



Universidad  
Monteávila

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD MONTEÁVILA  
COMITÉ DE ESTUDIOS DE POSTGRADO



ESPECIALIZACIÓN EN ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL AUTISMO

**PLAN DE CAPACITACIÓN DIRIGIDO A LOS DOCENTES DEL COLEGIO  
CARACAS PARA ESTIMULAR LA ATENCIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA  
DE 6 A 11 AÑOS DENTRO DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA**

Trabajo Especial de Grado para optar al Título de Especialista en Atención  
Psicoeducativa del Autismo, presentado por:

Carvajal, Varela, Gabriela Hilary, CI: 23.650.493

Asesorado por:  
Alberto D´Lima, Elke Carolina  
Cerde Aquino, Claudia Valentina

Caracas, febrero del 2024



Universidad  
Monteávila

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD MONTEÁVILA  
COMITÉ DE ESTUDIOS DE POSTGRADO



**ESPECIALIZACIÓN EN ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL AUTISMO**

**PLAN DE CAPACITACIÓN DIRIGIDO A LOS DOCENTES DEL COLEGIO  
CARACAS PARA ESTIMULAR LA ATENCIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA  
DE 6 A 11 AÑOS DENTRO DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA**

**Trabajo Especial de Grado, para optar al  
Título de Especialista en Atención  
Psicoeducativa del Autismo, presentado por:  
Carvajal, Varela, Gabriela Hilary, CI: 23.650.493**

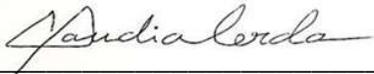
Asesorado por:  
Alberto D'Lima, Elke Carolina  
Cerde Aquino, Claudia Valentina

Caracas, febrero del 2024

## CARTA DE CONFIRMACIÓN DEL TUTOR

Quien suscribe, Claudia Cerda, C.I. N° 25.257.958, CONFIRMO QUE EL TRABAJO ESPECIAL DE GRADO presentado por el estudiante Carvajal Varela, Gabriela Hilary C.I. 23.650.49.3, cursante de la Especialización Atención Psicoeducativa del Autismo, titulado **Plan de capacitación dirigido a los docentes del Colegio Caracas para estimular la atención en estudiantes de primaria de 6 a 11 años dentro del Trastorno del Espectro Autista** al cual me comprometí a orientar desde el punto de vista académico, cumple con los requisitos para su presentación.

A los 31 días del mes de enero de 2024.



---

Firma del Tutor

### **DATOS DEL TUTOR:**

Nombre y Apellido: Claudia Cerda

Cédula: 25.257.958

## ACTA DE APROBACIÓN DE TEG



Universidad  
Monteávila



### Comité de Estudios de Postgrado Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo

Quienes suscriben, profesoras evaluadoras nombradas por la Coordinación de la Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo de la Universidad Monteávila, para evaluar el Trabajo Especial de Grado titulado: **"Plan de capacitación dirigido a los docentes del Colegio Caracas para estimular la atención en estudiantes de primaria de 6 a 11 años dentro del Trastorno del Espectro Autista"**, presentado por la ciudadana: **Carvajal Varela Gabriela Hilary**, cédula de identidad N° V-23650493, para optar al título de Especialista en Atención Psicoeducativa del Autismo, dejan constancia de lo siguiente:

1. Su presentación se realizó, previa convocatoria, en los lapsos establecidos por el Comité de Estudios de Postgrado, el día **17 de febrero de 2024**, en la sede de la Universidad.
2. La presentación consistió en un resumen oral del Trabajo Especial de Grado por parte de su autora, en los lapsos señalados al efecto por el Comité de Estudios de Postgrado; seguido de una discusión de su contenido, a partir de las preguntas y observaciones formuladas por las profesoras evaluadoras, una vez finalizada la exposición.
3. Concluida la presentación del citado trabajo las profesoras decidieron, en vista de lo oportuno y pertinente del tema abordado, otorgar la calificación de Aprobado "A" por considerar que reúne todos los requisitos formales y de fondo exigidos para un Trabajo Especial de Grado, sin que ello signifique solidaridad con las ideas y conclusiones expuestas.

En Caracas, el día 17 de febrero de 2024.

Elke C. Alberto  
CI: 10181638



María Isabel Pereira  
CI: 10542092

# CARTA AUTORIZACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN

## CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN



Asunto: Carta de autorización

Sres. Universidad Monteávila  
Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo  
Presente.

Por medio de la presente comunicación le informo que en mi carácter de Directora General del Colegio Caracas, autorizo a la estudiante de la Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo, Gabriela Hilary Carvajal Varela, a realizar un estudio de Grado con fines estrictamente académicos, denominado: PLAN DE CAPACITACIÓN DIRIGIDO A LOS DOCENTES DEL COLEGIO CARACAS PARA ESTIMULAR LA ATENCIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE 6 A 11 AÑOS DENTRO DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

Atentamente,

Directora General

*Leiker Sandoval*  
Coordinadora de Primaria  
21/06/2023



## AGRADECIMIENTOS

Gracias a mi esposo por su incondicional apoyo, por ser mi soporte y compañero de vida.

Gracias a mi mamá por haberme acompañado a lo largo de este último semestre, por estar y cuidar a Juani mientras yo terminaba este Trabajo Especial de Grado.

Gracias a las docentes del Colegio Caracas por su disposición y apertura ante las capacitaciones.

Gracias a mi tutora por guiarme en la elaboración de este Trabajo de Grado, por su paciencia y disposición.

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD MONTEÁVILA  
COMITÉ DE ESTUDIOS DE POSTGRADO**

**ESPECIALIZACIÓN EN ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL AUTISMO**

**PLAN DE CAPACITACIÓN DIRIGIDO A LOS DOCENTES DEL COLEGIO  
CARACAS PARA ESTIMULAR LA ATENCIÓN EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA  
DE 6 A 11 AÑOS DENTRO DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA**

**Autor/a:** Carvajal Varela, Gabriela Hilary

**Asesores:** D´Lima Alberto, Elke Carolina, Cerda, Claudia

**Año:** 2024

**RESUMEN**

Uno de los comportamientos típicos de las personas dentro del Trastorno del Espectro Autista, tiene que ver con una hiperfocalización en los detalles, teniendo dificultades para lograr el desenganche atencional que permite transitar de una actividad a otra. Dicho aspecto, se constituye como uno de los elementos que están presentes al momento de trabajar con estudiantes con TEA en el salón de clases. Por tales razones, el objetivo principal de esta investigación consistió en brindar capacitación a 8 docentes de primaria del Colegio Caracas, en torno a temas asociados con la capacidad atencional en niños con TEA, la relación que guarda la función cognitiva de la atención con procesos mentales superiores como lo son las funciones ejecutivas, haciendo énfasis en las estrategias que se pueden implementar. El presente TEG fue realizado bajo un enfoque no experimental de tipo transversal, usando un cuestionario con preguntas relacionadas con el contenido previamente mencionado, aplicado tanto para el análisis pretest como el postest. El pretest permitió indagar los conocimientos que las docentes poseían en torno a dichos temas y, en función de esto, la elaboración de los talleres de capacitación; mientras que, el análisis postest, permitió medir el alcance de la información impartida. Dentro de las conclusiones, se puede mencionar el impacto positivo que tuvo el plan de capacitación en las docentes de primaria, ya que no solamente les permitió refrescar conocimientos en torno a la definición y características del TEA, sino también ahondar en estrategias con las cuales no estaban familiarizadas. Como recomendación final hacia la institución, se sugiere disponer el mobiliario de forma distinta, así como el uso de pictogramas, que brindan no solamente organización y estructura en los espacios, sino también claridad visual y promuevan la comprensión de las actividades y lo que se espera que hagan los estudiantes.

**Línea de Trabajo:** Línea de trabajo en Trastornos del Espectro Autista.

**Palabras clave:** Atención, autismo, enseñanza estructurada, funciones ejecutivas, modos de atención.

## ÍNDICE GENERAL

CARTA DE CONFIRMACIÓN DEL TUTOR	3
CARTA AUTORIZACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN	5
RESUMEN	8
ÍNDICE DE FIGURA	12
ÍNDICE DE TABLA	14
INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	20
Objetivos del Trabajo Especial de Grado	24
Objetivo General	24
Objetivos Específicos	24
Justificación e Importancia	25
Alcance y Delimitación	26
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	28
Bases teóricas	34
1.1) La Atención como función cognitiva	34
1.1.1) <i>La atención y sus características</i>	34
1.1.2 <i>Modalidades de la atención</i>	36
1.1.3 <i>Modelos atencionales</i>	39
1.2	44
1.2.1	44
1.2.2	47
1.3	57
1.3.1	57
1.3.2	61
1.3.3	65
Bases legales	74
CAPÍTULO III. MARCO INSTITUCIONAL	78
Historia de la Institución	78
Marco Filosófico	79
Organigrama	80
CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO	82
Línea de trabajo	82

Tipo de investigación	82
Diseño de investigación	83
Validez y Confiabilidad	90
Presentación y análisis de los resultados del Diagnóstico	92
<b>CAPÍTULO V. LA ATENCIÓN EN EL AUTISMO: UN RETO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO</b>	<b>116</b>
Introducción	116
Objetivo o Propósito	116
Plan de ejecución del proyecto	117
Cuadro de Planificación y Ejecución	119
Incidencias	123
Evaluación y Análisis de resultados	124
Análisis Postest	124
<b>ANÁLISIS COMPARATIVO PRETEST-POSTEST</b>	<b>148</b>
<b>CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	<b>173</b>
Conclusiones	173
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>179</b>
<b>APÉNDICES Y ANEXOS</b>	<b>202</b>

## ÍNDICE DE FIGURA

Figura 1 Cronograma de elaboración del Trabajo Especial de Grado	25
Figura 2 El autismo es	91
Figura 3 Las áreas de dificultad presentes en los TEA son	92
Figura 4 Las dificultades entre la atención y el TEA, en el ámbito educativo, tienen que ver con	94
Figura 5 Las distintas modalidades que conforman la función cognitiva de la atención son	96
Figura 6 En el proceso de aprendizaje de niños con TEA, la relación que guarda la función cognitiva de la atención y las FE (funciones ejecutivas) tiene que ver con	98
Figura 7 El perfil cognitivo de las personas con TEA está caracterizado por	100
Figura 8 Al momento de trabajar con un niño con TEA dentro del salón de clases, es importante tomar en consideración	102
Figura 9 Algunas de las estrategias a aplicar, para propiciar el aprendizaje en niños con TEA, tiene que ver	103
Figura 10 Algunas de las estrategias para estimular la atención en niños con TEA, son	105
Figura 11 Algunos recursos por aplicar, para facilitar el aprendizaje académico en niños con TEA, son	106
Figura 12 Para trabajar con niños dentro del espectro, es necesario	108
Figura 13 Al momento de estructurar el espacio y los tiempos de trabajo en niños con TEA, se debe tomar en consideración	110
Figura 14 Utilidad de un plan de capacitación en el cual se aborden aspectos relacionados con la atención y el TEA	112
Figura 15 El autismo es	123
Figura 16 Las áreas de dificultad presente en los TEA son	125
Figura 17 Las dificultades entre la atención y el TEA, en el ámbito educativo, tiene que ver con	126
Figura 18 Las distintas modalidades que conforman la función cognitiva de la atención son	128
Figura 19 En el proceso de aprendizaje de niños con TEA, la relación que guarda la función cognitiva de la atención y las FE (funciones ejecutivas) tiene que ver con	130
Figura 20 El perfil cognitivo de las personas con TEA está caracterizado por	132
Figura 21 Al momento de trabajar con un niño con TEA dentro del salón de clases, es importante tomar en consideración	134
Figura 22 Algunas de las estrategias a aplicar, para propiciar el aprendizaje en niños con TEA, tiene que ver	136
Figura 23 Algunas de las estrategias para estimular la atención en niños con TEA, son	138
Figura 24 Algunos recursos por aplicar, para facilitar el aprendizaje académico en niños con TEA, son	139
Figura 25 Para trabajar con niños dentro del espectro, es necesario	141
Figura 26 Al momento de estructurar el espacio y los tiempos de trabajo en niños con TEA, se debe tomar en consideración	143
Figura 27 La utilidad de un plan de capacitación en el cual se abordan aspectos relacionados con la atención y el TEA es	145
Figura 28 El autismo es	147
Figura 29 Las áreas de dificultad presentes en los TEA son	148

Figura 30 Las dificultades entre la atención y el TEA, en el ámbito educativo, tienen que ver con	150
Figura 31 Las distintas modalidades que conforman la función cognitiva de la atención son	152
Figura 32 En el proceso de aprendizaje de niños con TEA, la relación que guarda la función cognitiva de la atención y las FE (funciones ejecutivas) tiene que ver con	154
Figura 33 El perfil cognitivo de las personas con TEA está caracterizado por:	156
Figura 34 Al momento de trabajar con un niño con TEA dentro del salón de clases, es importante tomar en consideración	158
Figura 35 Algunas de las estrategias a aplicar, para propiciar el aprendizaje en niños con TEA, tiene que ver con	160
Figura 36 Algunas de las estrategias para estimular la atención en niños con TEA, son	162
Figura 37 Algunos recursos por aplicar, para facilitar el aprendizaje académico en niños con TEA, son	163
Figura 38 Para trabajar con niños dentro del espectro, es necesario	165
Figura 39 Al momento de estructurar el espacio y los tiempos de trabajo en niños con TEA, se debe tomar en consideración	167
Figura 40 Utilidad de un plan de capacitación en el cual se abordan aspectos relacionados con la atención y el TEA	169
Figura 41 Registro de asistencia	218
Figura 42 Registro de asistencia	219
Figura 43 Registro de actividades realizadas	220

## ÍNDICE DE TABLA

Tabla 1 Cuadro de Variables por Objetivos	83
Tabla 2 El autismo es	91
Tabla 3 Las áreas de dificultad presentes en los TEA son	93
Tabla 4 Las dificultades entre la atención y el TEA, en el ámbito educativo, tienen que ver con	94
Tabla 5 Las distintas modalidades que conforman la función cognitiva de la atención son	96
Tabla 6 En el proceso de aprendizaje de niños con TEA, la relación que guarda la función cognitiva de la atención y las FE (funciones ejecutivas) tiene que ver con	98
Tabla 7 El perfil cognitivo de las personas con TEA está caracterizado por	100
Tabla 8 Al momento de trabajar con un niño con TEA dentro del salón de clases, es importante tomar en consideración	102
Tabla 9 Algunas de las estrategias a aplicar, para propiciar el aprendizaje en niños con TEA, tiene que ver	104
Tabla 10 Algunas de las estrategias para estimular la atención en niños con TEA, son	105
Tabla 11 Algunos recursos por aplicar, para facilitar el aprendizaje académico en niños con TEA, son	107
Tabla 12 Para trabajar con niños dentro del espectro, es necesario	108
Tabla 13 Al momento de estructurar el espacio y los tiempos de trabajo en niños con TEA, se debe tomar en consideración	110
Tabla 14 Utilidad de un plan de capacitación en el cual se aborden aspectos relacionados con la atención y el TEA	112
Tabla 15 Plan de ejecución del proyecto	117
Tabla 16 Taller 1: La atención en el autismo: Un reto en el ámbito educativo	119
Tabla 17 Taller 2: La atención en el autismo: Un reto en el ámbito educativo	121
Tabla 18 El autismo es	124
Tabla 19 Las áreas de dificultad presente en los TEA son	125
Tabla 20 Las dificultades entre la atención y el TEA, en el ámbito educativo, tiene que ver con	127
Tabla 21 Las distintas modalidades que conforman la función cognitiva de la atención son	128
Tabla 22 En el proceso de aprendizaje de niños con TEA, la relación que guarda la función cognitiva de la atención y las FE (funciones ejecutivas) tiene que ver con	130
Tabla 23 El perfil cognitivo de las personas con TEA está caracterizado por	132
Tabla 24 Al momento de trabajar con un niño con TEA dentro del salón de clases, es importante tomar en consideración	134
Tabla 25 Algunas de las estrategias a aplicar, para propiciar el aprendizaje en niños con TEA, tiene que ver	136
Tabla 26 Algunas de las estrategias para estimular la atención en niños con TEA, son	138
Tabla 27 Algunos recursos por aplicar, para facilitar el aprendizaje académico en niños con TEA, son	140
Tabla 28 Para trabajar con niños dentro del espectro, es necesario	141
Tabla 29 Al momento de estructurar el espacio y los tiempos de trabajo en niños con TEA, se debe tomar en consideración	143
Tabla 30 La utilidad de un plan de capacitación en el cual se abordan aspectos	

relacionados con la atención y el TEA es	145
Tabla 31 El autismo es	147
Tabla 32 Las áreas de dificultad presentes en los TEA son	149
Tabla 33 Las dificultades entre la atención y el TEA, en el ámbito educativo, tienen que ver con	150
Tabla 34 Las distintas modalidades que conforman la función cognitiva de la atención son	152
Tabla 35 En el proceso de aprendizaje de niños con TEA, la relación que guarda la función cognitiva de la atención y las FE (funciones ejecutivas) tiene que ver con	154
Tabla 36 El perfil cognitivo de las personas con TEA está caracterizado por	156
Tabla 37 Al momento de trabajar con un niño con TEA dentro del salón de clases, es importante tomar en consideración	158
Tabla 38 Algunas de las estrategias a aplicar, para propiciar el aprendizaje en niños con TEA, tiene que ver con	160
Tabla 39 Algunas de las estrategias para estimular la atención en niños con TEA, son	162
Tabla 40 Algunos recursos por aplicar, para facilitar el aprendizaje académico en niños con TEA, son	164
Tabla 41 Para trabajar con niños dentro del espectro, es necesario	165
Tabla 42 Al momento de estructurar el espacio y los tiempos de trabajo en niños con TEA, se debe tomar en consideración	167
Tabla 43 Utilidad de un plan de capacitación en el cual se aborden aspectos relacionados con la atención y el TEA	169
Tabla 44 GUÍA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO	210
Tabla 45 Registro Anecdótico	214

## INTRODUCCIÓN

Una de los elementos indispensables en el proceso de aprendizaje lo constituye la función cognitiva de la atención, no solamente porque funge como una especie de filtro de los estímulos a considerar dependiendo de lo que sea más relevante para una persona en una determinada situación, sino que también desempeña un papel clave en los procesos mentales superiores al actuar como prerrequisito, para que se puedan activar mecanismos de alto nivel como lo son las funciones ejecutivas; de esto se puede destacar la importancia que guarda la atención con el aprovechamiento académico en los estudiantes.

Ahora bien, cuando se habla de alumnos que se encuentran dentro del espectro autista, se debe tomar en consideración el perfil neuropsicológico de la persona, puesto que existen características atípicas que se pueden presentar en el salón de clases, para lo cual es necesario una adecuada lectura de dicho comportamiento y así comprender lo que el estudiante pueda estar requiriendo, de manera que se pueda adaptar el ambiente de acuerdo con sus necesidades.

Dentro de estas características atípicas, se encuentran precisamente las alteraciones en la capacidad atencional de los niños con TEA. Para autores como Ruggieri (2006) citado por Belén y Gallegos (2022), los componentes de la atención que más se encuentran afectados, son los siguientes: En primer lugar, el estado de alerta donde la persona con TEA puede experimentar dos vertientes que impidan un buen funcionamiento de dicho componente “híper alerta que hace referencia a una altísima información sensorial lo que afecta el filtro de atención e hipo alerta, que es la fijación exagerada ante un estímulo” (p.32). En segundo lugar, la orientación donde la persona no tiene la capacidad de cambiar el foco atencional para dirigir su mirada a un nuevo objeto; por último, el componente de la mirada que tiene que ver con la “incapacidad que

tiene el TEA de reconocer los gestos faciales y por ende imposibilita empatizar con las emociones de los demás” (p.33).

Otro de los elementos, mencionado por autores como Martos-Pérez (2008) citado por Belén y Gallegos (2022) tiene que ver con la atención conjunta, la cual implica que “el niño utilice contacto visual y gestos como señalar o indicar para iniciar espontáneamente una situación en la que sea capaz de coordinar en una interacción su atención con la de otra persona” (p.33). Estas características presentadas, han sido mencionadas por las docentes del Colegio Caracas, al expresar sus inquietudes en torno a situaciones que se han presentado en los salones de clase que obstaculizan el aprendizaje y el rendimiento académico; por ejemplo, dificultad en el seguimiento de instrucciones, poca concentración, dificultades en el desenganche atencional para cambiar de una actividad a otra, así como poca comprensión de las reglas sociales en juegos compartidos con otros niños. Asimismo, las docentes han expresado también la necesidad de recibir capacitaciones pertinentes en torno a dichos temas, de manera que se pueda ver enriquecida no solamente su práctica profesional, sino también la calidad del acompañamiento que puedan brindar a sus estudiantes.

De esto, se desprendió entonces la importancia de ejecutar un plan de capacitación que aborde la atención y las estrategias para estimular dicha función, siendo relevante indagar en un primer momento los conocimientos previos que las docentes disponían a propósito de dichos temas, para lo cual fue aplicado un cuestionario autoadministrado de 13 ítems. Una vez diseñado el plan de capacitación (el cual consistió en dos sesiones) luego de recabar la información proporcionada por el análisis diagnóstico, se procedió a la implementación del mismo; posteriormente se aplicó nuevamente dicho instrumento para medir el alcance de la información impartida en los talleres de capacitación.

El propósito principal del presente trabajo de grado se centró en brindar capacitación a las docentes, permitiéndoles adquirir conocimientos y herramientas para estimular la atención y sus distintas modalidades en niños con TEA, en la comunidad de estudiantes de primaria del Colegio Caracas; es importante señalar el efecto que tuvo la intervención, puesto que les permitió refrescar conocimientos en relación con el trastorno del espectro autista, sino también adquirir herramientas con las cuales no estaban familiarizadas, como lo son la enseñanza estructurada y las historias sociales; elementos que, en última instancia, pueden ser aplicables, en mayor o menor medida, en los salones de clases con el mobiliario y los materiales de los que disponen.

Este Trabajo de Grado se encuentra estructurado de la siguiente manera: Capítulo I. El planteamiento de la investigación: aquí se expone el problema de investigación, las interrogantes que se hacen en torno a dicha investigación, así como el objetivo general y los objetivos específicos. Por otra parte, en el Capítulo II. Marco Teórico, se incluyen los antecedentes internacionales y nacionales de la investigación, bases teóricas y bases legales en las cuales se sustenta. En el Capítulo III. Marco Institucional, se plantea una breve descripción de la historia de la institución, así como la misión, visión, valores que persigue, y la población que atiende. Siguiendo con el Capítulo IV. Marco Metodológico, el cual hace referencia a la línea de investigación, tipo y diseño de investigación, cuadro de variables por objetivos, población y muestra seleccionada, instrumentos de recolección de información y análisis diagnóstico (pretest).

En el Capítulo V. La atención en el autismo: un reto en el ámbito educativo, está compuesto por el objetivo y propósito del proyecto en cuestión, el plan de intervención del mismo, junto con la evaluación y análisis de resultados (postest y análisis comparativo). Por último, en el Capítulo VI. Conclusiones y Recomendaciones, se destacan las principales conclusiones y recomendaciones en función de cada uno de los objetivos establecidos. Al final

se presentan las referencias bibliográficas y los anexos correspondientes a la investigación.

## **CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

De acuerdo con el autor Ibarra (2011) plantea que el trastorno del espectro autista (TEA) es definido como una condición que involucra 3 ámbitos fundamentales, a saber, lo biológico (sistema nervioso central), psicológico (cogniciones y emociones) y lo social (distintos ambientes en los que se desenvuelve). A su vez Seijas (2015) señala que, uno de los comportamientos típicos de las personas con TEA, tienen que ver con un interés inusual por características particulares de los objetos, y dificultad para realizar un “desenganche atencional que permita transitar de una actividad a otra, mostrando entonces un comportamiento repetitivo” (p.575).

Esta dificultad para el cambio de foco atencional sería una de las características que tiene que ver con una disfunción ejecutiva. De acuerdo con Martos-Pérez (2005), “la función ejecutiva es el constructo cognitivo usado para describir las conductas de pensamiento mediadas por los lóbulos frontales” (p. 179); precisamente estas habilidades que se encuentran bajo dicho constructo son las que permiten diseñar estrategias de solución de problemas para así alcanzar una meta en específico. Dentro de dichas funciones se encuentran la planificación, memoria de trabajo, inhibición, control de impulsos, capacidad de inhibir una respuesta inadecuada, búsqueda organizada y flexibilidad de pensamiento. Siguiendo con lo planteado por Martos -Pérez y Pérez (2011), cuando se produce algún tipo de disfunción ejecutiva, se ve comprometida la vida independiente de la persona y su comportamiento, ya que dichas funciones de orden superior afectarían la toma de decisiones, resolución de problemas, regulación emocional, generalización del aprendizaje, entre otras.

Ahora bien, ¿en qué consiste la función cognitiva de la atención? Los autores Gazzaniga, Ivry y Mangun (2002) citado por Martos-Pérez y Pérez (2011) plantean que la atención es un proceso que permite captar, procesar y seleccionar estímulos, pensamientos o acciones relevantes de los considerados como irrelevantes, debido a que nuestro cerebro no puede estar analizando y procesando información a cada momento. Existen diversidad de modelos atencionales que se han desarrollado en función de los tipos de información a ser codificada.

De acuerdo con el modelo clínico de atención, propuesto por Sohlberg y Mateer (2001) citado por Bernate-Navarro, Baquero-Vargas y Soto-Pérez (2009) esta función cognitiva estaría conformada por 6 componentes: *arousal* (capacidad de estar despierto y mantenerse alerta ante los diversos estímulos del ambiente), atención focal (habilidad que se tiene para focalizar la atención en un estímulo que puede ser visual, táctil o auditivo), atención sostenida (es la capacidad de mantener una respuesta consistente durante un período de tiempo determinado), atención selectiva (capacidad de discriminar estímulos relevantes de los irrelevantes, para esto precisamos inhibir el último tipo de estímulos) atención alternante ( es la capacidad de cambiar el foco de una tarea a otra según se precise), y atención dividida ( capacidad de atender dos o más cosas al mismo tiempo).

