)

A	INT	B	INA

11.- ¿Qué nivel de disposición considera usted tienen los docentes de la Secundaria Básica por recibir la preparación acerca de la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista? (3.1).

A	INT	B	INA

12.- ¿Qué nivel de interés considera usted tienen los docentes de la Secundaria Básica por recibir la preparación acerca de la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista? (3.1).

A	INT	B	INA

13.- ¿Qué nivel de sensibilidad considera usted que tienen los docentes de la Secundaria Básica hacia los educandos con trastorno del espectro autista? (3.2).

A	INT	B	INA

14.- ¿Qué nivel de responsabilidad considera usted que tienen los docentes de la Secundaria Básica para incorporar en el proceso docente educativo los aspectos tratados para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista? (3.3).

A	INT	B	INA

15.- ¿Qué nivel de compromiso considera usted que tienen los docentes de la Secundaria Básica para la aplicación de los diferentes métodos y técnicas para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista, desde el proceso docente educativo? (3.3).

A	INT	B	INA

ANEXO No. 16.
INSTRUMENTO DEL POST-TEST.
PRUEBA PEDAGÓGICA APLICADAS A DOCENTES DE LA SECUNDARIA BÁSICA EN
RELACIÓN A LA DIERCCIÓN DEL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO.

Objetivo: comprobar el nivel de preparación que poseen los docentes de la Secundaria Básica para la atención educativa de los educandos con trastorno del espectro autista desde la dirección del proceso docente educativo.

Nombre y apellido: _____. Grupo donde imparte la asignatura: _____.
grado: _____.

1.- Atendiendo a las características propias del trastorno del espectro autista en mayor o menor medida y siempre adjuntándose al perfil individual de cada educando, podemos afirmar que estas características afectan al desarrollo de cuatro de las competencias clave (las sociales y cívicas; la comunicación lingüística; aprender a aprender; el sentido de la iniciativa y espíritus emprendedor. A partir de estas competencias. ¿Qué actividades Ud. realiza desde su clase para que los educandos puedan adquirir y desarrollar habilidades necesarias para la interacción social?

2- ¿Por qué resulta necesario y transcendental estructurar el entono, anticipar las situaciones y los acontecimientos para sus educandos?. Demuestre con ejemplos cómo en su Secundaria Básica Ud. ha logrado estructurar el entorno con diferentes materiales, en dependencia de las tareas que se vayan a desarrollar, y cuáles son los principales beneficios que se logran en los educandos.

3-Los educandos con trastorno del espectro autista tienen un nivel de pensamiento concreto y baja capacidad representacional y de simbolización, por lo cual se hace necesaria durante el proceso docente educativo la utilización de métodos activos, respecto a las necesidades educativas relacionadas con el ámbito cognitivo. Explique tres de los métodos activos más utilizados por Ud. durante el desarrollo de las actividades y cuáles son los principales logros alcanzados en sus educandos.

4-La planificación educativa en las aulas debe realizarse desde la diferenciación, se deben crear entornos ricos, que proporcionen oportunidades a todos para aprender, adecuando las situaciones de aprendizaje a las diferentes necesidades y capacidades de los educandos. ¿Ejemplifique con al menos tres actividades realizadas con los educandos donde se ponga de manifiesto la anticipación y el comportamiento que se espera obtener de ellos y qué elementos o acciones Ud. tuvo que recurrir para lograrlo.

5-En la Secundaria Básica se espera que los educandos con trastorno del espectro autista comprendan las normas, se comporte en la forma esperada, e inicien y completen las tareas de forma autónoma y apropiada. ¿Cuáles fueron las principales actividades desarrollada por Ud. a partir de la utilización de los diferentes métodos y técnicas para lograr el correcto manejo de conducta y el autocontrol de las emociones de sus educandos durante el desarrollo del proceso docente educativo?

6-El trastorno del espectro autista no se diagnostica a través de la presencia de marcadores bilógico, sino que es necesario llevar a cabo un proceso de observación y análisis exhaustivo del comportamiento del educando, de las características que le ofrecemos a continuación, marque con una X las opciones que considere están relacionadas con rasgos o comportamientos autistas de sus educandos:

_____ Pérdida del contacto con la realidad.

_____ Incapacidad para comunicarse con los demás.

- _____ Es un trastorno que puede curarse en dependencia del tratamiento.
- _____ Hay presencia de actividades repetitivas e intereses muy restringidos.
- _____ Incapacidad profunda y general para establecer relaciones sociales.
- _____ Retraso en la adquisición del lenguaje, que obstaculiza la comprensión; ecolalia e inversión pronominal.
- _____ Establecen patrones de conductas ritualistas o compulsivas.
- _____ Dificultad al entablar o mantener una conversación.
- _____ No responder cuando se le llama por su nombre
- _____ Se enfoca en una actividad o tema singular.
- _____ Demasiado sensible al tacto o sonido.
- _____ Aversión al ser abrazado o acurrucado.
- _____ Falta de expresión facial o evita el contacto directo con la mirada
- _____ Problemas al dormir.
- _____ Insistencia en la monotonía.
- _____ Falta de miedo en situaciones peligrosas.
- _____ No se daña el área afectiva de estos niños (as)
- _____ No se afectan las conductas imitativas.
- _____ Aparecen estereotipias motoras repetidas.
- _____ No presenta alteraciones en la memoria.
- _____ La actividad de juego es funcional.
- _____ No se considera un trastorno neuropsiquiátrico como tal.
- _____ No influye en el desarrollo del sujeto para toda la vida.
- _____ Su etiología es psicológica y no orgánica.
- _____ Sus alteraciones no están precisamente en el cerebro.
- _____ Pueden alcanzar una inteligencia emocional aceptable o normal.
- _____ Los síntomas mejoran con los cambios en la dieta por su etiología alérgica.
- _____ Poseen anormalidades gastrointestinales.

7-¿Cuáles considera Ud. que son los principales beneficios que ofrecen las herramientas o apoyos visuales en función del aprendizaje y la comunicación en los educandos con trastorno de espectro autista?. Explique.

6-¿Cuáles fueron los principales efectos obtenidos en sus educandos a partir de las acciones de sensibilización realizadas Ud. durante el desarrollo del proceso docente educativo?.

7-¿Qué resultados se obtuvieron a partir de la ejecución de las actividades o estrategias utilizadas por Ud. durante el proceso docente educativo para dar cumplimiento a las funciones ejecutivas (planificación, inhibición de respuestas, flexibilidad y memoria de trabajo). Argumente.