Autores como Hanley, Riby, McCormack, Carty, Cole, Crozier et al (2014) citado por Seijas (2015) señalan que algunos estudios realizados en relación con la atención focal en niños con autismo, en comparación con un grupo control, llegaron a la conclusión de que éstos presentan mayores dificultades en el procesamiento de estímulos sociales en la interacción, como pueden ser gestos expresados en el rostro o partes del cuerpo que son fundamentales en la comunicación, como por ejemplo las manos.

Tomando en consideración la investigación realizada en México por Ortiz, Ayala, Reyes, García y Mexicano (2013), en la cual observaron que las personas con TEA muestran habilidades favorecidas y no favorecidas en los dominios cognoscitivos, hallaron que, las habilidades menos favorecidas tenían que ver con la falta de estrategias para cambiar la atención de una actividad a otra. La ausencia de estas estrategias tiene repercusiones a nivel académico, dificultando el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, la investigación realizada sobre el perfil cognitivo del TEA realizada por Fernández y Onandia (2022) en España afirma que, el déficit en los procesos atencionales no es generalizado, es decir, en todos los tipos de atención, sino más bien es en la atención dividida donde se presentan las fallas; esto podría estar relacionado con las dificultades en la atención conjunta como se ha señalado en diversas investigaciones.

El Colegio Caracas, ubicado en el Estado Miranda, urbanización la Florencia, es una unidad educativa regular que integra a niños, niñas y jóvenes con ciertas condiciones, cuenta con una población de estudiantes regulares y estudiantes dentro del trastorno del espectro autista (TEA) grado 1, déficit de atención y dificultades de aprendizaje. Seubert (2016), plantea que de acuerdo con el DSM-V, respecto al grado de funcionamiento alcanzado por la persona, se puede dividir en 3 grados; a saber, grado 1 (leve) el cual precisa de apoyos oportunos para el inicio y mantenimiento de la interacción social, así como ayuda para cambiar el foco atencional a otra actividad y así poder alternar los contextos en los que se desenvuelve.

Por otra parte, Seubert (2016) afirma que el grado 2 (moderado), requiere de asistencia mucho más evidente que el grado anterior, puesto que las interacciones sociales son mucho más limitadas, la inflexibilidad en el comportamiento es cada vez más notable, así como una marcada dificultad

para los cambios. Por último, el grado 3 (severo), el cual requiere de apoyos mucho más notables, ya que las habilidades tanto de comunicación verbal como no verbal se encuentran muy limitadas, habiendo poca espontaneidad al momento de las interacciones, mostrando además extrema dificultad para el cambio de actividades, comportamiento rígido e inflexible, lo cual interfiere en el desenvolvimiento y funcionamiento de la persona en casi todos los ámbitos de su vida cotidiana.

Las docentes de primaria reportan que casi todos los estudiantes con TEA, que forman parte de los distintos salones de clase, presentan dificultades en el seguimiento de instrucciones tanto de forma oral como escrita, fallas en la atención y dispersión y, en algunos casos, problemas conductuales.

De esto se desprende la necesidad de elaborar un plan de capacitación que proporcione a las docentes de primaria estrategias para trabajar la atención, y así promover el rendimiento y aprovechamiento en el ámbito académico, ya que como bien señala Belén y Gallegos (2002) “ el aprendizaje se vería limitado, pues al no focalizar su concentración hacia una dirección en específico le imposibilitaba la codificación de la nueva información, por ende, el estudiante con TEA sería incapaz de construir su aprendizaje” (p.5).

Nos surge entonces como interrogantes de la investigación, las siguientes: ¿Cómo sería un plan de capacitación para las docentes de primaria con el objetivo de estimular la atención en estudiantes de primaria con TEA en edades comprendidas de 6 a 11 años en la comunidad estudiantil del Colegio Caracas? ¿Qué conocimientos poseen las docentes de primaria en torno a la atención y sus distintas modalidades y su relación con el trastorno del espectro autista? ¿Cómo se podría diseñar un plan de capacitación para las docentes para estimular la atención en estudiantes de primaria con TEA en edades comprendidas de 6 a 11 años en la comunidad estudiantil del Colegio Caracas? ¿Cómo sería la implementación de dicho plan de capacitación con las docentes de primaria? ¿Qué resultados se podrían obtener una vez

realizada la capacitación a las docentes de primaria, en cuanto a conocimientos y herramientas para estimular la atención y sus distintas modalidades en niños con TEA?

### ***Objetivos del Trabajo Especial de Grado***

#### **Objetivo General**

Brindar capacitación a las docentes, permitiéndoles adquirir conocimientos y herramientas para estimular la atención y sus distintas modalidades en niños con TEA, en la comunidad de estudiantes de primaria del Colegio Caracas.

#### **Objetivos Específicos**

- 1) Indagar los conocimientos que las docentes poseen en torno a la atención y sus distintas modalidades, específicamente cómo se presenta la atención en niños con TEA, en la comunidad de estudiantes de primaria del Colegio Caracas.
- 2) Diseñar un plan de capacitación para las docentes, que les permita adquirir conocimientos y herramientas para estimular la atención y sus distintas modalidades en niños con TEA en la comunidad de estudiantes de primaria del Colegio Caracas.
- 3) Implementar un plan de capacitación para las docentes, que les permita adquirir conocimientos y herramientas para estimular la atención y sus distintas modalidades en niños con TEA en la comunidad de estudiantes de primaria del Colegio Caracas.

- 4) Evaluar la eficacia del plan de capacitación para las docentes, que les permita adquirir conocimientos y herramientas para estimular la atención y sus distintas modalidades en niños con TEA en la comunidad de estudiantes de primaria del Colegio Caracas.

## **Justificación e Importancia**

En lo personal, en el ejercicio profesional como psicóloga de la autora de la presente investigación, la mayoría de los motivos de consulta de niños dentro del espectro, tienen que ver con bajo rendimiento académico; los padres reportan que sus hijos parecieran no atender a los conocimientos impartidos a lo largo de las clases, muchas de las actividades realizadas en el salón quedan incompletas lo que se debe principalmente a poca comprensión de las instrucciones escritas; aunado a esto, cuando se les pregunta el porqué de esta situación, los niños comentan que no comprenden lo que la maestra quiere decir y, por lo tanto, se distraen muy fácilmente. De esto se deriva entonces la importancia de proporcionar a las docentes una capacitación que les permita vislumbrar la relación que tiene la función cognitiva de la atención en el aprendizaje y aprovechamiento académico en los niños dentro del espectro.

En el aspecto institucional, el diseño y aplicación de un plan de capacitación para estimular la atención y sus distintas modalidades, sería de provecho para los niños con TEA de esta comunidad estudiantil, puesto que la falta de atención, dificultad en el seguimiento de instrucciones, la distraibilidad y poca concentración al momento de realizar las actividades escolares, está afectando negativamente su desempeño académico; en muchas ocasiones, dichos niños pueden estar toda una jornada escolar realizando la misma actividad, sin lograr realizarla con éxito. Las docentes reportan dicha situación como preocupante, puesto que no observan avances en el aprendizaje de sus alumnos en lo que va del año escolar.

En cuanto al aspecto social, el plan de capacitación permitirá a las docentes de primaria adquirir nuevos conocimientos, así como herramientas y estrategias, para abordar y ofrecer una atención eficaz a los niños con TEA que hacen vida estudiantil en los distintos salones de clase.

Desde el aspecto teórico, la presente investigación cobra relevancia, puesto que, en el plan de capacitación a realizar, se pretende vincular el modelo de Postner y Pelersen (modelo bajo el cual se conceptualiza la función cognitiva de la atención) junto con la teoría de las funciones ejecutivas (modelo explicativo del TEA desde el aspecto cognitivo), para de esta manera comprender los conceptos fundamentales en torno a ambos temas y vislumbrar la interrelación entre ambos, con la finalidad de construir nuevos conocimientos por medio de teorías ya propuestas como las mencionadas.

Por último, respecto al aspecto metodológico, el plan de capacitación a realizar busca dar una respuesta pertinente a las necesidades de la institución, principalmente a las preocupaciones de las docentes de primaria quienes son las que día a día vivencian esta situación con los estudiantes que se encuentran dentro del espectro.

### **Alcance y Delimitación**

La presente investigación se encuentra enmarcada en la línea de trabajo en Trastornos del Espectro Autista. Dirigido a las 8 docentes especialistas que laboran en el Colegio Caracas. Antes de comenzar con el plan de capacitación, se aplicará un cuestionario que le permitirá a la investigadora precisar los conocimientos que las docentes poseen en torno a la atención como función cognitiva y su relación con el trastorno del espectro autista (TEA); con dicha información, se procederá a elaborar la capacitación tomando en consideración las necesidades reflejadas en dicho cuestionario.

Una vez finalizado los talleres, se aplicará nuevamente el cuestionario para evidenciar si la intervención fue efectiva o no.

### Cronograma de elaboración del Trabajo Especial de Grado

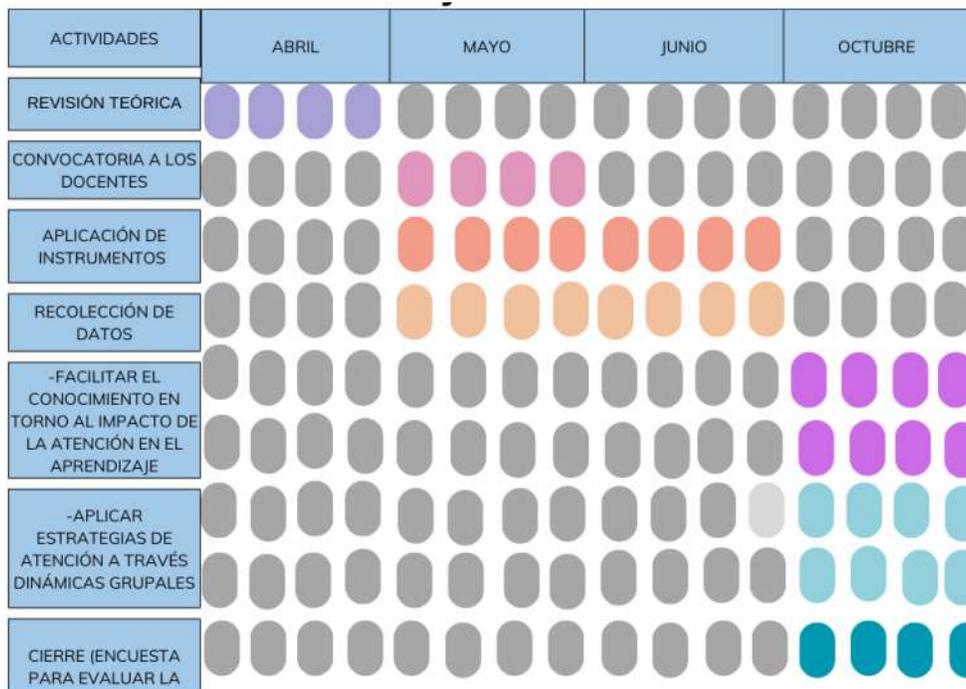


Figura 1 Cronograma de elaboración del Trabajo Especial de Grado

## CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

En este apartado se presentan algunos antecedentes pertinentes para la presente investigación, de referencia tanto internacional como nacional; asimismo, se exponen las bases teóricas que sustentan la elaboración y desarrollo de la investigación, junto a las bases legales dentro de las cuales se enmarca. Tamayo y Tamayo (2003) define el marco teórico como un “constructo que se caracteriza por relacionar los conceptos con los cuales se elabora la teoría para explicar la realidad del problema” (p.142), a saber, para conocer a profundidad las circunstancias que se encuentran en torno al problema de investigación, es necesario conocer las posibles explicaciones que permitan darle un sentido a aquello que se quiere investigar; es por este motivo, que el investigador se vale de distinta información (bibliografía, literatura, antecedentes, entre otros) para comprender dicha realidad.

### **Antecedentes**

Retamozo (2014) citado por Orozco y Díaz (2018) planteó que los antecedentes de la investigación “consiste en una breve revisión bibliográfica exploratoria donde se muestra el conocimiento de las principales referencias escritas sobre su tema” (p.67). Asimismo, esta breve revisión debe contener estudios tanto nacionales como internacionales pertinentes al tema que quiere ser abordado en una investigación.

Tomando en consideración la investigación realizada en Colombia por Cifuentes (2018), denominada “Ambiente de aprendizaje para niños con autismo” realizada en la Universidad de la Sabana para optar por el título de magister en informática educativa, la cual tenía como objetivo general “analizar el aporte de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC en el fortalecimiento de la competencia comunicativa oral en estudiantes con autismo del ciclo 1 del Colegio República del China” (p.26). La muestra consistió en 3 alumnos

diagnosticados con autismo que tuvieran necesidades educativas especiales. Respecto a la metodología empleada, el diseño de la investigación es de tipo investigación -acción ya que pretende “estudiar una situación en el aula de índole social con miras a mejorar la calidad dentro de ella, mejorar a su vez una práctica educativa” (p.131).

Dicha autora diseñó una estrategia pedagógica con el propósito de fortalecer la intención comunicativa de la muestra antes mencionada, trabajando con un modelo pedagógico “basándose en las necesidades y características particulares de los escolares, integrando aprendizajes a nivel cognitivo, afectivo y social, y les permitiera construir el aprendizaje a partir de un proceso activo” (p.72). Con dicha estrategia pedagógica se buscó promover prácticas educativas que tuvieran un alcance inclusivo; dentro de las conclusiones mencionadas por la autora señala que las mismas buscaron dar cuenta de las necesidades especiales, oportunidades y herramientas necesarias para su desempeño en el aula. Esta investigación es relevante para el presente Trabajo Especial de Grado, puesto que aborda estrategias y recursos a implementar en el aula de clases, tomando en consideración otras metodologías a emplear, siendo esto último semejante al objetivo general del TEG, a saber, permitiéndoles adquirir conocimientos y herramientas para estimular la atención y sus distintas modalidades en niños con TEA.

Otra de las investigaciones a destacar es la tesis doctoral de Cáceres (2017), titulada “El uso del pictograma en el proceso de enseñanza - aprendizaje del niño con autismo”, realizada en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en España. Se toma en consideración dicha investigación, ya que recalca la importancia del uso del pictograma para organizar visualmente los distintos espacios en los que se desenvuelven los alumnos con TEA; esto último fue uno de los aspectos resaltados a lo largo de la segunda sesión del plan de capacitación, a saber, cómo utilizar los pictogramas como estrategia a

implementar en el salón de clases, no solamente para mejorar brindarle organización y claridad visual de lo que se le está solicitando al alumno, sino también para mejorar la función cognitiva de la atención en las distintas actividades a realizar, y así mejorar la comprensión de las mismas.

Dicha tesis tiene como objetivo “ofrecer información de primera mano sobre el uso del pictograma, investigando para ello su empleo a nivel individual y, en paralelo, su importancia y relevancia en el entorno familiar y en la comunidad educativa” (p. 208). El estudio emplea un método cuantitativo, de diseño descriptivo, correlacional y comparativo, la muestra consistió en 45 sujetos (23 educadores y 22 padres de niños con autismo) residentes en la isla de Gran Canaria.

Como conclusiones generales Cáceres (2017) argumenta que, el uso del pictograma es una herramienta útil y necesaria empleada tanto como para medio de comunicación, así como para disminuir la frecuencia de comportamientos no deseados a nivel conductual; asimismo, señala que la visión de los educadores en torno al pictograma es positiva, ya que la consideran “una herramienta útil que ayuda a mejorar, regular y reforzar conductas en niños, además de proporcionar información anticipada a dichos estudiantes” (p.421), mientras que los padres consideran que el pictograma es más bien otra herramienta de aprendizaje, no reconociendo su importancia y relevancia en el entorno familiar.

Por otra parte, la investigación realizada por Chinlle (2020) denominada “Entrenamiento psicopedagógico docente para mejorar la interacción con los estudiantes con TEA de la Unidad Educativa Carmen Mora de Encalada de Naranjal, 2020” del programa académico de maestría en psicología educativa para obtener el grado académico de Maestra en Psicología Educativa de la Universidad César Vallejo en Perú, surge de la necesidad de los educadores

de primaria de dicho colegio, de contar con herramientas idóneas para saber poder tratar con sus alumnos dentro del espectro, ante lo cual fue diseñada una propuesta de entrenamiento psicopedagógico para los docentes. Dicha tesis también es relevante para el presente Trabajo Especial de Grado puesto que, la muestra elegida en esta investigación, a saber, 8 docentes de primaria del Colegio Caracas, también manifestaron la urgencia de contar con recursos que les permitieran comprender mejor a sus estudiantes para así potenciar sus habilidades de aprendizaje.

El enfoque de la investigación fue cuantitativo, con un diseño pre experimental, la muestra consistió en un total de 50 docentes. Dentro de las conclusiones, Chinlle (2020) señala que al aplicar la propuesta de entrenamiento, el aplicar herramientas como solución dentro del aula aumentó un 26% de incremento a comparación con el pretest, mientras que la dimensión menos desarrollada fue la de organización del entorno físico, con una disminución del 48%. Ante estos resultados, recomienda que se evalúe constantemente a los docentes para así identificar las necesidades y ofrecer capacitaciones pertinentes.

Seguidamente, se presenta la investigación realizada por Ojeda (2014), denominada "Influencia de la atención y las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico" realizada también en Colombia en la Universidad Internacional de la Rioja, para la obtención del título en magister en neuropsicología y educación, es relevante considerarla como antecedente para el presente Trabajo Especial de Grado puesto que, plantea la relevancia de la función cognitiva de la atención como factor importante en la incidencia de bajo rendimiento escolar; siendo esto último uno de los elementos que más causan preocupación a las docentes de primaria del Colegio Caracas, al observar que los niños con TEA, que se encuentran en sus distintas aulas de clase, muestran problemas atencionales de base lo cual les impide obtener un

aprendizaje eficaz de los contenidos impartidos.

Dicho estudio plantea como problema de investigación “la evaluación de la influencia de la atención y el uso de estrategias de aprendizaje (adquisición, codificación) en el nivel de rendimiento académico” (p. 12). El estudio fue realizado bajo una metodología de tipo no experimental comparativo conformado por dos grupos, el primero de ellos conformado por estudiantes que tenían bajo rendimiento académico, y el segundo por alumnos con rendimiento académico alto; asimismo, cada grupo contaba con una muestra de 31 estudiantes de los cursos de sexto y séptimo de bachillerato, siendo el objetivo principal comparar las diferencias entre ambos grupos en cuanto a la función cognitiva de la atención y las distintas estrategias de aprendizaje empleadas. Los resultados evidenciaron diferencias significativas en el uso de estrategias de aprendizaje, pero no se observaron diferencias significativas al comparar las medidas de atención.

Siguiendo con Ojeda (2014), con base en los resultados obtenidos, dicha autora plantea la importancia de establecer cambios en el diseño de procesos de enseñanza aprendizaje desde un enfoque neuropsicológico, que tome en consideración procesos como la atención, memoria y percepción. Así como señala la relevancia de la elaboración de un currículum que incluya actividades y programas visuales, auditivos que puedan fortalecer los niveles atencionales.

En Venezuela, investigaciones como la de Guere (2022) en su Trabajo Especial de Grado para optar al Título de Especialista en Atención Psicoeducativa del Autismo de la Universidad Monteávila ubicada en Caracas, titulado “Capacitación sobre herramientas psicoeducativas para la integración de estudiantes con autismo dirigidas a docentes del CEI Los Cedros, Municipio Sucre del Estado Miranda”, cuya investigación tenía como objetivos, aparte de

conocer la información que los docentes tenían del Trastorno del Espectro del Autismo, estaba orientado a implementar un taller de capacitación con los docentes de dicha institución.

Se presenta dicha investigación puesto que, para los fines del presente trabajo especial de grado, es de utilidad conocer la metodología y el desarrollo del proyecto del plan de capacitación propuesto por dicha autora. La investigación estuvo realizada bajo un enfoque no experimental de tipo transversal, junto con un diseño correlacional ya que se presentan relaciones entre dos o más variables en un período de tiempo determinado, también se evaluaron las posibles influencias entre las mismas; por otra parte, se tomó como población de estudio al personal directivo y docente que labora en el Centro de Educación Inicial Los Cedros.

Para esto, fue diseñado un cuestionario dirigido al personal para precisar la información correspondiente a los conocimientos acerca del TEA (como instrumento de recolección de información). Con base en los resultados obtenidos, se diseñó un taller de atención psicoeducativa del TEA, cuyo contenido trata los siguientes temas: definición y características de los TEA, diagnóstico, abordaje, inclusión escolar, adaptaciones curriculares, y el rol del docente y la familia. Luego de la implementación de dicho taller, fue aplicado nuevamente el cuestionario para verificar si la propuesta de intervención había generado resultados significativos o no.

Como conclusiones, la autora señala la importancia de que los docentes se encuentren familiarizados con las distintas herramientas psicoeducativas a poner en práctica con estudiantes dentro del espectro. Por medio del taller brindado, los docentes tuvieron la oportunidad de presentar las dudas que tenían respecto al manejo conductual de los alumnos TEA dentro del salón de clases, las respuestas brindadas les fueron de utilidad para generar cambios

significativos en las estrategias de enseñanza aplicadas.

Dentro de las recomendaciones, la investigadora hace hincapié en la importancia de la capacitación al personal tanto docente como administrativo que presta atención integral a las personas dentro del espectro, a nivel del Ministerio de Educación. Se toma como antecedente esta investigación, debido a la relevancia que tienen los talleres de capacitación, puesto que en ambos casos es palpable la necesidad de actualización de temas como el TEA, así como el fortalecimiento de las instituciones educativas en la medida en que se enriquece su mejor recurso, a saber, los docentes.

### ***Bases teóricas***

#### **1.1) La Atención como función cognitiva**

Por su parte Tamayo y Tamayo (2003) define la teoría como “un conjunto de proposiciones lógicamente articuladas que tiene como fin la explicación y predicción de las conductas de un área determinada de fenómenos” (p.145), es decir, abarca un conglomerado de conceptos y definiciones estructurados en la investigación de forma lógica, dándole sentido y posibilitando la comprensión de los diversos fenómenos a ser estudiados.

##### ***1.1.1) La atención y sus características***

En correspondencia con lo antes mencionado, el autor Seijas (2015) define la atención como “una función compleja que nos permite seleccionar la información más relevante y mantener ésta hasta alcanzar nuestro objetivo, además de ser básica para diversos procesos cognitivos y el aprendizaje” (p. 576). Funciona entonces como una especie de filtro, que permite seleccionar la información que sea pertinente a un contexto determinado, siendo capaz de

priorizar y discriminar aquello que es relevante de aquello que no lo es; por llamarlo de alguna manera, sería el sistema encargado de dar una respuesta acorde a aquello que vamos experimentando en la realidad.

Tomando en consideración los planteamientos de Portellano y García (2014), dicha función se constituye entonces como la antesala para que otras funciones cognitivas se puedan llevar a cabo, como es el caso de la memoria a corto plazo, motivación, funciones ejecutivas y memoria de trabajo. Para que la atención pueda desempeñar correctamente sus funciones, es necesario que se focalice en los estímulos que son considerados de interés en un momento en particular, desechando o filtrando aquello que no es de provecho para los requerimientos de la tarea en cuestión. Dentro de las características de la atención, se encuentran las siguientes: En primer lugar, es un sistema neural complejo ya que participan distintas estructuras anatómicas en el encéfalo, las cuales permiten que se lleven a cabo de forma armónica y organizada los distintos procesos atencionales.

En segundo lugar, la atención se constituye como un sistema multimodal puesto que, dentro de los distintos procesos atencionales, se encuentran desde las funciones más pasivas hasta las más activas que exigen mayor cantidad de esfuerzo y recursos atencionales, entre ellas tenemos “disponer de adecuados niveles de alerta, orientación, concentración, velocidad de procesamiento, motivación, dirección, selectividad y alternancia” (p. 64). En tercer lugar, actúa como un filtro selectivo donde se decide qué estímulos serán los más relevantes considerando el contexto, dándole prioridad a los mismos para su futuro procesamiento. En cuarto lugar, un sistema jerárquico que tiene estructura de pirámide, donde en la base de esta se encontrarán los procesos atencionales más pasivos, mientras que los que tiene mayor peso cognitivo se localizaría en la cúspide de dicha pirámide.

En quinto lugar, es un sistema dinámico que se encuentra en cambio constante dependiendo de las necesidades y exigencias del medio; este carácter de dinamismo le permite al sistema mayor adaptabilidad y flexibilidad. Y, por último, supervisión de la actividad mental ya que no solamente se encarga de seleccionar los estímulos más significativos en ese momento, sino que también cumple con la función de monitorear y regular los diversos procesos cognitivos.

### ***1.1.2 Modalidades de la atención***

Por otra parte, siguiendo con los postulados de Portellano y García (2014), dentro de los tipos de atención encontramos principalmente dos modalidades, atención pasiva y atención activa. La atención pasiva se refiere a que la persona no se dirige intencionalmente hacia el objeto, es decir, no hay un esfuerzo voluntario para concentrarse en un estímulo en particular. Dentro de esta modalidad se incluyen el estado de alerta y la respuesta de orientación. El estado de alerta se refiere al nivel de activación necesaria para procesar la información, a saber, sería como el encendido mínimo necesario para que el sistema nervioso sepa que es momento de recibir y captar estímulos para su posterior procesamiento. Mientras que la respuesta de orientación se relaciona con la capacidad de orientarse y reconocer el ambiente que nos rodea. Esta respuesta de orientación sería la reacción general de nuestro organismo ante cualquier estímulo; cuando estamos en presencia de algo inesperado, nos dirigimos hacia la fuente de dicho estímulo bien sea de carácter visual, auditivo, táctil, entre otros y, en función de esto, el cuerpo se prepara para la acción (si es una respuesta de huida o acercamiento).

Si bien Portellano y García (2014) plantean que la atención pasiva no requería de un esfuerzo intencional por parte de la persona, en el caso de la atención activa sería justamente lo contrario, ya que la misma tiene que ver

con un proceso atencional deliberado que se lleva a cabo mediante una acción consciente, es decir, que tiene una intención o una finalidad. Dentro de los tipos de atención activa, encontramos los siguientes: En un primer momento, la atención focalizada “es la capacidad mediante la cual el foco atencional se concentra en un objetivo concreto, resistiendo al incremento de la fatiga y las condiciones de distractibilidad” (p. 66). Este tipo de atención va a estar sujeta a los intereses y motivaciones de la persona, y el foco atencional se mantendrá hasta que la tarea requerida llegue a su conclusión. La atención focalizada, sería entonces el primer nivel de la activación del sistema, para que puedan llevarse a cabo los diversos procesos atencionales.

Seguidamente, Portellano y García (2014) plantean la atención sostenida, esta se refiere a “la capacidad mediante la cual el foco atencional se puede mantener activo durante un período más o menos prolongado de tiempo, resistiendo a la fatiga y la presencia de elementos distractores” (p.67). En este tipo de atención se estaría procesando unos estímulos en particular por un período de tiempo estipulado. Un ejemplo que ilustre la atención sostenida podría ser en una actividad, encerrar en un círculo los triángulos y tachar los rectángulos (este tipo de atención se mantendrá hasta que la tarea finalice). Por otra parte, la atención selectiva es “la capacidad para mantener una determinada respuesta ante un estímulo, a pesar de que existan otros estímulos distractores que de manera simultánea compiten entre sí” (p.67).

En este caso, Portellano y García (2014) consideran que los esfuerzos mentales estarían orientados a tomar en cuenta sólo los estímulos considerados como prioritarios en detrimento del resto. Un aspecto importante que destacar de esta modalidad atencional, es que posee muchos de los componentes con los que cuentan las funciones ejecutivas como, por ejemplo, flexibilidad mental (al estar en la capacidad de adaptarse al medio en el que se desenvuelve), y capacidad inhibitoria (reprimir los estímulos que son

irrelevantes).

Posteriormente, Portellano y García (2014) plantean que la atención alternante “consiste en la capacidad para cambiar el foco de atención desde un estímulo a otro voluntariamente o ante demandas externas, desplazándose entre varias tareas” (p.68). Este tipo de modalidad atencional es de mayor nivel cognitivo que las anteriores, ya que requiere también el uso de habilidades ejecutivas como, flexibilidad cognitiva, capacidad de inhibición y memoria de trabajo. Autores como Zuluaga, Delgado-Reyes, Zuluaga, Aguirre y Sánchez (2023), señalan que en personas con TEA se encuentran fallas en relación con la atención alternante, ya que presentan un funcionamiento mucho más lento para cambiar el foco atencional de una actividad a otra, lo cual puede deberse a centrarse exclusivamente en detalles o fragmentos de información, en vez de tomar el sentido global de la misma.

En este mismo orden de ideas, la investigación realizada en Ecuador por Belén y Gallegos (2022), propone la implementación de una estrategia en el ámbito psicoeducativo para estimular la atención sostenida en un estudiante con TEA. Entre las recomendaciones finales del estudio en cuestión, las autoras sugieren informarse sobre las características presentes en otros niños dentro del espectro, asimismo, invitan a que la estimulación de la atención sostenida se vaya realizando paulatinamente, al mismo tiempo que se trabajen las emociones con dichos estudiantes por medio de distintas estrategias lúdicas; por último, las investigadoras señalan (como recomendación fundamental) respetar los tiempos de espera y brindar descanso entre las actividades propuestas, de manera que se pueda dar paulatinamente el desenganche atencional, evitando así el desinterés por el trabajo a realizar junto con sentimientos de frustración que se puedan generar.

Por último, Portellano y García (2014) señalan que la atención dividida

hace referencia a “la habilidad que tiene una persona para dar varias respuestas simultáneas ante diferentes estímulos, realizando tareas igualmente diferentes ante cada uno de ellos” (p.68). Esta modalidad de atención implica emplear y repartir los recursos atencionales para captar dos estímulos al mismo tiempo, y así responder a las exigencias de las actividades que se quieren alcanzar.

### **1.1.3 Modelos atencionales**

De acuerdo con los autores Portellano y García (2014), plantean en primer lugar, el modelo de Sohlberg y Mateer, los cuales hacen referencia a dos modalidades de atención frecuentes: atención focalizada (esta modalidad nos permite enfocarnos en un estímulo en específico, bien sea auditivo, visual o táctil) y la atención sostenida (habilidad para mantener el foco atencional de un estímulo durante un tiempo determinado).

En segundo lugar, Portellano y García (2014) postulan el modelo de Broadbent, el cual enfatiza la naturaleza selectiva de la atención. Como es imposible procesar al mismo tiempo toda la información proveniente de nuestros sentidos, dicho autor propone la existencia de filtros atencionales, cuya función consiste en seleccionar aquellos estímulos que son tanto prioritarios como relevantes a un contexto en particular, en detrimento de lo que es considerado como irrelevante; la información que es capaz de acceder al sistema nervioso se debe gracias a la existencia de los filtros atencionales y, en función de estos, puede llegar a la memoria de largo plazo lo que permitiría en un futuro la adquisición y generación de aprendizajes.

Siguiendo con el recorrido teórico propuesto por Portellano y García (2014), en tercer lugar, el modelo de Postner y Pelersen (este es el modelo bajo el cual estará enmarcado la conceptualización de la función cognitiva de

la atención en la presente investigación). Para estos autores, la atención estaría mediada por tres componentes, a saber, un sistema de alerta, orientación y ejecución.

Como fue comentado previamente, Portellano y García (2014) señalan que, el sistema de alerta hace referencia al mínimo de activación necesaria para atender a los estímulos y luego proceder a su procesamiento; por otra parte, el nivel de activación tiene que ver con el umbral de vigilancia mínimo para así poder mantener la atención al momento de realizar una tarea en particular. Mientras que el sistema de orientación permite seleccionar información de un estímulo que es potencialmente novedoso y, por último, el sistema ejecutivo está orientado a una intencionalidad, es decir, hace un esfuerzo consciente en planificar, desarrollar estrategias y resolver problemas de acuerdo con las situaciones que se vayan presentando.

De acuerdo con Rueda y Posner (2013) el sistema de atención ejecutiva se encarga de la regulación de las emociones, pensamientos y acciones. Este sistema abarca estructuras anatómicas asociadas a áreas frontales (principalmente la corteza cingular anterior) junto con los ganglios basales. Podemos entonces destacar que, las principales funciones de este sistema tienen que ver con la autorregulación y el procesamiento de la información (lo cual incluye la planificación y resolución de problemas).

Tomando en consideración los planteamientos de Rueda, Conejero y Guerra (2016), señalan que desde la infancia hasta la adultez se van desarrollando las distintas redes atencionales, lo que constituye específicamente la atención conjunta por ejemplo, en bebés de 12 semanas ya se pueden apreciar variaciones para mantener el estado de alerta, dándose un cambio significativo entre las primeras semanas del recién nacido (en las cuales principalmente duerme la mayor parte del tiempo), y justamente a las

12 semanas ya comienzan a estar más activos.

De acuerdo con Alessandri, Mundy y Tuchman (2005) citado por Rey (2016), la atención conjunta constituye el primer eslabón sobre el cual se construye la comunicación; este mecanismo tiene que ver con la capacidad de la persona para seguir con la mirada lo señalado o indicado por alguien más, se puede apoyar tanto en indicadores verbales como “mira”, así como en la dirección de la mirada.

Siguiendo con este mismo orden de ideas Escudero-Sanz, Carranza Carnicero y Huéscar-Hernández (2013), afirman que el desarrollo normal de este proceso tiene lugar de acuerdo con dos etapas; en un primer momento, el niño adopta un papel pasivo en la interacción, respondiendo a las distintas iniciativas de los adultos cuidadores, a esto es lo que se le llamaría intersubjetividad primaria; mientras que, en un segundo momento, se acentúa el aspecto de la intencionalidad donde ya no basta solamente con que ambos participantes de la interacción, en este caso adulto y niño, miren el objeto indicado al mismo tiempo, sino que ambos deben ser conscientes de que comparten un mismo interés, por ejemplo, la acción que realizan los niños al momento de extender sus brazos hacia algo que ha llamado su atención, y hacerle comprender a la madre que lo que está requiriendo en ese momento.

En el caso del autismo, González (2018) señala que la atención conjunta se ve afectada, ya que tienden a no mirar a los ojos o en ciertos casos lo pueden hacer, pero brevemente, lo cual dificulta la cognición social o la intersubjetividad, afectando la capacidad para comprender y compartir estados mentales con otros individuos; Autores como Zubieta (2019) presenta una serie de indicadores de riesgo temprano en la atención conjunta dentro del espectro autista como, por ejemplo, “no seguir con la mirada un objeto que el adulto señala diciendo mira él..”, “no realiza gestos para señalar o mostrar algo que le interesa”, “falta de sonrisa social, expresión fácil y contacto visual, falta

de interés en juegos compartidos, falta de expresiones faciales hacia los demás, dificultades en la imitación, dificultad para entregar objetos a otros” (p.13).

De acuerdo con otras investigaciones realizadas, Rey (2016) afirma que los niños con TEA focalizan su atención en estímulos no sociales como, por ejemplo, partes de objetos cambiando muy poco su atención a estímulos sociales; esto puede tomarse como un indicador de por qué las personas dentro del espectro muestran dificultades en el mecanismo de atención conjunta.

Además de esto, Solomon, Krug, Nordahl y Adler (2019) citado por Fernández y Onandia (2022) indican que se ha correlacionado que las personas dentro del espectro tienen mayores dificultades atencionales cuando el contenido de la información tiene que ver con aspectos emocionales, ocasionando interferencia en el rendimiento de la tarea; sin embargo, no se obtiene el mismo rendimiento cuando se trata solamente de contenido visual sin contenido emocional, pareciera entonces que los TEA procesan la información de manera utilitaria, es decir, en torno a aquellos elementos que les funcionen para realizar la actividad (p.10). Otros autores como Martos-Pérez (2008) citado por Fernández y Onandia (2022) han señalado que esta característica atencional en los TEA podría explicar los impedimentos que presentan en la atención conjunta.

Por otra parte, en cuanto al sistema de orientación, Rueda, Conejero y Guerra (2016) afirman que entre los 3-4 meses los bebés ya son capaces de desenganchar su atención de estímulos a los que se han acostumbrado (esto implica cambiar el foco atencional de un objetivo antiguo hacia uno nuevo); además de esto, pueden orientarse mucho más rápido cuando se presenta una señal previa que anticipe donde aparecerá dicho estímulo. En cuanto al sistema de atención ejecutiva, a los 6 meses los bebés son capaces de inhibir

la atención ante estímulos que consideran irrelevantes, para centrarse en los que son interesantes para ellos.

Continuando con este orden de ideas, para Garayoa (2012), la eficacia de los distintos sistemas que componen la atención se verán influenciados por la experiencia, por ejemplo, en el estilo de crianza que ponen en práctica los cuidadores, teniendo en cuenta la calidad del vínculo entre las Figura principales y los hijos, el estilo de apego, entre otros. De acuerdo con lo expuesto, Rueda, Conejero y Guerra (2016), ponen sobre la mesa la importancia que ejercen los factores ambientales para potenciar el desarrollo de la atención junto con otras capacidades cognitivas y, así promover un desarrollo óptimo esperado a la edad evolutiva de la persona, mejorando las capacidades específicamente de los niños en el rendimiento académico.

Ahora bien, Rueda, Conejero y Guerra (2016) también señalan en relación con la atención y la educación, la estrecha vinculación de factores como el desarrollo del control atencional, la autorregulación y el rendimiento académico. La investigación realizada por Rueda, Checa y Rothbart (2010), plantea que, las habilidades de atención en los niños afectan su capacidad de explorar y aprender del entorno en el que se desenvuelven. Específicamente el sistema de atención ejecutiva ejerce un rol importante en la flexibilidad cognitiva y en la autorregulación, los cuales son considerados como componentes indispensables para el éxito académico.

A su vez, Rueda, Conejera y Guerra (2016) destacan que, en la medida que los niños adquieren estrategias de autorregulación de sus pensamientos, sentimientos y acciones, poseen una mayor capacidad para abordar con flexibilidad situaciones que puedan ser incómodas para ellos (como situaciones a las que temen) e inhibir comportamientos que no desean, pudiendo mostrarse más empáticos ante las situaciones de vida de las

personas que se encuentran a su alrededor; asimismo, resaltan que, tan pronto como aumentan las habilidades de autorregulación, disminuyen la emisión de comportamientos considerados como negativos como estallidos de ira, impulsividad entre otros, proporcionando mejores posibilidades para una socialización adecuada junto al éxito escolar.

De lo expuesto, autores como Checa, Rodríguez-Bailon y Rueda (2008), evidencian la relevancia que tiene el sistema de atención ejecutiva en la regulación tanto cognitiva como emocional puesto que, ante situaciones que ameritan la autorregulación, se activan nodos en dicho sistema permitiendo que la acción requerida sea llevada a cabo. En la investigación realizada por dichos autores se destaca que, un buen control de atención ejecutivo predice una mejor adquisición y aprovechamiento de los conocimientos aprendidos en el colegio, especialmente en materias relacionadas con el razonamiento y resolución de problemas como matemáticas; mientras que, un pobre control de atención ejecutivo estaba relacionado con problemas de socialización entre los compañeros, definiendo a la persona como “no buena para pasar el tiempo libre” (p.184).

Asimismo, Checa, Rodríguez-Bailon y Rueda (2008), afirman que, los estudiantes que mostraban dificultades para cumplir con las normas, a saber, entender cuál era su rol como estudiantes y poca tolerancia a la frustración, podían experimentar ciertos inconvenientes para adaptarse al entorno de salón de clases. Por el contrario, los estudiantes que obtuvieron mejores puntuaciones en torno a un buen control de atención ejecutivo, estaban más capacitados para utilizar distintas estrategias de autorregulación y así mediar entre las demandas de los profesores y sus compañeros de clase, incrementando sus posibilidades de aprender y ser socialmente aceptados. Esta investigación es ejemplo de cómo la socialización entre compañeros y profesores, junto con la adquisición de habilidades importantes para aprender,

el seguimiento de normas sociales y habilidades de autorregulación como tolerancia a la frustración, se encuentran mediadas por el sistema de atención ejecutivo.

Además de las investigaciones presentadas, autores como Rueda, Conejero y Guerra (2016), han destacado una vinculación estrecha entre el sistema de atención ejecutivo y las funciones ejecutivas (FE). Los dominios principales de las funciones ejecutivas tienen que ver con la memoria de trabajo, el control inhibitorio, planificación y flexibilidad cognitiva ; mientras que, en el caso de la atención ejecutiva, autores como Checa, Rodríguez-Bailon y Rueda (2008) también le han asociado ciertos componentes como la flexibilidad cognitiva, inhibición, regulación de procesos relacionados con la memoria y otros procesos cognitivos como la percepción, selección de respuesta y resolución de problemas.

Otros autores han considerado la atención como parte de las funciones ejecutivas, sin embargo, en investigaciones como la de Rebollo y Montiel (2006) se plantea que dependerá de lo que se conceptualice por funciones ejecutivas, ya que encontramos dos dimensiones en dicho constructo, a saber, tanto a nivel funcional tomando en consideración las implicaciones de cada una de ellas, como a nivel de localización funcional, haciendo referencia a las distintas estructuras anatómicas que la conforman. Si se toma en cuenta la ubicación anatómica, la atención comparte ciertas estructuras con las funciones ejecutivas, pero, si solamente se destaca la funcionalidad de cada una de éstas, la atención estaría relacionada con las funciones ejecutivas más no sería parte de las mismas (p.5).

De acuerdo con Riaño-Garzón, Díaz-Camargo, Uribe, Pacheco, Cárdenas, Jiménez-Jiménez y Aguilar-Mejía (2020), los componentes de las FE ya mencionadas (memoria de trabajo, control inhibitorio, planificación y

flexibilidad cognitiva) se asocia con procesos de la atención como, por ejemplo, la autorregulación tanto emocional como cognitiva que, como se expuso previamente, está a cargo del sistema atencional ejecutivo .

Continuando con lo planteado por los autores Riaño-Garzón et al (2022), quienes estaban interesados en conocer los niveles de desempeño tanto en atención como en funciones ejecutivas en niños procedentes de zonas urbanas como rurales; los resultados obtenidos arrojaron que en contextos urbanos de enseñanza, los niños obtenían mejores capacidades de atención y planificación, lo cual podría asociarse a que se encontraban en ambientes más estimulantes y enriquecidos tanto en aspectos de crianza y estilo parental como académicamente; teniendo presente dichos hallazgos concluyeron que, las metodologías de enseñanza no solo favorecen las distintas funciones cognitivas, sino que también se encuentran mediadas por el contexto en el que se desenvuelven.

## **1.2 Definición y conceptualización de los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA)**

### ***1.2.1 Características clínicas de los Trastornos del Espectro del Autismo***

En la Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5 APA (2013) citado por Yáñez (2016) plantea que los TEA se circunscriben dentro de los trastornos del neurodesarrollo, puesto que tiene que ver con dificultades tanto en aspectos cognoscitivos como conductuales que se manifiestan por primera vez en edades tempranas de la niñez como la infancia, y que pueden llegar a persistir en la adolescencia teniendo repercusiones en la vida adulta.

Estas alteraciones hacen referencia a que el desarrollo no se produce de acuerdo con los aspectos evolutivos esperados para la edad de vida de la persona, por ejemplo, cuando se producen retrasos en el habla o cuando no se comienza con el proceso de consolidación de la lectura en el primer año de educación primaria.

Siguiendo con este orden de ideas, Seubert (2016) argumenta que las características principales concernientes a los TEA se encuentran enmarcados en tres ámbitos principales, a saber, dificultades en la comunicación e interacción social, mostrando asimismo un patrón de intereses rígidos y estereotipados, afectando diversas áreas como el lenguaje, funcionamiento social y desarrollo cognoscitivo y conductual. Haciendo un breve recuento histórico del trastorno del espectro autista, podemos destacar que Kanner (1943) citado por Seubert (2016), describió 11 casos clínicos de niños cuyas características principales se asociaban con deseo obsesivo por la igualdad, poca tolerancia ante los cambios de rutina, ser descritos como niños “autosuficientes” ya que destacaban por comportarse de manera independiente de las personas que los rodeaban y contextos en los que se encontraban.

Tomando en consideración los criterios del DSM-5, presentados por la American Psychiatric Association (2014) citado por Seubert (2016), se describen una serie de síntomas asociados a cinco criterios. En primer lugar, el criterio A (déficits en la comunicación e interacción social) establece que deberán existir como antecedentes o en la actualidad “1) deficiencias en la reciprocidad socioemocional que puede variar en diversos grados, 2) deficiencias en las conductas socio comunicativas no verbales usadas para la interacción social, 3) deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones sociales” (p.62).

Por otra parte, los requerimientos del criterio B (patrones restrictivos o repetitivos de comportamiento, intereses o actividades) toman en cuenta los

siguientes aspectos: 1) movimientos o habla estereotipado o repetitivo, 2) insistencia en la monotonía, inflexibilidad en las rutinas o “patrones ritualizados tanto de comportamiento verbal como no verbal, 3) intereses muy restringidos en cuanto a la intensidad o foco de interés, 4) hiper o hipo reactividad a los estímulos sensoriales, o interés inusual por aspectos sensoriales del entorno” (p.63).

Continuando con lo expuesto por la American Psychiatric Association (2014) citado por Seubert (2016), es de esperarse que los síntomas se manifiesten durante las primeras fases del desarrollo, aunque es posible que en algunas personas dentro del espectro dichas manifestaciones pudieran enmascarse, ya que han aprendido a acoplarse a las distintas demandas sociales (criterio C). Respecto al criterio D, es necesario que los síntomas causen malestar significativo o deterioro clínico en distintos ámbitos de la vida cotidiana, como el laboral, social u otras áreas consideradas importantes para el funcionamiento de la vida en sociedad. Por último, en el criterio E se especifica que dichas alteraciones (expuestas en los criterios anteriores) no pueden ser explicadas mejor por retraso global del desarrollo o discapacidad intelectual.

Además de esto, Seubert (2016) señala que el DSM-5 establece el grado de severidad de acuerdo con el nivel de funcionamiento alcanzado por la persona. En primer lugar, el grado 1: cuando no precisa de apoyos oportunos, las dificultades en la comunicación social ocasionan problemas como, por ejemplo, dificultades para iniciar y mantener las interacciones sociales, pudiendo mostrar respuestas irrelevantes que no siguen el flujo de una conversación, puede también que la persona dentro del espectro se muestre poco interesada o motivada a mantener intercambios con otras personas. Adicionalmente, se encuentra la inflexibilidad en el comportamiento lo cual pudiera generar interferencias en el funcionamiento cotidiano de la persona, puesto que manifiesta dificultades para cambiar de actividad y

alternar los contextos en los que se desenvuelve, limitando su rango de acción y autonomía.

En segundo lugar, el grado 2: estas personas requieren de ayuda notable, ya que existen deficiencias mucho más evidentes (en comparación con el grado 1) en la comunicación tanto verbal como no verbal, esto es, las interacciones sociales son limitadas, pudiendo mostrar poca apertura ante estas; la inflexibilidad en el comportamiento es mucho más considerable, evidente dificultad ante los cambios junto con la presencia de comportamientos mucho más restringidos y específicos, e inconvenientes para cambiar el foco atencional.

En tercer lugar, el grado 3 el cual requiere de apoyos mucho más notables que el grado 2. Las habilidades tanto de la comunicación verbal como no verbal se encuentran gravemente afectadas e inhabilitadas, escasez de interacciones sociales realizadas de manera espontánea, mostrando además extrema dificultad en el cambio de actividades, comportamientos rígidos e inflexibles, los cuales interfieren con el desarrollo y funcionamiento de todos los ámbitos de la vida cotidiana de una persona, exhibiendo ansiedad intensa al momento de cambiar el foco atencional.

### ***1.2.2 Modelos explicativos de los Trastornos del Espectro Autista desde el enfoque cognitivo***

Tomando en consideración autores como Rajendran y Mitchell (2007) citado por Seubert (2016) proponen que, dentro de las diversas teorías que intentan explicar si las fallas cognoscitivas y conductuales se deben a dificultades cognitivas a distintos niveles que se dan de manera independiente entre sí, o más bien si se deben a una única causa explicativa de carácter cognitivo. Dentro de las teorías que toman en consideración una causa global que afecta el funcionamiento de los distintos dominios cognoscitivos, podemos

destacar las siguientes, a saber, teoría de la mente, teoría de las funciones ejecutivas y teoría de la coherencia central.

En cuanto a la Teoría de la Mente, autores como Baron-Cohen, Leslie y Frith (1986) citado por Barbolla y Villamisar (1993), postularon que los niños autistas tenían en común un déficit cognitivo específico, el cual era el responsable de que no tuvieran una “teoría de la mente”, es decir, que no contaran con la habilidad de predecir y comprender los estados mentales en otras personas. Muchos niños autistas parecían manifestar una teoría de la mente “primitiva” la cual se encontraba estrechamente relacionada con las creencias de primer orden; mientras que, la deficiencia pareciera estar en la atribución de creencias falsas o creencias de segundo orden.

Continuando con Barbolla y Villamisar (1993), la carencia de la teoría de la mente podría explicar la tríada de deficiencias en el autismo propuesta por Wing; respecto a las interferencias en la comunicación verbal como no verbal, se comprenderían mejor “como un problema de la semántica de los estados mentales” (p.17); por otra parte, en cuanto a las dificultades a nivel de competencias sociales, no se trata solamente de aprender las distintas normas sociales de acuerdo con cada contexto, sino más bien se requiere de la capacidad de “leer entre líneas” las interacciones y poder entender los pensamientos de los demás; respecto a las dificultades en las relaciones afectivas, se podría entender como la incapacidad para empatizar con las demás personas, esto es, ponerse en el lugar del otro para comprender lo que podría estar sintiendo o pensando.

De acuerdo con Leslie y Frith (1988) citado por Barbolla y Villamisar (1993), de lo expuesto se desprende entonces que, tomando en cuenta los estudios experimentales realizados con personas dentro del espectro en torno a la teoría de la mente, los déficits sociales podrían ser explicados si se los toma como una incapacidad para comprender los estados mentales en los demás, ya que tener una teoría de la mente es de vital importancia para tener

una comunicación efectiva y relaciones sociales satisfactorias, al estar en la capacidad de atribuir estados mentales tanto a uno mismo como a los demás, por ejemplo, en cuanto a creencias, deseos y pensamientos.

Dentro de los supuestos de la Teoría de la Coherencia Central, investigadores como Gamba, Crespo-Eguílaz y Magallón (2017), plantean lo siguiente: “la función cognitiva de la coherencia se refiere a la tendencia normal para procesar la información entrante de forma global y en su contexto para darle sentido” (p.1). Esta sería entonces la forma en la que normalmente se procesa la información, tomando el contenido de manera general y abstrayendo el sentido del mismo de acuerdo con el contexto.

Sin embargo, en las personas con autismo este procesamiento se daría de forma distinta, nombrada por López y Leekam (2007) citado por Gamba, Crespo-Eguílaz y Magallón (2017) como coherencia débil, puesto que se hace referencia a un estilo cognitivo focalizado en los detalles de la información y no en aspectos generales del mismo; de esto se desprende que, las personas con TEA presentan dificultades al momento de integrar la información y darle un sentido coherente adecuado al contexto.

En la investigación realizada por Ortiz, Ayala, Reyes, García y Mexicano (2013) observaron que las personas con TEA muestran habilidades favorecidas y no favorecidas en los dominios cognoscitivos; las tareas que no tuvieron diferencias significativas tenían que ver con la identificación a nivel perceptual y reproducción de patrones. Estos hallazgos se relacionan con lo propuesto por la Teoría de la Coherencia Central, dicha teoría asevera que, las personas que se encuentran dentro del espectro cuentan con un estilo cognitivo que se caracteriza por priorizar el procesamiento de los detalles en detrimento del sentido general y el contexto.

Además de esto, autores como Nydén, Hagberg, Goussé y Rastam (2011) citado por Gamba, Crespo-Eguílaz y Magallón (2017), afirman que

cuando se conceptualizó dicha teoría por primera vez, se empleó el término déficit cognitivo para explicar justamente este tipo de procesamiento de información centrado en los detalles, no obstante, en sucesivas investigaciones realizadas, los autores se dieron cuenta que en ciertas situaciones (siempre y cuando las instrucciones de la tarea a realizar estuvieran detalladas), los participantes lograban generalizar la información y buscar el sentido de la misma; debido a dichos estudios, se comenzó a postular más bien la preferencia por un estilo cognitivo en vez de un déficit cognitivo; este estilo de procesamiento estaría centrado entonces en los detalles más que el significado global.

Por último, la Teoría de las Funciones Ejecutivas, la cual fungirá como modelo explicativo del trastorno del espectro autista en la presente investigación. Siguiendo los planteamientos expuestos por Portellano y García (2014), cuando se llevan a cabo tareas que ya son conocidas para nosotros, es decir, actividades para las cuales el cerebro en su momento ya proporcionó una respuesta adecuada para resolver la misma, y lo que se tiene entonces es una ruta de aprendizaje ya creada, el nivel de activación es mucho menor; sin embargo, cuando surgen problemas novedosos de mayor dificultad, se precisa de una respuesta cerebral mucho más compleja que logre establecer una planificación y organización para poder accionar en torno a dicha situación cumpliendo la finalidad de la misma.

Es justamente en ese momento, cuando comenzamos a hablar de funciones ejecutivas o FE “como un sistema de control y supervisión, capaz de regular la conducta de un modo eficiente, permitiendo transformar los pensamientos en decisiones, planes y acciones” (p. 128). Es importante resaltar que todas las actividades dentro de las funciones ejecutivas tienen cabida porque es un proceso que se realiza de forma intencional, tiene un propósito, es voluntario, y no se produce de manera inconsciente.

Siguiendo con Portellano y García (2014), un aspecto fundamental para tomar en consideración es que las FE incluyen mecanismos de integración, donde se cuenta tanto con la información que se encuentra previamente archivada en la memoria, así como la información actual, para así tener un repertorio de conocimientos y poder dar la respuesta más satisfactoria y acertada a la situación que se amerita resolver. Por lo tanto, no solamente ejerce la función de centro de control capaz de dirigir el comportamiento hacia nuevos objetivos, sino que también se encarga de integrar la información que se encuentra como repositorio para tenerla disponible en caso de necesitarla.

Dentro de las características más destacadas de las FE, encontramos las siguientes: En primer lugar, la capacidad para llevar a cabo con éxito tareas dirigidas a un objetivo determinado, para esto emplea diversas estrategias como “decidir qué actividad se va a realizar entre las distintas opciones disponibles, establecer objetivos, planificar secuencias, prever las actuaciones de las consecuencias que se llevan a cabo y monitorear el cumplimiento de dichas actividades” (p.129).

Como se puede constatar, para llevar a cabo dichas tareas, es preciso una planificación rigurosa que anticipe los resultados a obtener y evalúe el desempeño de los mismos. En segundo lugar, cuenta con la capacidad para resolver problemas complejos para los que no se tiene una respuesta aprendida, esto se da básicamente cuando se tienen tareas de un elevado nivel de complejidad que ameritan soluciones novedosas como, por ejemplo, aprender un nuevo idioma, aprender a manejar, entre otras. En tercer lugar, cuenta con la capacidad para adaptarse y responder ante situaciones novedosas de las que se carece de experiencia previa, debido al factor novedoso se requiere entonces mayor activación de las FE.

Respecto a las habilidades que conforman a las FE tenemos (Portellano

y García, 2014):

-Actualización: Tiene que ver con la capacidad de adquirir nueva información, conocimientos, estrategias para así dar una respuesta original a un determinado problema. Para este tipo de tareas se necesita de la inteligencia fluida, memoria operativa, lenguaje expresivo, abstracción y razonamiento.

-Planificación: Es la capacidad para seguir una secuencia necesaria sobre las tareas que hay que anticipar y prever para así alcanzar un objetivo en cuestión. Para este tipo de actividades se hace uso de la memoria temporal.

-Fluencia: Requiere no solamente la habilidad para procesar la información, sino que también esté en la capacidad de emitir respuestas de manera eficiente tratando de emplear la menor cantidad de tiempo posible.

-Flexibilidad: Emitir respuestas adecuadas a cada contexto, siendo capaz de adaptarse con facilidad a las diversas circunstancias, permitiendo realizar la alternancia entre diversidad de tareas. Para esto se requiere de la activación de la atención selectiva, atención dividida y memoria.

-Inhibición: Suprimir la información que no es relevante para los propósitos de la tarea. Para este tipo de actividad se requiere tener resistencia a la interferencia, atención sostenida e inhibición motora.

-Toma de decisiones: Implica seleccionar dentro del repertorio de alternativas posibles, la que genere mayores beneficios con el menor coste posible. Implica factores como el control de impulsos, autorregulación, capacidad de anticipación y capacidad de inhibición.

Una investigación llevada a cabo por Ozonoff, Pennington y Rogers (1991) citado por Martos-Pérez y Pérez (2011) correlacionó por primera vez las FE con el autismo, evidenciando que los instrumentos empleados para medir los componentes de las funciones ejecutivas eran igual o más eficaces que las pruebas de teoría de la mente de primer y segundo orden para diferenciar personas dentro del espectro del grupo control.

Por otra parte, Barnard, Muldoon, Hasan, O'Brien, Stewart (2008) citado por Martos-Pérez y Pérez (2011), argumentan que las tareas frecuentemente utilizadas para evaluar la planificación son básicamente las pruebas de la torre de Hanoi y la torre de Londres; en diversos estudios realizados, hallaron que las personas con autismo presentan déficit de planificación en comparación con personas neurotípicas, puesto que obtienen un peor rendimiento en habilidades de planificación y memoria de trabajo.

Seguidamente, en investigaciones como la de Mulas, Hernández-Muela, Etchepareborda y Abad- Mas (2004), plantean que dentro de la evaluación cognitiva en personas que se encuentran dentro del espectro, el déficit cognitivo pareciera ser primario en el autismo, puesto que en pruebas ya mencionadas como la torre de Hanoi, se encontraron diferencias significativas en las tareas que medían las habilidades ejecutivas, mostrando un pobre rendimiento en la planificación de la actividad, perseveraciones y fallas para mantener una estrategia en particular.

En otro orden de ideas, continuando con la investigación de Martos-Pérez y Pérez (2011), en relación con la flexibilidad cognitiva, la cual implica la habilidad para cambiar de pensamiento, acción y respuesta en función del contexto, ciertas características asociadas a las personas que se encuentran dentro del espectro, por ejemplo, las estereotipias, inflexibilidad tanto cognitiva como conductual, conductas ritualistas y la ecolalia son indicadores que denotan deficiencias a nivel de las funciones ejecutivas.

Por otra parte, autores Minshew y Goldstein (1998) citado por Ortiz, Ayala, Reyes, García y Mexicano (2013), las áreas que presentaron dificultades estaban relacionadas con la integración y modulación de la información (para realizar dichas actividades se requiere de la activación de

gran cantidad de recursos cognoscitivos). En otra investigación, autores como Van-Eylen, Boets, Steyaert, Evers, Wagemans y Noens (2011) citado por Ortiz, Ayala, Reyes, García y Mexicano (2013) opinan que las habilidades cognoscitivas que estuvieron menos favorecidas en las personas con autismo, se asociaban con falta de imaginación para generar estrategias para la solución de problemas de forma creativa; estos resultados podrían vincularse con fallas en las funciones ejecutivas, específicamente en la flexibilidad cognitiva y la inhibición, de lo cual se desprende la reproducción de los mismos patrones una y otra vez.

Siguiendo con la investigación de estos mismos autores, Ortiz, Ayala, Reyes, García y Mexicano (2013) señalan que estas características cognoscitivas, tienen efectos en torno a la educación, puesto que en el estudio hallaron que las habilidades menos favorecidas tenían que ver con la falta de estrategias para cambiar la atención de una actividad a otra. La ausencia de estas estrategias tiene por ende repercusiones a nivel académico, dificultando el proceso de aprendizaje. Los autores concluyeron que, los niños con TEA, muestran buenas habilidades a nivel perceptivo-asociativo (relacionado con el procesamiento de los detalles), mientras que las diferencias se dan en torno a dominios como la generación de estrategias, modulación e integración de la información. Estos resultados sugieren que el patrón cognoscitivo de los TEA, está asociado con la tríada de sintomatología.

En investigaciones como la de Stuss, Levine, Alexander, Hong, Palumbo y Hamer (2000) citado por Martos-Pérez y Pérez (2011), el desempeño de las personas con TEA en tareas que ameritan poner en práctica esta habilidad, obtuvo un rendimiento inferior en comparación con el grupo control y, en pacientes con otros trastornos como el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), puesto que mostraban perseverancia en los errores.

Respecto a esta habilidad de flexibilidad cognitiva, otros autores como Martos-Pérez (2005), han sugerido que algunas de las características del autismo son similares a déficits en las FE tras presentar una lesión frontal, entre ellas tenemos: dificultad en la inhibición de respuestas, capacidad disminuida para planificar, déficits en procesos atencionales necesarios para captar estímulos y el posterior procesamiento de la información, dificultad para relacionar detalles aislados, junto a fallas para aplicar el conocimiento de una manera global y significativa (p.179).

Siguiendo con los planteamientos de Martos-Pérez y Pérez (2011) encontraron que, en cuanto a la inhibición, que implica la capacidad para suspender la ejecución de conductas no adecuadas a una determinada situación, se encuentra estrechamente vinculada con la regulación y el control del comportamiento, ya que amerita impedir la intrusión de pensamientos, acciones mientras se está realizando otro tipo de actividades; la alteración en estos procesos de inhibición también se han asociado con conducta repetitiva y estereotipada, invarianza, entre otros (ya relacionados también con la flexibilidad cognitiva).

En investigaciones como la de Ozonoff y Jensen (1999) citado por Martos-Pérez y Pérez (2011) donde se han empleado la tarea de Stroop y pruebas de go/ no go, no se han encontrado diferencias significativas en la habilidad de inhibición en comparación con el grupo control, sin embargo, dichos resultados ameritan mayor estudio para poder ser corroborados.

De acuerdo con la investigación realizada por Riviere (1997) citado por Martos-Pérez y Pérez (2011), considerando tanto la organización, anticipación y la toma de decisiones, cuyas habilidades nos permiten planificar una actividad a futuro, fijar metas y objetivos que faciliten la descomposición de las

actividades en tareas a realizar, la secuenciación y ejecución de las mismas, no se ha obtenido evidencia significativa de que precisamente este sentido de la actividad se encuentre alterado en las personas dentro del espectro en relación con las funciones ejecutivas; esta afectación se relaciona también con la inflexibilidad, invarianza en las diversas situaciones, dificultando que se pueda dar una organización, anticipación y planificación efectiva que permita una toma de decisiones eficiente.

Además de lo expuesto, autores como Frith (1991) citado por Martos-Pérez y Pérez (2011), han señalado que esta dificultad en la organización y anticipación para darle un sentido a la acción, se relaciona con una percepción de la realidad de manera fragmentada, que sería precisamente en la que opera el estilo cognitivo de coherencia central débil, el cual focalizará la atención solamente en los detalles en detrimento del sentido global y contextual de la información, ante lo cual se entorpece el poder elaborar y plantearse un plan de vida a futuro, puesto que las habilidades que permiten organizar, planificar y estructurar el comportamiento se encontrarán truncadas.

Por otro lado, algunos estudios realizados por investigadores como Weismer, Kaushanskaya, Larson, Mathée y Bolt (2018) citado por Fernández y Onandia (2022) sugieren que existen déficits en todos los componentes que integran a dichas funciones. Mientras que otros autores como Alsaedi, Carrington y Watters (2020) citado por Fernández y Onandia (2022) han encontrado solamente déficits en algunos componentes como, la flexibilidad cognitiva, memoria de trabajo e inhibición.

Las conclusiones a las que llegaron los autores Martos-Pérez y Pérez (2011) en torno a las funciones ejecutivas, es que si bien han dado respuesta en torno a las habilidades que se encuentran alteradas en las personas dentro del espectro, también queda por resolver ciertos cuestionamientos a los que

no se les ha podido brindar una respuesta satisfactoria como, por ejemplo, llegar a un consenso sobre qué aspectos de las FE se encuentran alterados en el TEA; otra de las inquietudes tiene que ver con que las fallas en las FE no se dan de forma similar en todas las personas con autismo y, en muchas investigaciones, tampoco se ha estandarizado ni las pruebas a ser utilizadas ni la población a ser estudiada, ya que en algunas investigaciones se ha trabajado con niños, en otros con adolescentes y con adultos con CI en el rango normal y otros con discapacidad intelectual.

### **1.3 Estrategias para estimular la función cognitiva de la atención**

#### **1.3.1 *Perfil neuropsicológico de personas con TEA***

A través de diversos encuentros mantenidos con las docentes de primaria del Colegio Caracas, al reportar las principales preocupaciones que afectan el aprovechamiento académico de los niños con TEA, resaltaron la necesidad de adquirir distintas herramientas que pudieran poner en práctica en su ejercicio cotidiano, para facilitarles el aprendizaje a dichos niños y, de esta manera, apoyarlos en su desenvolvimiento escolar.

Partiendo de los postulados de Vazquez-Vazquez, García-Herrera, Ochoa-Encalada y Erazo-Álvarez (2020), quienes destacan la importancia de integrar a niños con TEA en aulas regulares, motivando a los docentes a informarse y utilizar distintas estrategias de aprendizaje que puedan aplicar dentro y fuera de los salones de clase, conociendo las necesidades de las personas con las cuales trabajan, cooperando de forma conjunta con la familia, para de esta forma “instaurar rutinas diarias que conlleven a una mayor posibilidad de llegar al éxito, creando un ambiente estructurado” (p.595); todo esto con la finalidad de emplear herramientas tomando en consideración las

potencialidades de dichos niños, apelando a sus intereses, y así motivar un proceso de enseñanza que mejore su concentración y adaptación a los distintos entornos en los que se desenvuelven.

No obstante, antes de adentrarnos en las distintas estrategias, es menester conocer cómo es el perfil cognitivo de las personas con TEA, con el objetivo de llevar a cabo un diseño y planificación curricular que se encuentre adaptado a sus necesidades.

La investigación sobre el perfil cognitivo del TEA realizada por Fernández y Onandia (2022), los hallazgos alcanzados estuvieron centrados en seis dominios cognoscitivos, para los fines de la presente investigación, solamente se mencionan dos de ellos, a saber, los procesos atencionales y las funciones ejecutivas. Respecto al primero, autores como Booxhoorn, López, Schimdt, Schulze, Hänig y Freitag (2018) citado por Fernández y Onandia (2022) afirman que el déficit en los procesos atencionales no es generalizado, es decir, en todos los tipos de atención, sino más bien es en la atención dividida donde se evidencian las principales dificultades.

Autores como Zuluaga, Delgado-Reyes, Zuluaga, Aguirre y Sánchez (2023), señalan que aunque las características neuropsicológicas en las personas con TEA son muy heterogéneas, a lo largo de diversas investigaciones realizadas, se han descubierto ciertos hallazgos en común. En primer lugar, respecto a la capacidad intelectual, se ha encontrado en personas con TEA puntajes más altos en habilidades no verbales, puesto que en algunos casos se ve más afectado el desarrollo del lenguaje oral; además de esto, en la literatura se ha descrito ampliamente fallas en el lenguaje tanto comprensivo como expresivo, encontrándose mermado el lenguaje pragmático que tiene que ver con el uso del lenguaje en los distintos contextos sociales, implica la capacidad de comprender lo que el otro está comunicando

en una situación en particular, así como poder interpretar las claves contextuales, entre otros.

Por otra parte, Zuluaga, Delgado-Reyes, Zuluaga, Aguirre y Sánchez (2023) afirman que las habilidades visoespaciales y perceptuales pueden constituir una fortaleza en muchos individuos con TEA. No obstante, las habilidades perceptuales que se encuentran relacionadas con la codificación de información social, se encuentran disminuidas; ya que para esto es necesario tomar en consideración estímulos complejos como movimientos de la boca, ojos y procesamiento conjunto de las expresiones faciales. Respecto a la memoria, se han encontrado dificultades en torno a la memoria de caras y la memoria asociada a los nombres y personas, sin embargo, están en la capacidad de reconocer estímulos que ya han sido previamente aprendidos, así como para memorizar detalles accesorios que otras personas consideran como irrelevantes,

Siguiendo con Zuluaga, Delgado-Reyes, Zuluaga, Aguirre y Sánchez (2023), otro de los aspectos importantes a tomar en cuenta tiene que ver con la función cognitiva de la atención y las funciones ejecutivas. Respecto a la atención, se encontraron hallazgos en relación a la atención compartida (compartir la atención con otra persona para hacer referencia a alguna situación u objeto), la cual es prerrequisito para la cognición social. Asimismo, como se mencionó previamente en el apartado de la atención, se apreciaron fallas en la atención alternante, debido a las dificultades para cambiar el foco atencional en función de las demandas del entorno, así como inconvenientes para desconectarse de ciertos estímulos. En cuanto a las funciones ejecutivas, se ha evidenciado pobre rendimiento en las pruebas, específicamente en las habilidades que están vinculadas con la flexibilidad cognitiva, planificación, organización.

En un estudio realizado por Semrud-Clikeman, Fine y Bledsoe (2014) citado por Martín (2017), encontraron que las personas con TEA mostraron mayor dificultad en tareas relacionadas con la flexibilidad cognitiva como la fluidez verbal, clasificación, etc), razonamiento fluido al igual que la memoria de trabajo. Zuluaga, Delgado-Reyes, Zuluaga, Aguirre y Sánchez (2023) comentan que estos resultados así como muchos otros hallazgos, han permitido sugerir la hipótesis de disfunción ejecutiva en sujetos con TEA, brindando así también la posibilidad de relacionar distintos procesos cognitivos como la atención, el lenguaje y las funciones ejecutivas, de manera que se pueda proporcionar un acompañamiento pedagógico mucho más acertado considerando los puntos más álgidos a tratar.

Siguiendo con los postulados de Zuluaga, Delgado-Reyes, Zuluaga, Aguirre y Sánchez (2023) también destacan el papel que juega la Teoría de la Mente en el perfil neuropsicológico; dicha teoría propone que las personas con TEA presentan fallas en atribuir estados mentales tanto a sí mismos como a los demás, así como en la capacidad de atribuir emociones básicas, captar las metáforas, ironías, sarcasmos, dobles sentidos, y experimentar estados complejos como la empatía.

Por otra parte, la Federación Autismo Andalucía (2016), afirma que las personas dentro del espectro, también presentan fallas en la Teoría de Coherencia Central, puesto que muestran inconvenientes en integrar la información en un todo generalizado, siendo más bien su estilo de procesamiento fragmentario, es decir, centrado en los detalles. Esta manera de procesar la información, acarrea dificultades en ámbitos como el terreno socio-emocional (junto con lo expuesto en la Teoría de la Mente), ya que hay claves que se deben aprender a interpretar del entorno para así poder desenvolvernos adecuadamente en las distintas relaciones interpersonales (p.55). Otro de los aspectos, está vinculado con las diferencias en el

aprendizaje, ya que es necesario ofrecer ayudas (principalmente visuales) para que puedan realizar una tarea en particular, con el objetivo de generalizar el aprendizaje obtenido en una determinada situación y que pueda ser aplicada en otros contextos.

### **1.3.2 *El Método TEACCH***

Partiendo de la investigación de Vazquez-Vazquez, García-Herrera, Ochoa-Encalada y Erazo-Álvarez (2020) destacan que uno de los métodos de intervención, tiene que ver con el Método TEACCH (Tratamiento y educación de niños con autismo y con problemas de comunicación), estrategia a ser aplicada a distintas edades, facilitando la transición del ambiente educativo; uno de los objetivos fundamentales es la enseñanza estructurada, refiriéndose a una “enseñanza de todos los ámbitos, es decir, adaptar el tiempo, espacio y el sistema de trabajo “(p.599) de forma que se pueda generar un ambiente previsible y adaptado a las distintas necesidades.

De acuerdo con Gándara y Mesibov (2014) citado por De Goñi (2015), el principal interés es “hacer funcionales las habilidades comunicativas de las personas, y no se hace tanto hincapié en la forma del lenguaje que tengan las personas con TEA” (p.17). Esto quiere decir que, más allá de buscar que la persona alcance el lenguaje verbal, lo fundamental es que pueda comunicar sus necesidades e intereses de alguna forma que sea funcional y comprensible para la persona receptora del mensaje comunicativo. Asimismo, otro de los objetivos que se persigue con este método tiene que ver con “fomentar que las personas con TEA se desenvuelvan de manera adecuada y lo más autónomamente posible “ (p.20), esto precisamente sería uno de los beneficios de la enseñanza estructurada, a saber, promover la independencia de la persona de forma que pueda realizar por su cuenta actividades de la vida

cotidiana, en la medida que se disminuyen los apoyos proporcionados para el logro de las mismas.

Otro de los objetivos destacados por Mesibov y Howley (2010) citado por De Goñi (2015), está relacionado con “aumentar la estimulación del niño y sus habilidades para el aprendizaje”, de manera que se pueda generalizar lo aprendido en una determinada situación a una amplia variedad de contextos en los que se pueda aplicar dicho conocimiento. Otro de los propósitos fundamentales está relacionado con “mejorar las dificultades adaptativas de los niños en el entorno escolar y en cualquier otro contexto” (p.20), en la medida que se facilita la comprensión de la situación y lo que se espera de la persona en dicho entorno.

Asimismo, De Goñi (2015) destaca que el papel de los educadores al aplicar el Método TEACCH está relacionado en primer lugar con “comprender las características de cada uno de los alumnos para ayudarles a aprender y a tener una vida lo más independiente posible”, para poder hacer esto, es necesario conocer el perfil cognitivo de las personas dentro del espectro y así poder realizar los ajustes necesarios para facilitar su aprendizaje. En segundo lugar, “estructurar el ambiente y el trabajo de los niños para hacer que éste sea comprensible”, esto implica organizar y hacer comprensibles los distintos ambientes de aprendizaje que les permita el desarrollo de sus distintas habilidades. En tercer lugar, “deberán enseñar en un primer momento las actividades individualmente a cada alumno, especialmente la utilización de claves visuales”, esto es, los objetivos de la intervención no son preestablecidos y generalizados a todas las personas con TEA, como si todos tuviesen las mismas características en términos de capacidades, fortalezas y debilidades; es necesario hacer énfasis en la evaluación individual para poder comprender mejor a la persona (p.24).

Siguiendo con los planteamientos de esta misma autora De Goñi (2015), tenemos en cuarto lugar “los docentes deben asegurarse que el alumno ha comprendido los objetivos de la tarea”, siendo importante diseñar rutinas que tengan estipuladas las transiciones a lo largo de las actividades a realizar, recordando incluir también el concepto de terminado apoyándose en ayudas visuales que permitan esclarecer las instrucciones y lo que se espera de ellos en cada actividad. Por último, “utilizar materiales que tengan un sentido para los alumnos y tener en cuenta sus intereses, habilidades y dificultades”(p.25), es fundamental que se le enseñe al estudiante tanto la funcionalidad como el significado de las cosas, incluso lo que pudiera parecerle obvio a las demás personas que se encuentran a su alrededor, haciendo uso de lo que para cada estudiante sirva de reforzador para mejorar la motivación y promover las habilidades que les permitan explorar y aprender; en la medida que se estructuren los espacios, se le brindará al estudiante predictibilidad que le permita otorgarle un sentido al mundo que lo rodea.

Continuando con De Goñi (2015) afirma que, dentro de los elementos que componen la enseñanza estructurada, se encuentran los siguientes: Las adecuaciones físicas del aula, de forma que se adecúe el mobiliario y los materiales correspondientes para dotar de significados los distintos espacios establecidos dentro del aula, especificando los nombres y funcionalidad de cada uno de estos, instaurando límites visuales claros. Como señalan Schopler, Mesibov y Hearsey (1995) citado por De Goñi (2015), los límites establecidos no solamente permitirán al docente determinar cada una de las áreas de trabajo, sino que también se busca reforzar y destacar las actividades y conceptos más importantes (p.29).

En el mismo orden de ideas, Mesibov y Howley (2010) citado por De Goñi (2015) señalan que la estructuración física mejoran: La disposición y actitud hacia el aprendizaje de los estudiantes, puesto que al hacer

comprensible las distintas áreas, el estudiante puede tener claridad y seguridad acerca de lo que se requiere de él, también mejora funciones cognitivas como la atención y concentración, en la medida que el estudiante puede enfocarse en los requerimientos de las asignaciones a realizar sin encontrarse sobrecargado por otros estímulos que se encuentren a lo largo del salón; mejora también la “capacidad de estar sentado cuando es conveniente y la capacidad para trabajar con otras personas” (p.31), dependiendo del tipo de trabajo que se requiera en un momento específico, bien sea trabajo independiente o trabajo grupal.

Autores como Schopler, Mesibov y Hearsey (1995) citado por De Goñi (2015) señalan que el segundo elemento de la enseñanza estructurada, se relaciona con el establecimiento de horarios; “los horarios son unos componentes vitales en el método TEACCH debido a que sirven para que los alumnos conozcan las actividades que se realizarán y también el orden secuencial en el que se llevarán a cabo” (p.33) dando predictibilidad del momento, orden, tiempo en el que tendrán lugar las actividades a realizar. Los horarios se establecen en función del grado de comprensión de los alumnos, partiendo de lo más concreto (horario con objetos), pasando a un grado más de abstracción (horario con imágenes), hasta llegar a un horario con palabras (dependiendo si la persona ha adquirido el lenguaje verbal).

Seguidamente, Gándara (2007) citado por De Goñi (2015) describe que los horarios “pueden contribuir a la hora de evitar conductas inadecuadas por parte de los alumnos, ya que estos controlan lo que está ocurriendo en el entorno” (p.34), brindándoles no solamente seguridad al poder controlar lo que va ocurrir y en qué momento en su entorno, sino también les permite ir ganando flexibilidad al poder gestionar cambios como, por ejemplo, situaciones que pueden ser consideradas difíciles como Navidad, cumpleaños, vacaciones, entre otros. Otro de los elementos tiene que ver con el sistema de

trabajo, en el cual se deberá especificar “lo que necesita hacer, qué tipo de trabajo, cuando finalizará y qué ocurrirá después” (p.36); a diferencia de los horarios, los sistemas de trabajo explicitan las tareas que deben llevarse a cabo en una actividad en particular, el orden en el que se deben realizar incluyendo el concepto de terminado, mientras que en los horarios se presentan las actividades que ocurrirán y no ocurrirán a lo largo del día.

En este mismo orden de ideas, De Goñi (2015) afirma que otro de los elementos tiene que ver con la estructura e informaciones visuales; con esto se busca que haya en primer lugar, claridad visual para atraer la atención del alumno permitiendo explicar los aspectos centrales de lo que tienen que hacer, presentando los materiales en forma ordenada y solamente los que van a utilizar, siendo importante utilizar codificación por medio de colores y etiquetado. En segundo lugar, la organización visual es clave al momento de establecer las actividades a realizar; en tercer lugar, destaca las instrucciones visuales representadas de manera gráfica, proporcionando información sobre cómo realizar los distintos pasos en una determinada tarea; ejemplo de esto son el uso de pictogramas, separar materiales a emplear en carpetas o cajas, organizar la información relevante a través de un sistema de etiquetado, entre otros.

### ***1.3.3 Adaptaciones a implementar en la intervención educativa***

Partiendo de los postulados de Feo (2010), quien propone un concepto de estrategias didácticas en el cual se destacan los procedimientos a emplear (bien sea actividades, técnicas, metodologías, entre otros) que permitan construir el conocimiento y lograr los objetivos planteados en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Asimismo, destaca dos aspectos fundamentales, a saber, las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje. Las primeras, hacen referencia al encuentro que media entre el docente y el

estudiante, el cual permite identificar cuáles son sus necesidades y los distintos canales de aprendizaje a emplear.

Continuando con Feo (2010), el segundo caso tiene que ver con los distintos procedimientos aplicados por el estudiante para aprender; en el caso de las personas con TEA estas habilidades deben ser enseñadas, lo que se conoce como aprender a aprender, donde el estudiante es el protagonista de su aprendizaje. Específicamente, en las estrategias de aprendizaje, se hace uso de los distintos recursos cognitivos que el estudiante o el docente puede reconocer como fortalezas, para de esta forma emplear sus destrezas de forma deliberada en la ejecución de las distintas actividades asignadas. Dichas estrategias didácticas estarán en constante revisión dependiendo de las necesidades de los estudiantes, permitiendo, en caso de considerarse como algo prioritario, las adaptaciones en el cómo o qué enseñar, así como de los contenidos a ser impartidos.

En el mismo orden de ideas, Riviere (1998) citado por Cáceres (2017) señala que, dentro de las adaptaciones sobre el cómo enseñar, se encuentra el aprendizaje sin error y no por ensayo y error, esto es, tratar que en las lecciones a impartir o en las actividades a realizar, se produzcan el mínimo de errores para evitar frustraciones y así aumentar la confianza y la atención de los estudiantes garantizando el éxito de la realización de las mismas. También “implica una valoración cuidadosa de los requisitos y significados evolutivos de los procesos de aprendizaje que se piden al niño” (p.85), a saber, tomar en consideración los contenidos a impartir junto con el perfil cognitivo de las personas con TEA y adaptarlos a las necesidades particulares de cada caso. Asimismo, se busca que el aprendizaje se produzca en contextos que sean lo más natural posible; si bien en un primer momento las habilidades que se buscan enseñar se facilitan en un contexto artificial producido por el docente, es fundamental la generalización de dichos conocimientos a situaciones que ocurran en la vida cotidiana.

Siguiendo con Riviere (1998) citado por Cáceres (2017) otra de las adaptaciones en la intervención educativa, se relaciona con “dar especial prioridad a los objetivos que se refieren a las competencias comunicativas, desde perspectivas pragmáticas y funcionales” (p.85); como bien destacamos en párrafos anteriores, se persigue como uno de los propósitos que la comunicación sea funcional, es decir, que la persona esté en la capacidad de transmitir información a los demás en torno a sus necesidades, intereses, entre otros; de igual forma, se busca que pueda ir comprendiendo las distintas situaciones que le rodean, que le pueda ir atribuyendo sentido a las relaciones interpersonales que mantiene, en la medida que aumenta su capacidad de interpretar las intenciones de los demás.

Por otra parte, Cáceres (2017) argumenta que dentro de las adaptaciones en el qué enseñar, se encuentran las siguientes: El primero de los criterios está vinculado con que los objetivos de la enseñanza estén adecuados al perfil evolutivo del alumno, tomando en cuenta las potencialidades de cada caso. Asimismo, serán de prioridad “los objetivos relacionados con la interacción social y actividad funcional con objetos; la comunicación, representación simbólica e imitación” (p.89). Estas habilidades de aprendizaje serán de utilidad para ir atribuyendo significado a las distintas experiencias que van vivenciando.

Asimismo, Cáceres (2017) afirma que, con estos alumnos también es prioritario trabajar la anticipación, en la medida que los ambientes se puedan ir estructurando sin dejar cabida a la incertidumbre, esto dará pie a que la persona conozca las pautas básicas del comportamiento, cómo se organizan y lo que se espera de cada ambiente, fomentando el que puedan focalizar la atención en las actividades planificadas en las rutinas preestablecidas y así evitar situaciones que puedan considerarse como distractores y caóticas. Además de esto, es necesario facilitar la ocurrencia de ciertas conductas valiéndonos de los distintos intereses que puedan tener para así mantener la

motivación y focalizar la atención, sabiendo que están trabajando en función de obtener el objeto que más les guste como reforzador.

Continuando con los planteamientos de Cáceres (2017), cuando los docentes se encuentran en trabajo de aula, es fundamental garantizar la motivación ante las actividades que se están realizando; la falta de motivación pudiera ser uno de los desafíos más importantes a trabajar, ya que se relaciona con la dificultad de atribuir sentido a lo que están haciendo. Una de los métodos a aplicar puede ser “la selección por parte del niño de los materiales educativos”, permitiéndoles tener autonomía en cómo quieren realizar las actividades y qué tipo de recursos pueden emplear, así como “la mezcla de actividades ya dominadas con otras en procesos de adquisición” (p.103) , brindándoles la posibilidad de experimentar con tareas en las que se obtuvo un conocimiento previo y que ya saben cómo hacer, combinándolo con actividades que están aprendiendo a realizar.

Por otra parte, la Federación Autismo Castilla y León (2010), propone que una de las estrategias a aplicar para fomentar las habilidades relacionadas con el uso del lenguaje dentro del aula como, por ejemplo, comprender la información de un texto o de instrucciones escritas, regulación de las conversaciones, turnos de palabras, entre otros, se pueden seguir las siguientes recomendaciones: En primer lugar, dar las instrucciones de las tareas de una en una, preguntando a los alumnos si han comprendido lo que deben hacer en cada una de ellas. En segundo lugar, al momento de establecer las normas, hacer uso de apoyos visuales que muestren con claridad lo que se espera de los estudiantes, por ejemplo, “si quiero preguntar algo al profesor, primero levanto la mano y hablo cuando me lo indique” (p.22).

Siguiendo con las recomendaciones de la Federación Autismo Castilla y León (2010), en tercer lugar, tratar que los mensajes sean cortos, literales sin doble sentido, es importante no exigir el contacto visual mientras se esté dando una información, puesto que puede distraer la atención del contenido

que se está tratando de transmitir; de igual manera, será necesario proporcionarle más tiempo a los alumnos con TEA para que puedan comprender y culminar las asignaciones; para esto, será necesario también apoyar a los estudiantes con diarios escolares o cuadernos de ida o vuelta, para que la familia esté al tanto de lo realizado en clase, y así haya una comunicación bidireccional entre casa y colegio. En cuarto lugar, ir trabajando la inversión pronominal, tratando de que el alumno hable en primera persona, ejemplo: “yo quiero ir al recreo”, “quiero comer la merienda en un sitio en particular” entre otros (p.23).

Continuando con estos planteamientos, la Federación Autismo Castilla y León (2010) sugiere que para la enseñanza de habilidades que les permitan organizarse en función de los contenidos curriculares a trabajar, se pueden realizar las siguientes adecuaciones: evitar decorar en exceso tanto la pizarra como el salón para así evitar distracciones; incluir calendarios que permitan la comprensión del tiempo (incluyendo los períodos vacacionales tanto de Diciembre como Agosto, fechas importantes como la celebración del Colegio, exámenes, entre otros).

Por otro lado, la Federación Autismo Castilla y León (2010), sugiere que en relación a la forma en cómo se abordan los contenidos, es fundamental emplear el aprendizaje secuencial, es decir, facilitar el aprendizaje por medio de pasos, de manera que se puedan activar procesos cognitivos como la atención, espera, motricidad fina o gruesa dependiendo del tipo de actividad que se esté ejecutando, también se busca estimular la imaginación y la creatividad, dando la posibilidad de adaptar el contenido haciendo uso de distintos materiales o formatos; un ejemplo de esto podría ser el presentar un resumen de una información en particular, en formato de audiolibro, mapa conceptual, infografía, etc; de esta manera estaríamos posibilitando que el estudiante con TEA haga uso de sus fortalezas y las pueda aplicar en función de lo requerido por el colegio.

Otra de las recomendaciones de la Fundación Autismo Castilla y León (2010), al momento de enseñar y trabajar con las habilidades sociales, son las siguientes: Primero, definir un momento claro dentro del horario establecido en que los alumnos con TEA puedan conversar sobre sus intereses particulares, bien sea en el recreo, a la hora de salida, después de hacer las actividades, etc, esto les permitirá discriminar en qué momentos es adecuado hablar de sus intereses y en qué momentos no. Segundo, definir ciertas normas para hablar con los adultos; por ejemplo, está bien hablar con familiares y amigos sobre temas determinados, pero no se debe hablar con desconocidos.

Además de lo expuesto, la Fundación Autismo Castilla y León (2010) considera que en tercer lugar, se puede apoyar el aprendizaje de las normas y situaciones de relaciones interpersonales, haciendo uso de las historias sociales en las que se trate un tema en particular en forma de cuento corto, que sea de difícil comprensión para la persona con TEA, en el cual se tome en consideración “dónde y cuándo ocurre la situación en cuestión, quién está involucrado, qué se hace en ese tipo de situaciones y por qué”(p.25).

Siguiendo con esta idea, Iacoboni y Moirano (2019) destacan que las historias sociales también son útiles para explicar conceptos que pueden ser muy abstractos para los individuos con TEA y que sean de difícil comprensión, permitiéndoles a través de dichas historias, ilustrar lo que otras personas están sintiendo, pensando, experimentando, creyendo, etc.

En cuarto lugar, la Fundación Autismo Castilla y León (2010), afirma que se puede trabajar el aprendizaje de las emociones y de las expresiones faciales en contextos naturales, por ejemplo, cuando un compañero ha tenido un percance con otro se puede preguntar cómo es su expresión facial (si está triste, molesto o contento), preguntarle por qué podría estar triste, de manera que se vaya facilitando la comprensión de diversas circunstancias que podrían acontecer en distintos contextos. Quinto, incentivar el trabajo en equipo,

estructurando las actividades a realizar junto con el rol de cada uno de los integrantes, para así fomentar no solamente el trabajo colaborativo sino también la empatía ante la diversidad que es parte de la vida. Sexto, apoyarse en el uso de calendarios en el aula, de manera que permita la organización, anticipación y seguimiento de instrucciones para la realización y entregas de trabajos previamente pautados.

Por último, la Fundación Autismo Castilla y León (2010), afirma que uno de los aspectos más importantes al momento de trabajar con personas con TEA, está relacionado con el aprender a aprender, a saber, que el docente apoye en la enseñanza de competencias que les permitan ser protagonistas de su propio aprendizaje.

Para esto, sugieren partir de los intereses propios de los estudiantes con TEA, de manera que se encuentren motivados en lo que están haciendo y se propicie la atención sostenida y focalizada mientras dure la realización de la actividad. Como ya fue señalado anteriormente, el apoyo visual será de utilidad para ofrecer claridad en las tareas a realizar, al igual que el descomponer las mismas en pasos. Al mismo tiempo, será de utilidad que los distintos profesores trabajen de manera similar para mantener la coherencia en la forma de enseñar. Como bien señalan los postulados del Método TEACCH, será primordial la anticipación de las tareas tanto para el colegio como para la casa, así como de los posibles cambios que puedan acontecer.

Finalmente, la Fundación Autismo Castilla y León (2010), recomienda prevenir “situaciones de agotamiento atención y sensorial”, para esto será importante programar en los horarios pequeñas salidas de clase que les permita a los estudiantes cambiar de ambiente y actividades, así como planificar el comienzo y fin de las tareas, que los estudiantes tengan claridad de cuándo han terminado con las asignaciones y es momento de continuar con lo que sigue en el cronograma. Sugieren también “llevar a cabo una evaluación flexible y creativa” (p.26), que no solamente se centre en la parte

oral y escrita, sino también abarcar otros formatos que sean más beneficiosos para dichos estudiantes.

## ***Bases legales***

De acuerdo con los planteamientos de Villafranca (2002) citado por Mendoza y Rivas (2015) “las bases legales no son más que las leyes que sustentan de forma legal el desarrollo del proyecto” (p.49); esto es, los basamentos legales decretados por la constitución para fundamentar y darle sostenibilidad a lo propuesto en la investigación.

Lo primero a destacar en este apartado, tiene que ver con el artículo 55 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en el cual se asevera que toda persona tiene derecho a la protección del Estado, y este último tiene la responsabilidad de respetar la dignidad y derechos humanos de todas las personas; puesto que, al momento de reconocer la diversidad de las mismas, estamos apreciando al mismo tiempo la dignidad humana (p.9). Asimismo, en el artículo 81 señala que las personas con discapacidad tienen igualdad de derechos en cuanto al acceso a la educación, condiciones de trabajo adecuadas, formación, capacitación y recreación.

De acuerdo con la Ley orgánica para la protección de niños, niñas y adolescentes, artículo 29 de la Asamblea Nacional (2007), los niños con necesidades especiales tienen derecho a “programas de asistencia integral, rehabilitación e integración adecuada” de manera que sus necesidades sean atendidas oportunamente de acuerdo con los requerimientos de cada caso; asimismo, tienen derecho a programas de “atención, orientación y asistencia dirigidos a su familia” (p.8) ; de esto se desprende que, la familia de niños con necesidades especiales, están en su derecho de solicitar y buscar apoyo, formarse en los distintos rubros que consideren necesarios para así comprender mejor la condición de sus hijos. Por último, en el artículo 61 se explicita el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes, asegurando su participación y disfrute de todas las modalidades educativas presentes en la sociedad.

Ahora bien, tomando como referencia la Ley Orgánica de Educación decretada por la Asamblea Nacional (1980), se establece en el artículo 6, dentro de las competencias del Estado docente, se encuentra “el acceso al sistema educativo a las personas con necesidades educativas o discapacidad, mediante la creación de condiciones y oportunidades” (p.3) ; a saber, el Estado docente es el garante de igualdad de condiciones y oportunidades para todas las personas independientemente de sus condiciones de vida. Asimismo, el artículo 29 señala que el Ministerio de Educación es garante de proveer los recursos, capacitar a los docentes y velar para que los estudiantes con necesidades especiales avancen a lo largo del sistema educativo en consonancia con sus distintas aptitudes.

Por otra parte, tomando en cuenta los postulados presentados en la Ley para personas con discapacidad de la Asamblea Nacional (2006), en el artículo 6 encontramos la definición de personas con discapacidad, la cual hace mención a todas aquellas personas “que presentan una disfunción o ausencia de sus capacidades de orden físico, mental, intelectual, sensorial o combinaciones de ellas” (p.2); es decir, personas que cuenta con algunas dificultades en algunos ámbitos de la cotidianidad para desenvolverse e integrarse adecuadamente tanto a la vida familiar como en el contexto social. Por otra parte, en el artículo 16 se declara la importancia de que las personas con discapacidad puedan tener acceso a una educación de calidad; mientras que en el artículo 18 declara que el Estado propiciará las condiciones necesarias para poder brindar una educación especializada, incluyendo las capacitaciones pertinentes para que la persona pueda ser integrada a una escuela regular. Por último, en el artículo 22 recalca la importancia de ofrecer capacitación y asesoramiento a las personas que prestan atención integral a las personas con discapacidad, esto quedará en competencia de los distintos ministerios del Estado.

En relación con la reciente Ley de atención integral para las personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA) de la Asamblea Nacional (2023), en el artículo 3 se expresa la finalidad de “promover la integración, protección y seguridad social, así como orientar los procesos de atención educativa integral, formación y capacitación laboral” (p.6); para esto, el artículo 11 indica que el Estado garantizará instituciones especializadas que puedan brindar un abordaje multidisciplinario y profesionales especializados en el área de trabajo social. Seguidamente, en el artículo 12 se plantea el derecho a la educación, ante lo cual el Estado realizará los ajustes necesarios para que se puedan dar los procesos de integración e inclusión de las personas dentro del espectro, así como emplear las estrategias pedagógicas necesarias para lograr dicho fin.

En este mismo orden de ideas, de acuerdo con las Normas para la integración escolar de la población con necesidades educativas especiales (Resolución 2005) del Ministerio de Educación (1996) en el artículo 1 se precisa que, las instituciones educativas tanto públicas como privadas deben garantizar el ingreso y culminación de los estudios de las personas con necesidades especiales. Además de esto, en el artículo 2 se expone que, las instituciones educativas contarán con apoyos que garanticen el bienestar estudiantil como departamentos de evaluación, equipos de integración y centros de desarrollo infantil, aplicando estrategias de aprendizaje y evaluación que mejor se adecuen a los requerimientos de los educandos, para esto, los planteles educativos contarán con adaptaciones curriculares según las características de los estudiantes.

Por último, en la Resolución 2017 del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017) en el artículo 11 se dispone que, una vez terminada la formación académica (aproximadamente a los 15 años), se garantizará la

transición al trabajo productivo, con el objetivo de alcanzar la integración laboral.

## **CAPÍTULO III. MARCO INSTITUCIONAL**

### ***Historia de la Institución***

Tomando en consideración la reseña histórica del Colegio Caracas (2021), inicia en el año 1969 por un grupo de especialistas que evidenciaron que los problemas de los niños con condición, no se podrían solucionar solo desde el consultorio, sino que se necesitaba contar con la parte educativa formal. Así nace en una pequeña quinta en El Rosal el colegio, para atender a niños con dificultades de aprendizaje. Asimismo, es el primer colegio creado en Venezuela para atender específicamente a niños y jóvenes con dificultades de aprendizaje, esto es, niños y jóvenes con un desarrollo cognitivo normal, pero que por razones neurológicas, sociales, emocionales o psicológicas presentan dificultad en una o varias áreas del aprendizaje.

Seguidamente, en dicha reseña se afirma que el Colegio Caracas (2021), para el año 1972 se muda a la actual sede en la urbanización la Florencia, atendiendo desde primer grado hasta tercer año de bachillerato. A partir del año 1999, se abre el cuarto y el quinto año en la mención de Humanidades. El colegio inicialmente está inscrito ante el Ministerio de Educación como especial, luego cuando se extiende a tercer año, se establece la doble modalidad, a saber, especial y regular. Pero en 1997, durante el gobierno de Rafael Caldera, el Ministerio de Educación consideró que las dificultades de aprendizaje, debían pasar a educación regular. Es así como dejan de tener la nomenclatura especial; actualmente, siguen atendiendo a niños con condición TEA leve y déficit de atención, integrados en aulas con niños regulares, bajo el derecho de integración, lo que a resultado un éxito, pues los estudiantes se van adaptando a convivir en un sistema “regular” y “normalizar” sus conductas a ellos.

### ***Marco Filosófico***

El Colegio Caracas (2021), es una Unidad Educativa creada como Asociación Civil sin fines de lucro, que imparte educación básica en las etapas I, II, III y media con prosecución estudiantil. Con una línea filosófica pedagógica que se apoya en la consideración del ser humano como persona “singular, autónoma, abierta y trascendente”, con derecho a formarse y desarrollarse como individuo digno y feliz, paralelamente a sus potencialidades intelectuales, afectivas y emocionales, al que se le debe respetar su propio ritmo de aprendizaje.

Dentro de la misión, visión y valores de la institución, el Colegio Caracas (2021), señala los siguientes:

**MISIÓN:** Formar niños, niñas y adolescentes de manera integral, reflexiva, creativa y feliz; que busquen la excelencia académica en la construcción de su propio aprendizaje, con las diferencias significativas del día a día, capaces de integrarse a la sociedad.

**VISIÓN:** Formar de manera integral a los niños, niñas y adolescentes fomentando el espíritu de superación, cooperación, respeto, solidaridad, creatividad y el sentido de pertenencia para la institución y su crecimiento personal, así como también impulsar la integración e incorporación de forma humanizada, tomando en cuenta sus fortalezas y debilidades, que ayuden e impulsen a la educación integral. Esta visión conduce a una escuela:

-Humanizadora, que enseña a ser persona.

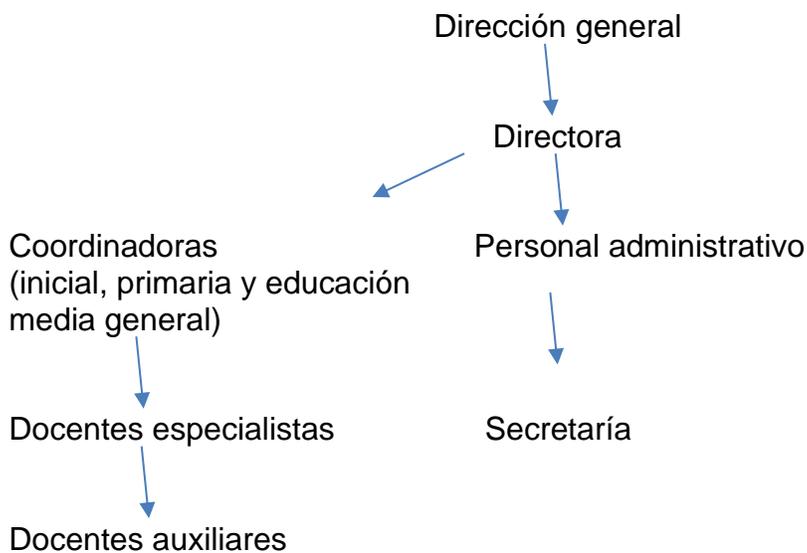
-Integradora, incorpora a todos los niños considerando su dificultad.

-Innovadora, que supera la mera transmisión de la información y busca sumergir a los niños y jóvenes en el estudio de acuerdo con su nivel cognitivo.

**VALORES:** Los valores que configuran la identidad del Colegio Caracas, son los siguientes:

- Amor: respeto, comprensión, acompañamiento y especial atención a los más desfavorecidos.
- Alegría: entusiasmo y sentido de fiesta.
- Sencillez y humildad: cercanía y cordialidad en el trato.
- Paciencia: saber esperar cada proceso del alumno y saber escuchar.
- Búsqueda de la Verdad: coherencia, objetividad y sentido crítico.
- Responsabilidad: esfuerzo y dedicación al trabajo bien hecho.
- Preparación profesional: innovación y formación permanente.
- Trabajo en equipo: diálogo, corresponsabilidad y confianza en las personas.
- Justicia: equidad, solidaridad y compromiso.
- Libertad: autonomía, respeto y tolerancia.
- Trascendencia: interioridad, escucha, gratuidad y libre adhesión a Jesús.

### **Organigrama**



Fuente: Carvajal (2023)

## **Población que atiende**

El Colegio Caracas (2021), es un colegio regular que integra a niños y jóvenes con ciertas condiciones, a partir de los 3 hasta los 17 años, atienden pocos estudiantes por aula, en primaria de 10 a 15 estudiantes por salón, en bachillerato de 10 a 20 estudiantes; generalmente atienden una población entre 120 a 150 estudiantes. Imparten los contenidos de los programas oficiales, pero con adaptaciones pedagógicas sin desviarse del objetivo central de dichos programas, brindando atención individualizada. Igualmente incorporan talleres de formación en áreas como computación, artes manuales y cocina.

## **CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO**

De acuerdo con Arias (2012), la metodología del proyecto incluye no solamente el tipo de investigación a realizar, sino también los procedimientos para llevar a cabo la indagación de la misma; en pocas palabras, se refiere al “cómo” se realizará el estudio, abarcando el diseño de la investigación, población, muestra y técnicas de recolección de datos para así dar respuesta a los objetivos planteados.

### ***Línea de trabajo***

Este Trabajo Especial de Grado (TEG) se adscribe a la línea de trabajo denominada: Los Trastornos del Espectro Autista, la cual aborda amplia variedad de temas como, por ejemplo, inclusión educativa, sistema de apoyo a familias y comunidades, incluyendo el objetivo general de la presente investigación, a saber, la capacitación de profesionales que trabajan directamente con personas dentro del espectro, como es el caso de las docentes y auxiliares que laboran en el Colegio Caracas.

### ***Tipo de investigación***

De acuerdo con los planteamientos propuestos por Tamayo y Tamayo (2003), el presente Trabajo Especial de Grado es una investigación no experimental porque no hay manipulación de las variables, más bien es una investigación descriptiva puesto que “comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos” (p. 46). Se trabajó con un fenómeno en cuestión que se encuentra en una realidad establecida y en un contexto en particular como lo es el Colegio Caracas; procediéndose a realizar un sondeo de la información

que manejaban las docentes en relación con la atención y el autismo, y si conocían estrategias que permitieran intervenir la atención; y, a partir de allí, se procedió a la elaboración de un plan de capacitación que pudiera responder a las necesidades de los participantes.

### ***Diseño de investigación***

Tomando en consideración el diseño de la investigación propuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2014), esta investigación está realizada bajo un enfoque no experimental, ya que interesa observar cómo se dan los fenómenos en su entorno natural para poder ser analizados. A su vez, es un diseño de investigación transeccional o transversal puesto que se presentan más de dos variables en un tiempo determinado y los datos son recolectados en un momento único. Según Cardenas (2009), es un diseño pretest y post test de un solo grupo, el autor señala que a través de él podemos observar cambios.

El propósito de los diseños transversales es “describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (p.154), en el caso de la presente investigación, la recolección de los datos se dio a través de un cuestionario inicial que se aplicó de forma presencial (para conocer justamente cómo se presentan las variables en ese momento determinado de la aplicación), esto constituirá la fase 1 que permitió dar respuesta al objetivo específico 1; en la fase 2, a partir de los resultados obtenidos se procedió con la elaboración del plan de intervención (el cual tiene como objetivo brindar capacitación a las docentes de primaria, permitiéndoles adquirir conocimientos y herramientas para estimular la atención en niños con TEA); en la fase 3 luego de implementado el plan de capacitación, se aplicó un cuestionario final también presencial que permitiera evaluar el efecto de la intervención en los participantes; por último, en la fase 4 se procedió a evaluar los resultados

obtenidos en el post-test.

## Cuadro de Variables por Objetivos

Tabla 1 Cuadro de Variables por Objetivos

Objetivo General							
Brindar capacitación a las docentes, permitiéndoles adquirir conocimientos y herramientas para estimular la atención y sus distintas modalidades en niños con TEA, en la comunidad de estudiantes de primaria del Colegio Caracas.							
Interrogantes	Objetivo Específico	Variable	Dimensión	Conceptualización	Indicadores	Fuente	Instrumento
¿Cuáles son los conocimientos previos que tienen las docentes en torno a la atención y cómo se presenta en niños dentro del espectro? Y ¿Qué estrategias para estimular la atención en niños con TEA conocen?	Indagar los conocimientos que las docentes de primaria poseen en torno a la atención y sus distintas modalidades, específicamente cómo se presenta la atención en niños con TEA, en la comunidad de estudiantes de primaria del Colegio Caracas.	Conocimiento que manejan las docentes sobre aspectos fundamentales de la atención en niños con TEA, y las estrategias a aplicar para estimular la atención.	Conocimiento sobre aspectos fundamentales de la atención en niños dentro del espectro, y las estrategias a aplicar.	<p>Ramírez (2009) concibe el conocimiento como el progreso progresivo y gradual desarrollado por el hombre para aprehender su mundo y realizarse como individuo.</p> <p>Portellano y García (2014) citado por Belén y Gallegos (2022) definen la atención como el "mecanismo que admite la incorporación de otros procesos mentales y, como se relaciona con la cognición, funciona como especie de filtro capaz de seleccionar y priorizar la información a ser procesada" (p.25).</p> <p>Ruggieri (2006) citado por Belén y Gallegos (2022), señala que existen 3 componentes más afectados de la atención en un niño con TEA, a saber: Estado de alerta (fijación exagerada hacia un estímulo), orientación (no poseer la capacidad de cambiar el foco atencional) y la mirada (incapacidad para reconocer gestos faciales, lo cual dificulta el empatizar con las emociones de los otros).</p>	<p>-Definición</p> <p>- Características y modalidades de la atención.</p> <p>-Capacidad atencional de un niño con TEA.</p> <p>-Cómo identificar los distintos aspectos de la atención en los niños con TEA dentro del salón de clases.</p> <p>-Estrategias empleadas para estimular la atención en niños con TEA.</p>	Docentes de primaria	Prueba objetiva (cuestionario)

				<p>Belén y Gallegos (2022) señalan que, dentro de las características de la atención se encuentran las siguientes:  Orientación (direccionar la atención hacia un estímulo relevante), focalización (habilidad para centrarse en lo relevante), concentración (mantener la atención en una actividad en específico).</p> <p>Portellano y García (2014), establecen dos tipos de atención, pasiva y activa. Dentro de la pasiva, se encuentran las siguientes modalidades:  Estado de alerta y respuesta de orientación. En el caso de la atención activa, se encuentran las siguientes:  atención focalizada, sostenida, selectiva, alternante, dividida y conjunta.</p> <p>Belén y Gallegos (2022) afirman que los niños con TEA, presentan las siguientes características en relación a la atención en el salón de clases:  Son muy sensibles a estímulos sensoriales, centrandose su atención en estímulos que les causen sensaciones, son más perceptivos visuales, pueden focalizar la atención por largos periodos de tiempo en una actividad, dificultad para lograr el desenganche atencional.</p> <p>Gutiérrez, Osorio, Rincón, Toloza y</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				Vega (2018) citado por Belén y Gallegos (2022), afirman que algunas estrategias para estimular la atención tienen que ver con: Presentar claridad en las instrucciones de las actividades, utilizar un lenguaje sencillo, emplear actividades de encadenamiento en la cual tengan que seguir secuencia de pasos, aprovechar los intereses y potencialidades del alumno, diseñar actividades motivantes, delimitar y estructurar el espacio físico (dejando de lado elementos distractores).			
¿Cuáles son los aspectos que deben ser tomados en consideración para elaborar un plan de capacitación dirigido a docentes de primaria?	Diseñar un plan de capacitación para las docentes, que les permita adquirir conocimientos y herramientas para estimular la atención y sus distintas modalidades en niños con TEA, en la comunidad de estudiantes de primaria del Colegio Caracas.	Capacitación	Plan de capacitación	García (2011) propone que la capacitación debe ser planeada, continua y permanente, con el objetivo de brindar conocimiento y desarrollar habilidades (p.3).	-Modalidad de trabajo. -Contenido. -Estrategias pedagógicas. -Actividades -Materiales y recursos. -Evaluación	Información proporcionada por la especialista responsable del plan de capacitación	Análisis de los resultados obtenidos de la prueba objetiva (cuestionario)
¿Cómo debe aplicarse el plan de capacitación dirigido a docentes de primaria?	Implementar un plan de capacitación para las docentes, que les permita adquirir conocimientos y herramientas para estimular la atención y sus distintas modalidades en niños con TEA, en la comunidad de estudiantes de primaria del Colegio Caracas.	Plan de capacitación	Plan de capacitación	García (2011) propone que la capacitación debe ser planeada, continua y permanente, con el objetivo de brindar conocimiento y desarrollar habilidades (p.3).	Modalidad de trabajo. -Contenido. -Estrategias pedagógicas. -Actividades -Materiales y recursos. -Evaluación	Docentes de primaria	Taller

<p>¿Cuál será el efecto, en términos de adquisición de conocimientos, de la implementación de un plan de capacitación dirigido a docentes de primaria?</p>	<p>Evaluar la eficacia del plan de capacitación para las docentes, que les permita adquirir conocimientos y herramientas para estimular la atención y sus distintas modalidades en niños con TEA, en la comunidad de estudiantes de primaria del Colegio Caracas.</p>	<p>Conocimiento adquirido sobre aspectos fundamentales de la atención en niños con TEA, junto con estrategias de intervención a aplicar para estimular la atención.</p>	<p>Conocimiento sobre aspectos fundamentales de la atención en niños dentro del espectro, y las estrategias a aplicar.</p>	<p>Ramírez (2009) concibe el conocimiento como el progreso progresivo y gradual desarrollado por el hombre para aprehender su mundo y realizarse como individuo.</p> <p>Portellano y García (2014) citado por Belén y Gallegos (2022) definen la atención como el "mecanismo que admite la incorporación de otros procesos mentales y, como se relaciona con la cognición, funciona como especie de filtro capaz de seleccionar y priorizar la información a ser procesada" (p.25).</p> <p>Ruggieri (2006) citado por Belén y Gallegos (2022), señala que existen 3 componentes más afectados de la atención en un niño con TEA, a saber: Estado de alerta (fijación exagerada hacia un estímulo), orientación (no poseer la capacidad de cambiar el foco atencional) y la mirada (incapacidad para reconocer gestos faciales, lo cual dificulta el empatizar con las emociones de los otros).</p> <p>Belén y Gallegos (2022) señalan que, dentro de las características de la atención se encuentran las siguientes: Orientación (direccionar la atención hacia un estímulo relevante), focalización (habilidad para centrarse en lo relevante), concentración (mantener la</p>	<p>Definición - Características y modalidades de la atención. -Capacidad atencional de un niño con TEA. . -Cómo identificar los distintos aspectos de la atención en los niños con TEA dentro del salón de clases. -Estrategias empleadas para estimular la atención en niños con TEA.</p>	<p>Docentes de primaria</p>	<p>Prueba objetiva (cuestionario)</p>
--	---	---	--	--	--	-----------------------------	---------------------------------------

				<p>atención en una actividad en específico).</p> <p>Portellano y García (2014), establecen dos tipos de atención, pasiva y activa. Dentro de la pasiva, se encuentran las siguientes modalidades: Estado de alerta y respuesta de orientación. En el caso de la atención activa, se encuentran las siguientes: atención focalizada, sostenida, selectiva, alternante, dividida y conjunta.</p> <p>Belén y Gallegos (2022) afirman que los niños con TEA, presentan las siguientes características en relación a la atención en el salón de clases: Son muy sensibles a estímulos sensoriales, centrando su atención en estímulos que les causen sensaciones, son más perceptivos visuales, pueden focalizar la atención por largos períodos de tiempo en una actividad, dificultad para lograr el desenganche atencional.</p> <p>Gutiérrez, Osorio, Rincón, Toloza y Vega (2018) citado por Belén y Gallegos (2022), afirman que algunas estrategias para estimular la atención tienen que ver con: Presentar claridad en las instrucciones de las actividades, utilizar un lenguaje sencillo, emplear actividades de encadenamiento en la cual tengan que seguir</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

				secuencia de pasos, aprovechar los intereses y potencialidades del alumno, diseñar actividades motivantes, delimitar y estructurar el espacio físico (dejando de lado elementos distractores).			
--	--	--	--	--	--	--	--

### **Población y muestra / unidad de análisis**

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), para seleccionar la muestra, hay que definir la unidad de análisis, a saber, si se va a trabajar con individuos, organizaciones, comunidades, entre otros, y a partir de esto se delimita la población. Para los fines de la investigación, los participantes ya se encuentran definidos, por lo cual se estaría trabajando con una población finita, esto es, se tomó como población de estudio al personal docente de primaria que labora en el Colegio Caracas (8 docentes graduadas en ejercicio) con alumnos integrados que presentan TEA y dificultades de aprendizaje, con edades comprendidas entre los 20 y 60 años.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de información**

Cuestionario inicial (presencial): Tomando en consideración lo propuesto por Hernández, Fernández y Baptista (2014) un cuestionario es una técnica de recolección de datos que, a través de un conjunto de preguntas, acerca de una variable de interés que se quiere medir, y que al mismo tiempo se encuentre en concordancia con el problema de investigación. Para el presente TEG, se elaboró un cuestionario conformado por 13 preguntas cerradas de selección simple, con la finalidad de responder a la interrogante planteada en el primer objetivo específico, a saber, ¿cuáles son los conocimientos previos que tienen las docentes en torno a la atención y cómo

se presenta en niños dentro del espectro? Y ¿qué estrategias para estimular la atención en niños con TEA conocen?

Cuestionario final (presencial): Es el mismo instrumento empleado al inicio, se aplicó dicho instrumento para validar los conocimientos adquiridos, dando respuesta a la interrogante del cuarto objetivo específico, esto es, ¿cuál será el efecto, en términos de adquisición de conocimientos, de la implementación de un plan de capacitación dirigido a docentes de primaria?

Para la elaboración del instrumento se tomó en cuenta las fases implementadas por Hernández, Fernández y Baptista (2014), en el apartado del “proceso para construir un instrumento de medición” el cual establece en primer lugar, las variables de la investigación en el contexto específico donde se recabaron los datos (Colegio Caracas) junto con el cuadro de operacionalización de las variables. Seguidamente, se procedió a una revisión literaria de instrumentos utilizados en investigaciones previas que estuviesen en consonancia con el propósito de la presente investigación; posteriormente, se establecieron los indicadores de cada dimensión a ser evaluada; en la etapa de construcción del instrumento, se conformaron los ítems o reactivos, que serían precisamente los indicadores del instrumento, así como los niveles de interpretación de los mismos. Para la aplicación del cuestionario, fue necesario consignar un permiso del equipo directivo del Colegio Caracas para poder proceder a su aplicación; por último, con los datos obtenidos se procedió con el análisis final e interpretación de los resultados obtenidos.

De acuerdo con los postulados de Arias (2012), el análisis de los datos se realizó por medio de un análisis estadístico más elemental, donde solamente se aplicó una tabla de frecuencias y, a partir de allí, proceder a la elaboración de gráficos pertinentes.

## ***Validez y Confiabilidad***

Hernández, Fernández y Baptista (2014), definen la confiabilidad como “la aplicación repetida al mismo individuo u objeto produciendo resultados iguales”. Esto hace referencia entonces al grado de consistencia y coherencia que debe tener un instrumento para ser considerado como fiable. Mientras que la validez está relacionada con “el grado en el que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir” (p.200) a saber, que el instrumento mide efectivamente la variable para la cual fue diseñado y no otra.

En el presente Trabajo Especial de Grado la validez se logró por medio del juicio del experto o llamada también por Hernández, Fernández y Baptista (2014) como validez de expertos “grado en que un instrumento mide la variable de interés, de acuerdo con expertos en el tema” (p.204), a través de una guía de validación la cual abarcaba aspectos como el número de ítems, pertinencia, coherencia, redacción y lenguaje, tomando en consideración los objetivos de la investigación y el cuadro de variables operacionalizadas (conocimiento que manejan las docentes sobre aspectos fundamentales de la atención en niños con TEA y las estrategias a aplicar para estimular la atención; capacitación; plan de capacitación; conocimiento adquirido sobre dichos aspectos fundamentales).

Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que la validez de contenido se “refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de lo que se mide” (p.201). El cuestionario diseñado, cuenta con validez de contenido ya que se abordan elementos definición y características del autismo, las distintas modalidades de la atención, relación entre la atención, funciones ejecutivas y el aprendizaje, así como las estrategias para estimular la atención; todos estos aspectos han sido sustentados en las bases teóricas previamente expuestas en el capítulo dos. En cuanto a la

confiabilidad, se obtuvo a través del pre test y el post test bajo el criterio del paso del tiempo siendo consistentes los resultados, ya que fue el mismo instrumento aplicado tanto al inicio como al final para comprobar si la capacitación había sido efectiva.

### ***Presentación y análisis de los resultados del Diagnóstico***

En el Colegio Caracas, las docentes de primaria han planteado sus inquietudes en torno a las dificultades que presentan los estudiantes dentro del espectro en diversas modalidades de la atención, lo cual dificulta su proceso de aprendizaje y rendimiento académico. Es por este motivo que, fue diseñado un cuestionario compuesto por 13 ítems, permitiendo recabar información sobre las variables a ser estudiadas, a saber, el autismo, la atención, aprendizaje, y conocimiento de estrategias a aplicar. La población a ser estudiada son las docentes especialistas que trabajan en el área de educación primaria de primero a sexto grado en la Unidad Educativa Colegio Caracas, la muestra estuvo constituida por 8 docentes las cuales fueron seleccionadas por ser docentes graduadas en ejercicio de su profesión, y por tener contacto directo en el trabajo de niños con TEA.

Los resultados serán presentados a través de tablas y gráficos de frecuencia absoluta y relativa seguido de su análisis, tomando en consideración cada uno de los ítems expuestos en el cuestionario.

#### **Tabla 1**

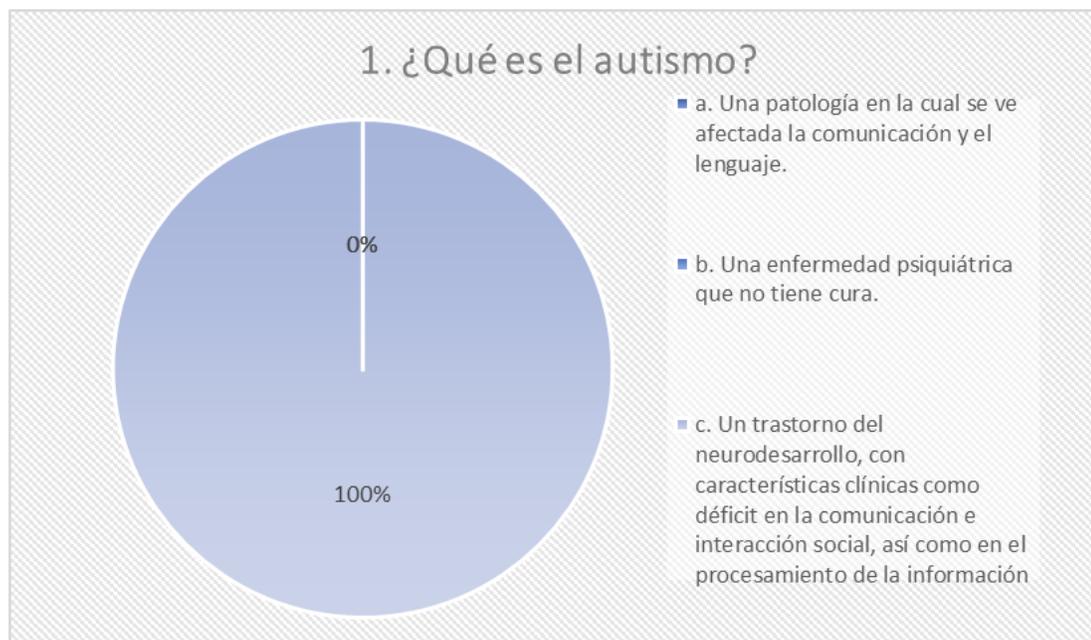
*El autismo es*

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
a. Una patología en la cual se ve afectada la comunicación y el lenguaje.	0	0%
b. Una enfermedad psiquiátrica que no tiene cura.	0	0%
c. Un trastorno del neurodesarrollo, con características clínicas como déficit en la comunicación e interacción social, así como en el procesamiento de la información.	8	100%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

### Figura 1

*El autismo es*



Fuente: Carvajal (2023)

A pesar de que las docentes no han recibido capacitaciones recientes, se observa que la mayoría conoce que el autismo es considerado como un trastorno del neurodesarrollo con déficits en la comunicación e interacción social, lo que refleja que este grupo tiene información en torno a su

conceptualización como se señala en el DSM-5 APA (2013) citado por Yáñez (2016), en el cual se plantea que los TEA se circunscriben dentro de los trastornos del neurodesarrollo, puesto que tiene que ver con dificultades tanto en aspectos cognitivos como conductuales que se manifiestan por primera vez en edades tempranas de la niñez como la infancia. Ninguna de las otras opciones se consideró, a saber, definir el autismo como una patología o una enfermedad psiquiátrica.

**Tabla 2**

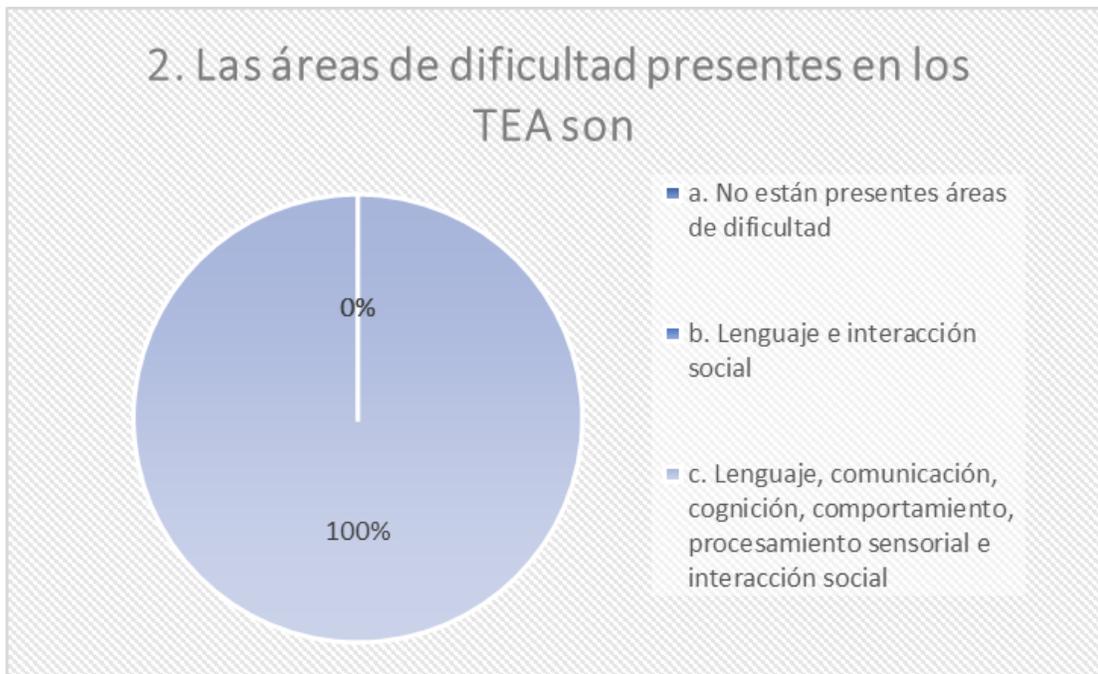
*Las áreas de dificultad presentes en los TEA son*

<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
a. No están presentes áreas de dificultad.	0	0%
b. Lenguaje e interacción social.	0	0%
c. Lenguaje, comunicación, cognición, comportamiento, procesamiento sensorial e interacción social.	8	100%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

**Figura 2**

*Las áreas de dificultad presentes en los TEA son*



Fuente: Carvajal (2023)

Al igual que la respuesta anterior, todas las docentes de primaria logran reconocer las áreas que presentan mayor grado de dificultad en niños con autismo. De acuerdo con Seubert (2016), las principales características clínicas presentes en los TEA se relacionan con dificultades en la comunicación e interacción social, afectando el lenguaje, el funcionamiento cotidiano de la persona, desarrollo cognitivo y conductual; la mayoría de las personas dentro del espectro, presentan también alteraciones sensoriales que impiden el adecuado procesamiento de la información que recibimos a través de nuestros sentidos. Se podría inferir que, a pesar de que las docentes no han recibido capacitaciones recientes, manejan información pertinente en relación con la conceptualización de los TEA, y cuáles son las áreas que presentan mayores desafíos.

### **Tabla 3**

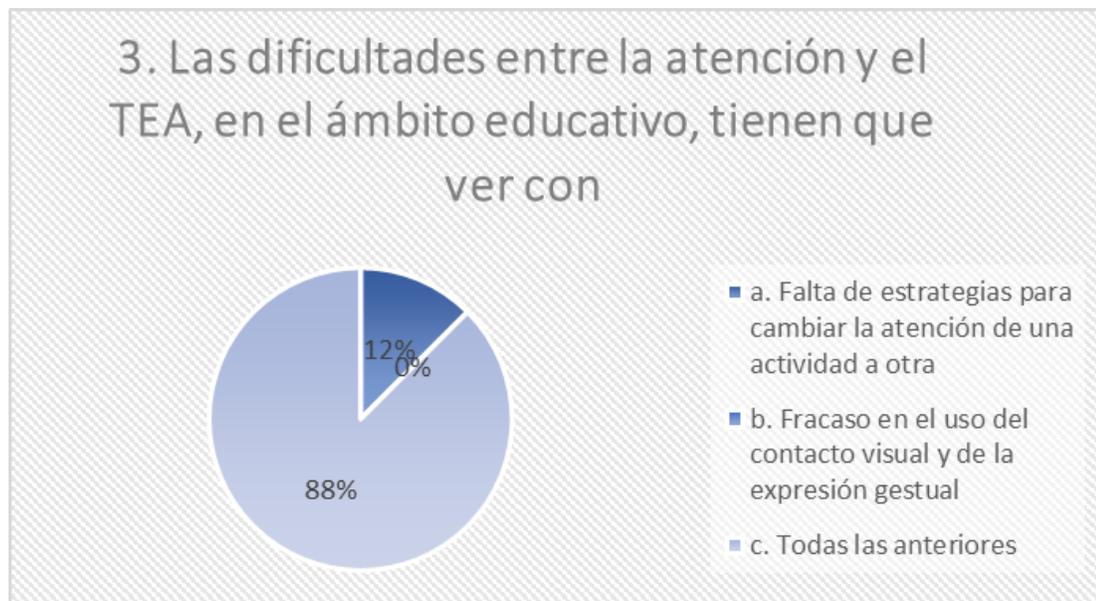
*Las dificultades entre la atención y el TEA, en el ámbito educativo, tienen que ver con*

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
a. Falta de estrategias para cambiar la atención de una actividad a otra.	1	12%
b. Fracaso en el uso del contacto visual y de la expresión gestual.	0	0%
c. Todas las anteriores	7	88%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

### Figura 3

*Las dificultades entre la atención y el TEA, en el ámbito educativo, tienen que ver con*



Fuente: Carvajal (2023)

En esta pregunta se observó una variación en las respuestas, lo cual pudiera indicar que un 12% de los participantes, es decir, una sola participante no tiene claridad en la relación que guarda la función cognitiva de la atención y el TEA en el ámbito educativo, lo cual pudiera dar indicios de la necesidad de la implementación de un plan de capacitación que aborde dichos temas.

Zuluaga, Delgado-Reyes, Zuluaga, Aguirre y Sánchez (2023), han señalado que ciertos hallazgos recientes, en relación con la atención en personas con TEA, muestran aspectos deficientes en la atención alternante, por lo cual tienen un funcionamiento más lento y menos preciso al cambiar el foco atencional, esto se debe a la atención exclusiva a los detalles en detrimento de la información global; asimismo, la atención conjunta o atención social también se encuentra afectada, presentando déficits para coordinar y compartir la atención junto a otras personas, al momento de hacer mención a ciertos eventos o señalar objetos.

De esto se desprende la necesidad de hacer énfasis en el taller de capacitación, en aspectos como la atención conjunta (la cual tiene que ver con la forma en la que se comparte la atención con otras personas, tomando en cuenta la expresión gestual y el contacto visual) y las estrategias que se pueden implementar en el salón de clases, puesto que las docentes han notado déficits en dichas modalidades en estudiantes con TEA, al momento de interactuar con otros compañeros en actividades como trabajo de grupos, o en el recreo.

#### **Tabla 4**

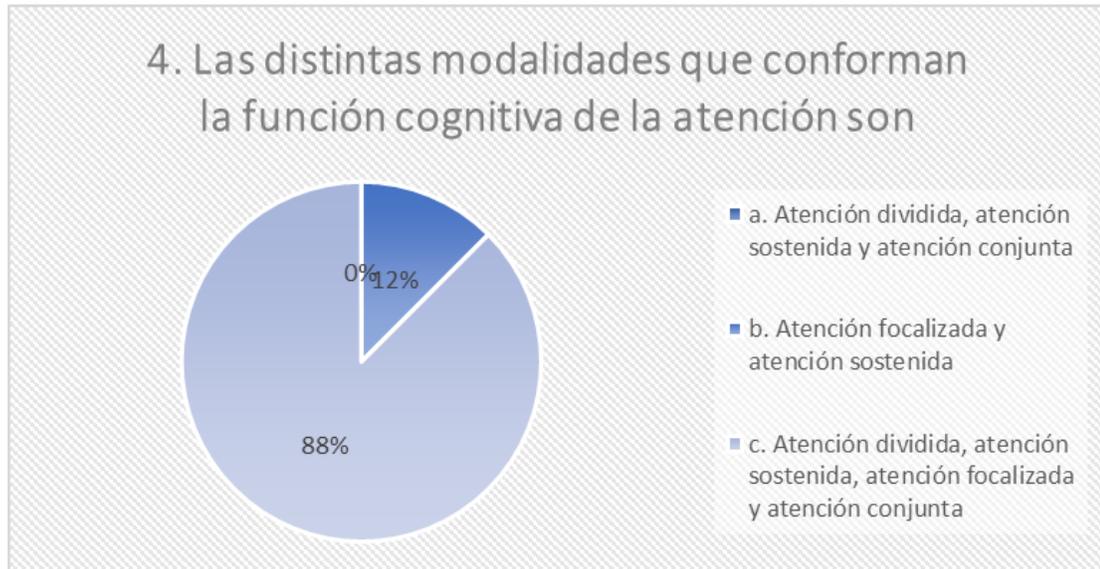
*Las distintas modalidades que conforman la función cognitiva de la atención son*

<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
a. Atención dividida, atención sostenida y atención conjunta.	0	0%
b. Atención focalizada y atención sostenida.	1	12%
c. Atención dividida, atención sostenida, atención focalizada y atención conjunta.	7	88%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

#### Figura 4

*Las distintas modalidades que conforman la función cognitiva de la atención son*



Fuente: Carvajal (2023)

Al igual que la pregunta anterior, se observó una variación en las respuestas, lo cual pudiera indicar que un 12% de los participantes, a saber, una sola participante no está al tanto de las distintas modalidades de la atención, siendo fundamental tener conocimiento de la atención pasiva y la atención activa. Como bien señalan Portellano y García (2014), dentro de la atención activa se encuentran las siguientes modalidades de la atención, a saber, la atención sostenida, focalizada, alternante, conjunta y dividida. El manejo de esta información es de vital importancia para aplicar estrategias pertinentes al momento de trabajar con el estudiante dentro del espectro de acuerdo con su perfil cognitivo, así como de las fortalezas y potencialidades en las distintas áreas en relación con la atención.

## Tabla 5

*En el proceso de aprendizaje de niños con TEA, la relación que guarda la función cognitiva de la atención y las FE (funciones ejecutivas) tiene que ver con*

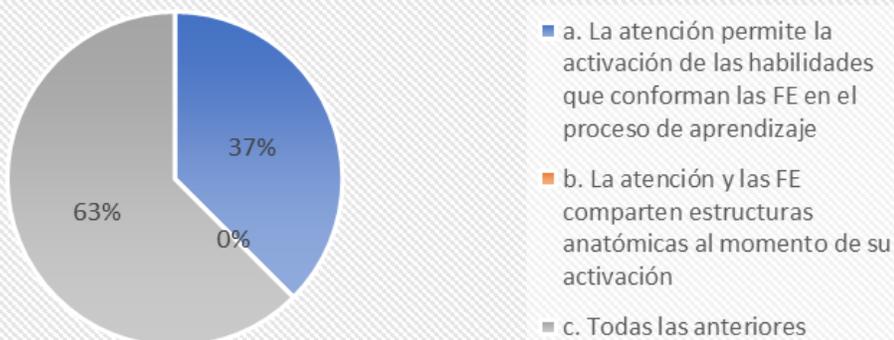
<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
a. La atención permite la activación de las habilidades que conforman las FE en el proceso de aprendizaje.	3	37%
b. La atención y las FE comparten estructuras anatómicas al momento de su activación.	0	0%
c. Todas las anteriores	5	63%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

## Figura 5

*En el proceso de aprendizaje de niños con TEA, la relación que guarda la función cognitiva de la atención y las FE (funciones ejecutivas) tiene que ver con*

5. En el proceso de aprendizaje de niños con TEA, la relación que guarda la función cognitiva de la atención y las FE (funciones ejecutivas) tiene que ver con



Fuente: Carvajal (2023)

En este gráfico se presenta mayor variabilidad en las respuestas, un 37 % de las docentes eligieron la opción a, 0% la opción b y la opción c fue seleccionada por el 63% de las docentes, lo cual refleja que no parece haber un conocimiento claro en torno a la relación de las funciones ejecutivas con la atención; ninguna de las participantes tomó en consideración la opción b, la cual tiene que ver con las estructuras anatómicas compartidas en dichas funciones.

De acuerdo con Martos-Pérez y Pérez (2011), las habilidades que conforman a las funciones ejecutivas no se encuentran en su globalidad alteradas en las personas con TEA, es necesario conocer qué funciones presentan déficits; asimismo, la atención ha sido considerada por diversos autores como Rebollo y Montiel (2006), parte de las funciones ejecutivas, esto se debe a que comparten estructuras anatómicas similares en la corteza prefrontal. El manejar este tipo de información y ponerlo en práctica dentro de los salones de clase, permitirá brindar una atención personalizada de acuerdo

con los requerimientos de los alumnos con TEA.

**Tabla 6**

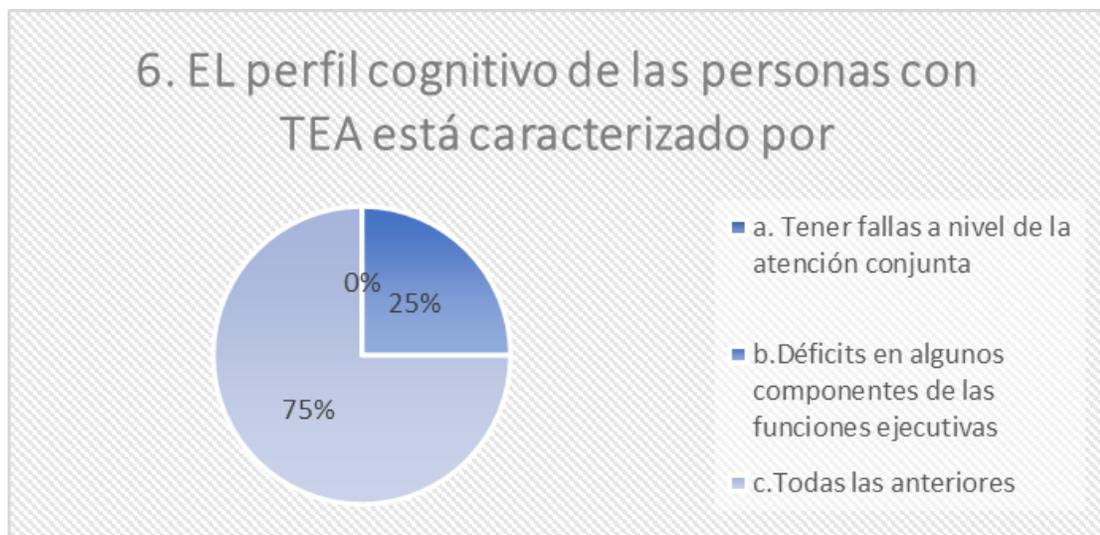
*El perfil cognitivo de las personas con TEA está caracterizado por*

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
a. Tener fallas a nivel de la atención conjunta.	0	0%
b. Déficits en algunos componentes de las funciones ejecutivas.	2	25%
c. Todas las anteriores	6	75%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

**Figura 6**

*El perfil cognitivo de las personas con TEA está caracterizado por*



Fuente: Carvajal (2023)

En este gráfico también se muestra variabilidad de respuestas; evidenciando desconocimiento de cuál es el perfil neuropsicológico de las

personas con TEA, puesto que el 25% de las participantes no tomaron en cuenta las fallas en la atención conjunta como parte de las características que presentan las personas dentro del espectro en su perfil. Esta información es importante tomarla en consideración, puesto que, como bien asevera Rey (2016) el que las personas con TEA no focalicen su atención en estímulos sociales, sino en partes de objetos constituye un indicador de dificultades a nivel de la atención conjunta. El conocimiento y manejo de estos aspectos permite llevar a cabo una intervención educativa que sea beneficiosa siempre y cuando sea adaptada a las necesidades de las personas con TEA, de aquí la relevancia de comprender la relación entre los términos mencionados.

**Tabla 7**

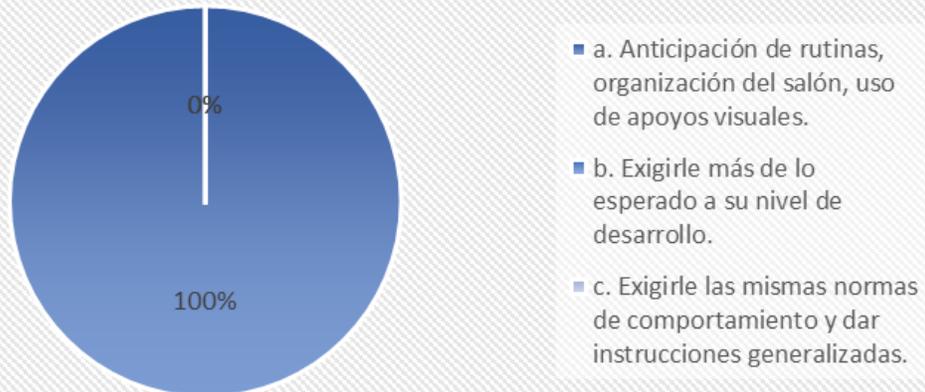
*Al momento de trabajar con un niño con TEA dentro del salón de clases, es importante tomar en consideración*

<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
a. Anticipación de rutinas, organización del salón, uso de apoyos visuales.	8	100%
b. Exigirle más de lo esperado a su nivel de desarrollo.	0	0%
c. Exigirle las mismas normas de comportamiento y dar instrucciones generalizadas.	0	0%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

**Figura 7** *Al momento de trabajar con un niño con TEA dentro del salón de clases, es importante tomar en consideración*

## 7. Al momento de trabajar con un niño con TEA dentro del salón de clases, es importante tomar en consideración



Fuente: Carvajal (2023)

En el gráfico, se puede constatar que las docentes poseen información en torno a ciertas adecuaciones que pueden diseñar en el salón de clases para trabajar con niños dentro del espectro y potenciar su aprendizaje, siendo fundamental el uso de estrategias visuales que les permitan organizarse en función del cronograma que tienen pautado para ese día. Puesto que, como afirma Gándara y Mesibov (2014), citado por De Goñi (2015) “es necesario mantener el ambiente comprensible, predecible y accesible a los alumnos, la estructuración del entorno ayudará a que el alumno comprenda el poder de comunicarse” (p.49).

**Tabla 8**

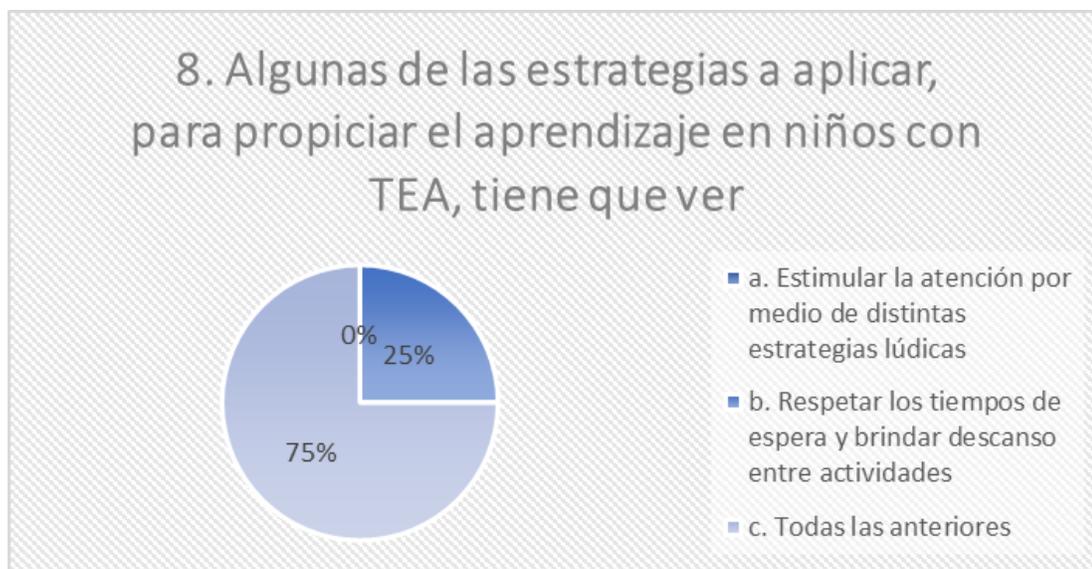
*Algunas de las estrategias a aplicar, para propiciar el aprendizaje en niños con TEA, tiene que ver*

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
a. Estimular la atención por medio de distintas estrategias lúdicas.	0	0%
b. Respetar los tiempos de espera y brindar descanso entre actividades.	2	25%
c. Todas las anteriores	6	75%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

**Figura 8**

*Algunas de las estrategias a aplicar, para propiciar el aprendizaje en niños con TEA, tiene que ver*



Fuente: Carvajal (2023)

En el gráfico se muestra que el 75% de las participantes sí reconocen algunas estrategias para propiciar el aprendizaje en niños con TEA (al

considerar ambas opciones englobadas en la opción c todas las anteriores), mientras que el 25% de las participantes no reconoce la opción a (estimular la atención por medio de distintas estrategias lúdicas) como parte de las estrategias a aplicar. Las estrategias lúdicas forman parte de lo que se denomina estrategias didácticas, como señala Feo (2010) citado por Belén y Gallegos (2022), está relacionado con los procedimientos implementados por los docentes para construir el proceso de aprendizaje y enseñanza, adaptándose a las necesidades de los estudiantes, permitiéndole ser el protagonista de su propio aprendizaje, el rol del docente en este caso sería el de guía que facilita el mismo a través de distintos métodos.

De estos resultados, se desprende entonces la importancia de un plan de capacitación, puesto que es pertinente que las docentes puedan reforzar o complementar las estrategias que ya poseen y aplican en su práctica profesional, tomando en cuenta que, el conocer distintos recursos para propiciar el aprendizaje en niños con TEA, se puede prevenir situaciones conductuales que pudieran presentarse en la dinámica del salón de clases.

## Tabla 9

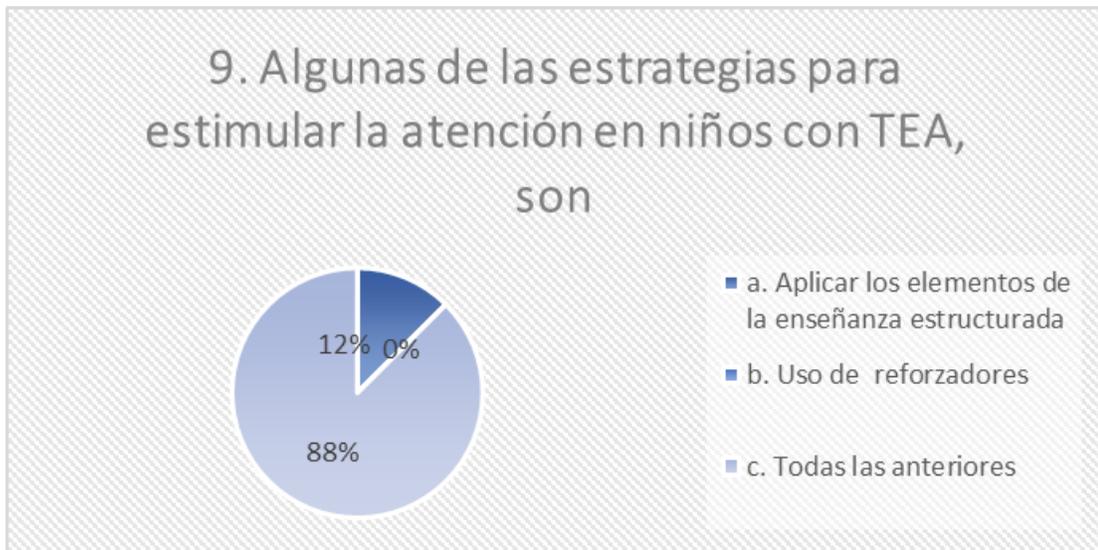
*Algunas de las estrategias para estimular la atención en niños con TEA, son*

<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
a. Aplicar los elementos de la enseñanza estructurada.	1	12%
b. Uso de reforzadores.	0	0%
c. Todas las anteriores	7	88%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

**Figura 9** *Algunas de las estrategias para estimular la atención en niños con*

TEA, son



Fuente: Carvajal (2023)

El 12% de las docentes eligieron la opción a, 0% para la opción b y el 88% de las participantes seleccionó la opción c, estos resultados reflejan que casi todas las docentes de primaria, no manejan la información correspondiente a la enseñanza estructurada, puesto que, el uso de reforzadores es parte del método TEACCH, siendo uno de los objetivos que se persiguen con esta práctica educativa, es precisamente aumentar la motivación en los alumnos con TEA para desarrollar las distintas habilidades que le permitan explorar y aprender y, para esto, es necesario el uso de reforzadores. De acuerdo con Riviere (1998) citado por Cáceres (2017), los ambientes estructurados permiten que los niños dentro del espectro puedan percibir con facilidad las contingencias a través del uso de reforzadores, buscando que en un futuro, el aprendizaje que se generó en un ambiente determinado, se pueda generalizar y aplicar a diversas situaciones.

**Tabla 10**

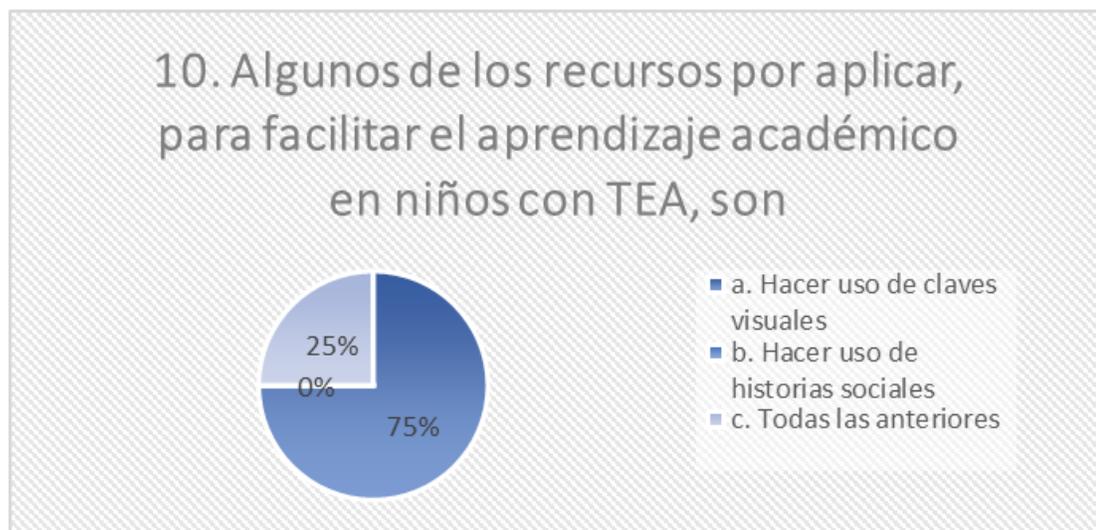
*Algunos recursos por aplicar, para facilitar el aprendizaje académico en niños con TEA, son*

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
a. Hacer uso de claves visuales.	2	25%
b. Hacer uso de historias sociales.	0	0%
c. Todas las anteriores	6	75%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

### **Figura 10**

*Algunos recursos por aplicar, para facilitar el aprendizaje académico en niños con TEA, son*



Fuente: Carvajal (2023)

El 25% de las docentes eligió la opción a, 0% para la opción b y el 75% de las participantes seleccionó la opción c, estos resultados indican que el grueso de las participantes tienen ciertas nociones acerca de la utilidad en el uso de claves visuales e historias sociales, sin embargo, dos de las docentes no están familiarizadas con las historias sociales.

Si bien es cierto que gran parte de la población dentro del espectro prefieren la presentación de la información de manera visual en vez de auditiva, también es importante considerar las historias sociales como recursos que representan situaciones a las que el individuo se va a enfrentar. Iacoboni y Moirano (2019), plantean que, las historias sociales, son una serie de cuentos cortos utilizados para describir una situación social en particular, concepto, persona o destreza como respuesta ante una situación que sea problemática para el estudiante con TEA; el objetivo de las mismas es proporcionar información relevante, y así poder explicar conceptos o contextos que pueden ser muy confusos y abstractos; el uso de este recurso podría facilitarles a los alumnos con TEA la comprensión de normas en el salón de clases, o una forma alternativa de interactuar con los compañeros durante el recreo.

**Tabla 11**

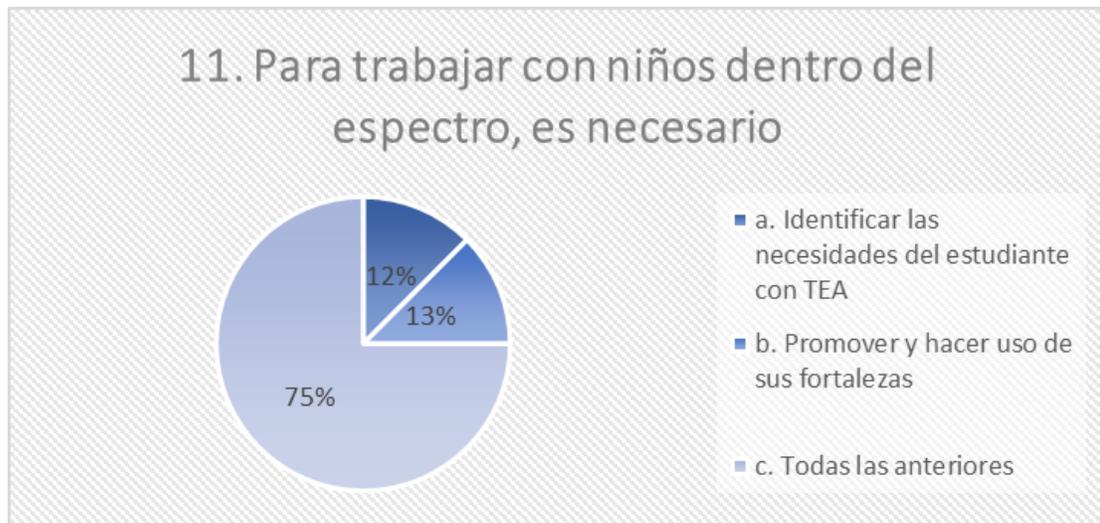
*Para trabajar con niños dentro del espectro, es necesario*

<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
a. Identificar las necesidades del estudiante con TEA.	1	12%
b. Promover y hacer uso de sus fortalezas.	1	13%
c. Todas las anteriores	6	75%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

**Figura 11**

*Para trabajar con niños dentro del espectro, es necesario*



Fuente: Carvajal (2023)

Aunque la mayoría de las participantes, a saber, el 75% concuerdan en que es necesario conocer tanto las necesidades de los estudiantes como promover sus fortalezas, una de las docentes que representa el 12% eligió solamente la opción a, dejando a un lado la opción b (promover y hacer uso de sus fortalezas), mientras que otra de las docentes que representa el 13% no tomó en consideración la opción a (identificar las necesidades con TEA).

Ambas opciones (englobadas en la opción c) son fundamentales al ahondar en el perfil neuropsicológico de las personas dentro del espectro (como se mencionó anteriormente), puesto que a partir de aquí se determinan las posibles intervenciones a realizar en el ámbito académico dependiendo de cada caso; precisamente este será uno de los temas a ser presentados en el plan de capacitación. Martín (2017), realiza una revisión bibliográfica, en la cual establece que cobran importancia las relaciones que se puedan establecer entre la conducta y el cerebro, puesto que el estudio de ciertos

componentes esenciales como la atención, lenguaje, memoria o el funcionamiento ejecutivo, no solamente permiten entender cómo piensan las personas con TEA, sino que también posibilita el establecer intervenciones conductuales adecuadas a la particularidad de cada caso.

**Tabla 12**

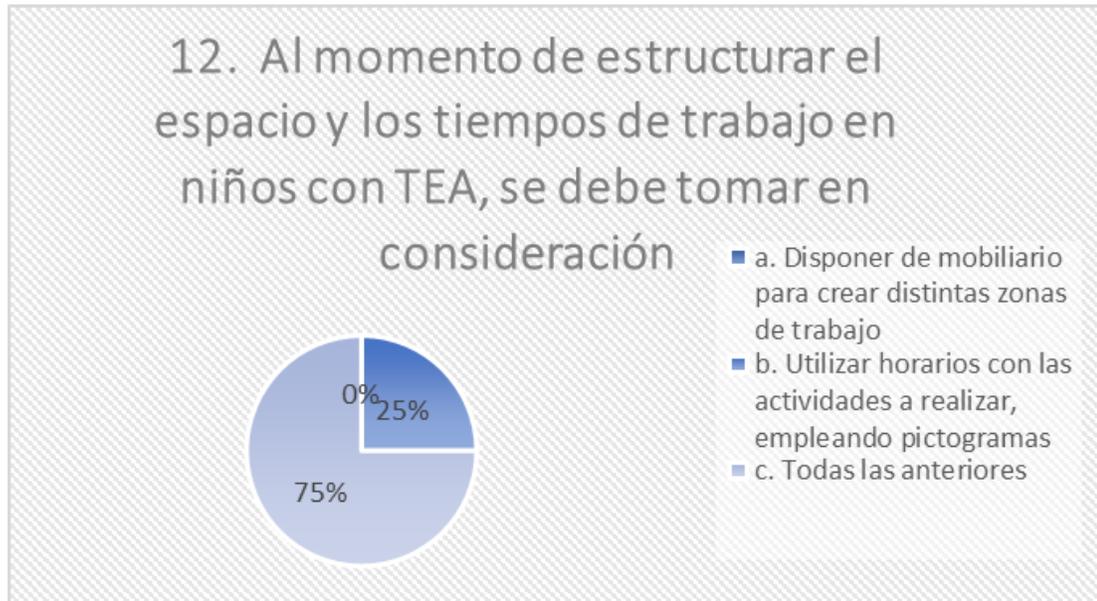
*Al momento de estructurar el espacio y los tiempos de trabajo en niños con TEA, se debe tomar en consideración*

<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
a. Disponer de mobiliario para crear distintas zonas de trabajo.	0	0%
b. Utilizar horarios con las actividades a realizar, empleando pictogramas.	2	25%
c. Todas las anteriores	6	75%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

## Figura 12

*Al momento de estructurar el espacio y los tiempos de trabajo en niños con TEA, se debe tomar en consideración*



Fuente: Carvajal (2023)

La mayoría de las participantes, esto es, el 75% está familiarizada con algunos elementos para estructurar el espacio y los tiempos de trabajo en el salón de clases, solamente el 25% de las participantes seleccionó la opción b (utilizar horarios con las actividades a realizar, empleando pictogramas) sin tomar en consideración la opción a (disponer de mobiliario para crear distintas zonas de trabajo); estos resultados están en relación con la pregunta 9, estrategias para estimular la atención, ya que dentro de las adaptaciones que se realizan en la enseñanza estructura, tienen que ver con la disposición del mobiliario para crear zonas de trabajo, y así brindar organización y un ambiente previsible a los estudiantes con TEA.

De acuerdo con De Goñi (2015), esta estructuración del espacio físico se realizará en función de las características y necesidades individuales de las

personas con TEA, de manera que sea más accesible, comprensible y permita una mejor organización de los distintos sistemas de trabajo en el aula.

**Tabla 13**

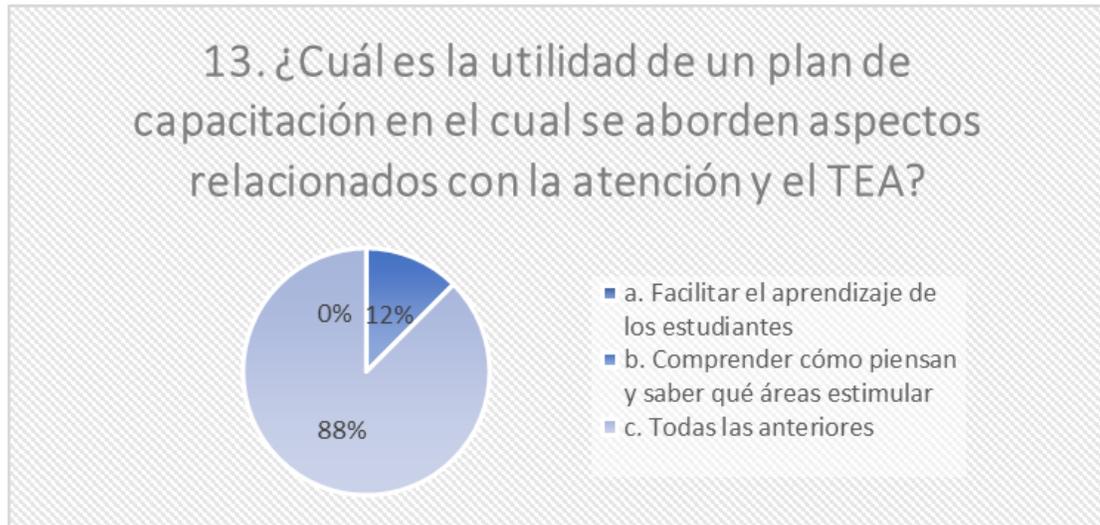
*Utilidad de un plan de capacitación en el cual se aborden aspectos relacionados con la atención y el TEA*

<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
a. Facilitar el aprendizaje de los estudiantes.	0	0%
b. Comprender cómo piensan y saber qué áreas estimular.	1	12%
c. Todas las anteriores	7	88%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

### Figura 13

*Utilidad de un plan de capacitación en el cual se aborden aspectos relacionados con la atención y el TEA*



Fuente: Carvajal (2023)

Aunque casi todas las participantes (88%) contestaron de manera adecuada a la pregunta, es necesario enfatizar en la importancia de ambos elementos, ya que la utilidad de los talleres a ser impartidos viene dada tanto para proporcionar estrategias y así facilitar el aprendizaje de los estudiantes, como para comprender cómo piensan y saber qué áreas estimular, de acuerdo con el perfil neuropsicológico de cada estudiante. En este mismo orden de ideas, Guerre (2022) señala la importancia de que los docentes se encuentren familiarizados con las distintas herramientas psicoeducativas a poner en práctica con estudiantes dentro del espectro, haciendo hincapié en la importancia de la capacitación al personal tanto docente como administrativo que presta atención integral a las personas dentro del espectro, a nivel del Ministerio de Educación.

Para cerrar este diagnóstico, es importante destacar que, respecto a las

preguntas en relación con la conceptualización y características del autismo, se observa mayor claridad por parte de las docentes; sin embargo, respecto a las distintas modalidades de la atención, así como de las distintas estrategias a aplicar en el salón de clases, existe mayor variabilidad de respuestas. A pesar de que las maestras son docentes especialistas, muchas de ellas expresaron durante la aplicación del pretest, la pertinencia de un plan de capacitación puesto que desde hacía tiempo no recibían capacitaciones.

Esto último ha sido tomando en consideración por el Ministerio de Educación de la República Dominicana (2022), al proponerse como parte de los objetivos, que el docente conozca “aspectos como la estructuración, la anticipación, junto a un sistema adecuado de comunicación y cómo enseñarles a generalizar aprendizajes, aplicando distintas metodologías” (p.6), proporcionando un basamento teórico tomando en cuenta experiencias previas de otros docentes tanto de metodologías aplicadas en el aula regular como con estudiantes con autismo.

## **CAPÍTULO V. LA ATENCIÓN EN EL AUTISMO: UN RETO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**

### ***Introducción***

En el Colegio Caracas las docentes de primaria han manifestado su preocupación ante el hecho de que los estudiantes, que se encuentran dentro del espectro autista, presentan importantes fallas en la atención como, por ejemplo, dificultades en el seguimiento de instrucciones, dispersión, requiriendo en muchos casos de atención personalizada. Tomando en consideración esta situación, se preparó un plan de capacitación que consta de un taller dividido en dos sesiones, para facilitarle la información a las docentes, en relación con la definición y características del autismo, distintas modalidades de la atención y sus características, relación entre la función cognitiva de la atención y las funciones ejecutivas en el proceso de aprendizaje de niños con TEA, así como las estrategias a implementar en el salón de clases para estimular la atención. Con esto se pretende tratar de responder a las necesidades de dicha comunidad, de manera que se pueda generar un impacto positivo en el rendimiento académico de dichos estudiantes.

### ***Objetivo o Propósito***

Este proyecto tiene como propósito brindar apoyo a las docentes de primaria del Colegio Caracas, ofreciendo conocimiento teórico-práctico sobre herramientas a aplicar para estimular la función cognitiva de la atención en estudiantes con TEA.

### **Plan de ejecución del proyecto**

<b>Objetivo Específico</b>	<b>Actividades</b>	<b>Estrategias</b>	<b>Responsables</b>	<b>Lapso de Ejecución</b>
<p>1) Indagar los conocimientos que las docentes poseen en torno a la atención y sus distintas modalidades, específicamente cómo se presenta la atención en niños con TEA, en la comunidad de estudiantes de primaria del Colegio Caracas.</p>	<p>- Aplicación del cuestionario pretest.  - Análisis e interpretación del instrumento aplicado.</p>	<p>- Reunión con el personal directivo del Colegio Caracas.  - Reunión con las docentes de primaria y aplicación del instrumento.</p>	<p>Gabriela Carvajal</p>	<p>Junio 2023</p>
<p>2) Diseñar un plan de capacitación para las docentes, que les permita adquirir conocimientos y herramientas para estimular la atención y sus distintas modalidades en niños con TEA, en la comunidad de estudiantes de primaria del Colegio Caracas,</p>	<p>- Elaboración de un plan de capacitación para las docentes de primaria.</p>	<p>- Planificación de la capacitación titulada: <i>La atención en el autismo: Un reto en el ámbito educativo</i>, mediante la preparación de dos talleres informativos con apoyo de material digital (presentaciones y charla TED en video).</p>	<p>Gabriela Carvajal</p>	<p>Junio- Principios de Julio 2023</p>

<p>3) Implementar un plan de capacitación para las docentes, que les permita adquirir conocimientos y herramientas para estimular la atención y sus distintas modalidades en niños con TEA, en la comunidad de estudiantes del Colegio Caracas.</p>	<p>-Talleres con las docentes de primaria</p>	<p>-Convocar a las docentes de primaria para asistir a la capacitación.</p> <p>- Inicio de los dos talleres informativos sobre la atención y su relación con el TEA.</p>	<p>Gabriela Carvajal</p>	<p>17 y 18 de Julio del 2023</p>
<p>4)Evaluar la eficacia del plan de capacitación para las docentes, que les permita adquirir conocimientos y herramientas para estimular la atención y sus distintas modalidades en niños con TEA, en la comunidad de estudiantes de primaria del Colegio Caracas.</p>	<p>-Aplicación del cuestionario postest.</p> <p>- Análisis e interpretación del instrumento aplicado postest.</p> <p>-Análisis comparativo del pretest y postest.</p>	<p>-Aplicación del cuestionario postest a cada una de las participantes.</p> <p>- Con base en los resultados obtenidos, elaboración de la discusión y conclusiones.</p>	<p>Gabriela Carvajal</p>	<p>18 de Julio del 2023 (aplicación postest).</p> <p>Noviembre 2023 (Discusión y conclusiones)</p>

Fuente: Carvajal (2023)

### **Cuadro de Planificación y Ejecución**

<b>Título:</b> La atención en el autismo: Un reto en el ámbito educativo.					
<b>Objetivo General:</b> Brindar capacitación a las docentes, permitiéndoles adquirir conocimientos y herramientas para estimular la atención y sus distintas modalidades en niños con TEA, en la comunidad de estudiantes del Colegio Caracas.					
TALLER 1 (Acercamiento inicial)	CONTENIDO	ESTRATEGIAS	RECURSOS	PRODUCTOS OBTENIDOS	FECHA Y DURACIÓN
<p><u>Tema 1:</u> Breve presentación de la información sobre los talleres.</p> <p><u>Tema 2:</u> Definición y características del autismo.</p> <p><u>Tema 3:</u> Características de las distintas modalidades de atención.</p>	<p>-Presentación del facilitador.</p> <p>-Introducción del taller.</p> <p>-Definición del TEA DMS-5.</p> <p>-Características del TEA.</p> <p>-Distintas modalidades de la atención y principales mecanismos de activación.</p>	<p><u>-Inicio:</u> Expectativas de las docentes en torno al taller.</p> <p>-Charla TED (Temple Grandin) socialización de la charla.</p> <p><u>-Desarrollo:</u> Aspectos fundamentales del TEA, cómo se vincula la atención con el autismo.</p> <p>-El contenido se va a dar a través de la presentación.</p> <p><u>-Cierre:</u> Elaboración de mapas conceptuales sobre los temas tratados.</p>	<p>-Humanos: facilitador y participantes.</p> <p>-Materiales: video beam, sillas, mesa, laptop, láminas del PP, papel bond, marcadores.</p>	<p>-Asistencia y participación.</p> <p>-Mapas conceptuales elaborados durante el taller.</p>	<p>17/07/2023</p> <p>De 8 a 12 m</p> <p>Primera parte (tema 1 y 2) de 8 a 10 am.</p> <p>Refrigerio: 10 a 10.30 am</p> <p>Segunda parte (Tema 3 y elaboración de mapas conceptuales ) de 10.30 a 12 m</p>

Fuente: Carvajal (2023)

**Título:** La atención en el autismo: Un reto en el ámbito educativo.

**Objetivo General:** Brindar capacitación a las docentes, permitiéndoles adquirir conocimientos y herramientas para estimular la atención y sus distintas modalidades en niños con TEA, en la comunidad de estudiantes del Colegio Caracas.

TALLER 2 (La función cognitiva de la atención y sus estrategias)	CONTENIDO	ESTRATEGIAS	RECURSOS	PRODUCTOS OBTENIDOS	FECHA Y DURACIÓN
<p><u>Tema 4:</u> Perfil neuropsicológico de personas con TEA.</p> <p><u>Tema 5:</u> Estrategias para estimular la atención en niños con TEA.</p> <p><u>Tema 6:</u> Cierre de la actividad</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Definición y características de las FE.</li> <li>-Relación entre la función cognitiva de la atención y las FE en el aprendizaje de niños con TEA.</li> <li>-Estructuras anatómicas.</li> <li>-La atención y el TEA, retos en el ámbito educativo.</li> <li>-Enseñanza estructurada.</li> <li>-Historias sociales.</li> <li>-Comentarios e impresiones sobre los talleres impartidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<u>Inicio:</u> Repaso sesión anterior.</li> <li>-<u>Desarrollo:</u> Presentación, charla participativa; actividad de análisis de casos (situación vivenciada en el salón de clases, presentación de un caso hipotético).</li> <li>-<u>Cierre:</u> creación de una historia social sobre una situación específica dentro del salón de clases; aplicación del postest.</li> </ul>	<p>Humanos: facilitador y participantes.</p> <p>-Materiales: video beam, sillas, mesa, laptop, láminas del PP, papel bond, marcadores, instrumento para la aplicación del postest.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Asistencia y participación.</li> <li>-Ejercicio grupal de role play.</li> <li>-Historias sociales elaboradas.</li> <li>-Aplicación del postest.</li> </ul>	<p>18/07/2023</p> <p>De 8 a 12 m</p> <p>Primera parte (tema 4) de 8 a 10 am.</p> <p>Refrigerio: 10 a 10.30 am</p> <p>Segunda parte (Tema 5 y 6, aplicación del instrumento) de 10.30 a 12 m</p>

Fuente: Carvajal (2023)

## ***Incidencias***

Ambos talleres realizados tanto el 17 como el 18 de julio del 2023 fueron impartidos de forma presencial en las instalaciones del colegio, previo acuerdo con la dirección y las docentes. Durante la primera sesión de capacitación realizada el 17 de julio del 2023 las participantes mostraron interés por la información brindada, aunque hubo mucho contenido teórico y poca práctica; realizaron como producto de la misma un mapa conceptual. El video con la charla TED proyectada, generó curiosidad en las docentes, específicamente el tema de los distintos tipos de pensamiento en personas dentro del espectro; hubo poca participación, en muchas ocasiones la facilitadora proporcionaba preguntas para generar la discusión. En los anexos se amplía más esta información, pueden ser consultados para su revisión el registro de asistencia, registro anecdótico y materiales utilizados.

Durante el segundo día de capacitación realizado el 18 de julio del 2023 la participación aumentó, especialmente en relación con las estrategias a aplicar en el salón de clases como, por ejemplo, la estructura y organización del salón con los materiales que disponían en el colegio; en general, las intervenciones estuvieron relacionadas con la aplicación de los conocimientos en su día a día, trayendo a colación casos que se les habían presentado en su práctica profesional. Lo que más les llamó la atención fue el uso de historias sociales en el aula, puesto que las docentes no estaban familiarizadas con dicho recurso.

Como producto de la segunda sesión, la facilitadora les pidió que elaboraran historias sociales con alguna situación vivenciada en el salón de clases (previamente se habían explicado los pasos para la creación de las mismas). Fue de mucho provecho el compartir las historias realizadas, puesto que mostraban el cómo atender situaciones importantes como el patio de recreo, cómo jugar con los amigos, cómo trabajar en el salón de clases, entre

otros.

Finalizada dicha sesión, la facilitadora les pidió un feedback de las capacitaciones, las participantes mencionaron lo agradecidas que estaban por la información brindada, por contar con nuevos recursos que permitirán enriquecer su práctica; asimismo, la facilitadora les agradeció por la receptividad y participación. Se pudo estimar un mayor aprovechamiento en el segundo día de capacitación a diferencia del primer día de talleres. No obstante, el conocimiento adquirido fue provechoso y de utilidad para el enriquecimiento de las docentes en su ejercicio profesional, donde sin duda los beneficiados serán los estudiantes con TEA. En los anexos se amplía más esta información, pueden ser consultados para su revisión el registro de asistencia, registro anecdótico y materiales utilizados.

La charla TED proyectada sobre Temple Grandin, así como las diapositivas utilizadas, fueron proyectadas por medio de un video beam, lo cual permitió visualizar la información de manera óptima para su mayor comprensión.

## **Evaluación y Análisis de resultados**

### ***Análisis Postest***

De acuerdo con Sanabria (2003) el postest es el punto más substancial en una investigación, puesto que se contrastan las hipótesis planteadas y los objetivos en cuestión. En el postest fueron alcanzados el 100% de las respuestas. El instrumento fue contestado por 8 participantes, respondido de forma presencial en uno de los salones de primaria del Colegio Caracas al finalizar la segunda jornada de capacitaciones.

**Tabla 14**

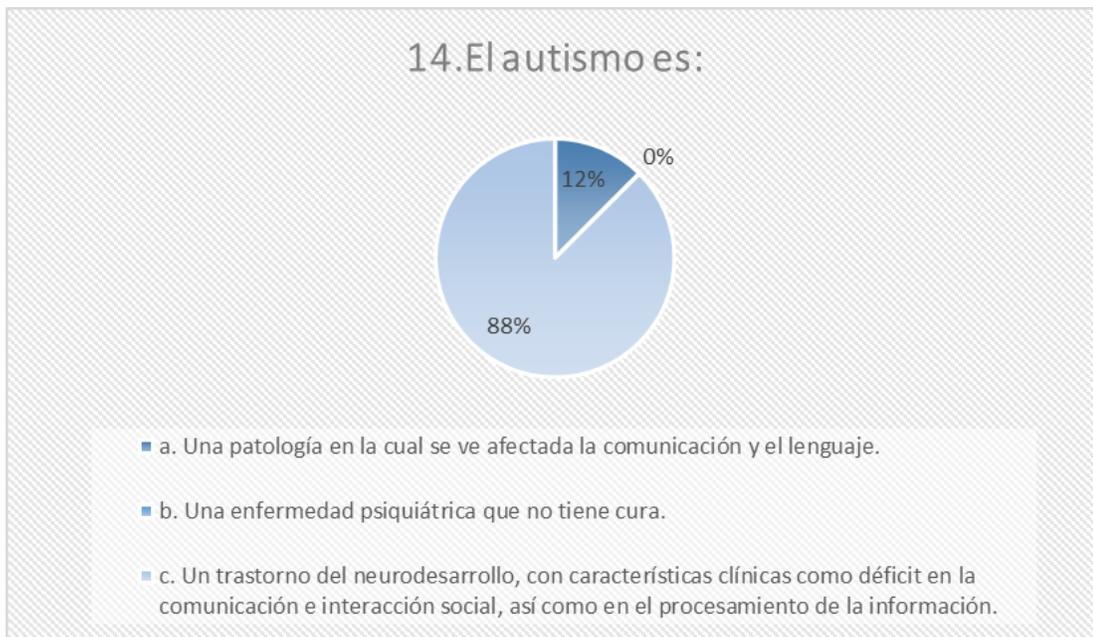
*El autismo es*

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
a. Una patología en la cual se ve afectada la comunicación y el lenguaje.	1	12%
b. Una enfermedad psiquiátrica que no tiene cura.	0	0%
c. Un trastorno del neurodesarrollo, con características clínicas como déficit en la comunicación e interacción social, así como en el procesamiento de la información.	7	88%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

**Figura 14**

*El autismo es*



Fuente: Carvajal (2023)

Respecto a este primer ítem, la mayoría de las participantes eligió la

respuesta correcta, a saber, un trastorno del neurodesarrollo. Sin embargo, una de las participantes tomó en consideración la opción a (la cual se refiere a una patología). Belén y Gallegos (2022) al realizar su investigación, destacan una breve reseña histórica del TEA para enfatizar la importancia de que las docentes conozcan su definición, esto es, que se trata de un trastorno neurobiológico que afecta principalmente la comunicación, interacción social y el lenguaje. Este aspecto se resaltó durante la primera sesión de las capacitaciones, junto con la diferencia entre patología y trastorno, lo cual pudo haber generado confusión.

**Tabla 15**

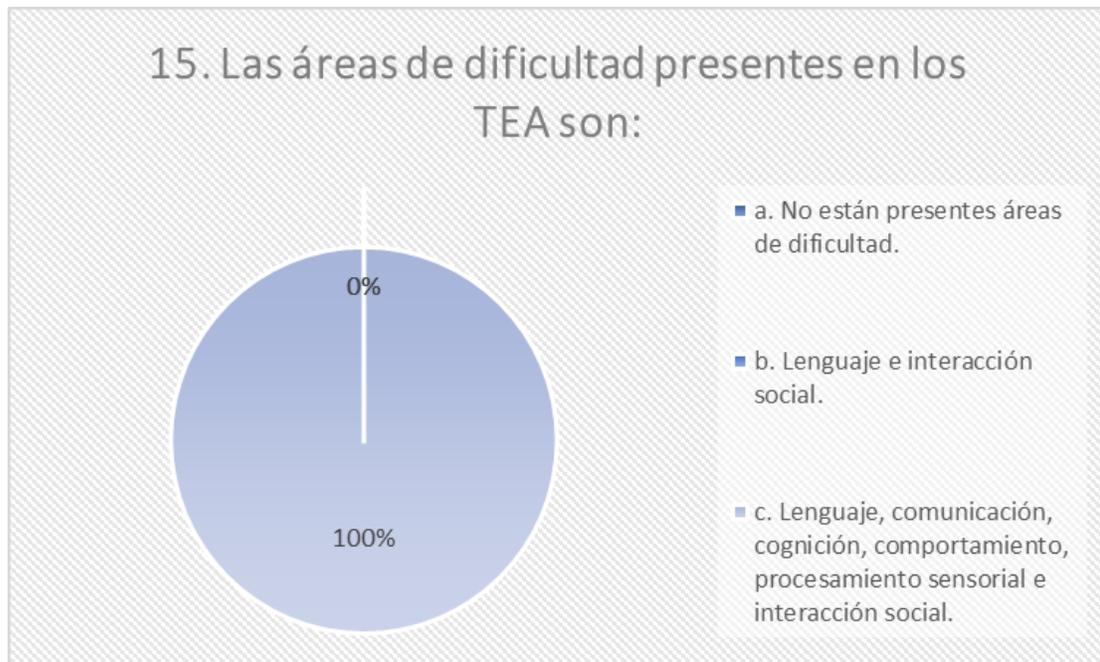
*Las áreas de dificultad presente en los TEA son*

<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
a. No están presentes áreas de dificultad.	0	0%
b. Lenguaje e interacción social.	0	0%
c. Lenguaje, comunicación, cognición, comportamiento, procesamiento sensorial e interacción social.	8	100%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

## Figura 15

*Las áreas de dificultad presente en los TEA son*



Fuente: Carvajal (2023)

Para este segundo ítem no hubo variación en el postest, las docentes manejan la información respecto a las áreas de dificultad en el TEA. Estos resultados no corresponden con la información recabada por la Federación Autismo Castilla y León (2010), puesto que dichos autores proponen una guía sistematizada que sirva para facilitar la comprensión de las necesidades de alumnos con TEA, debido a que los docentes (para ese momento) no contaban con información actualizada sobre el autismo, por ejemplo, definición y características para hacerle frente a los diferentes retos que se puedan presentar en el ámbito educativo.

**Tabla 16**

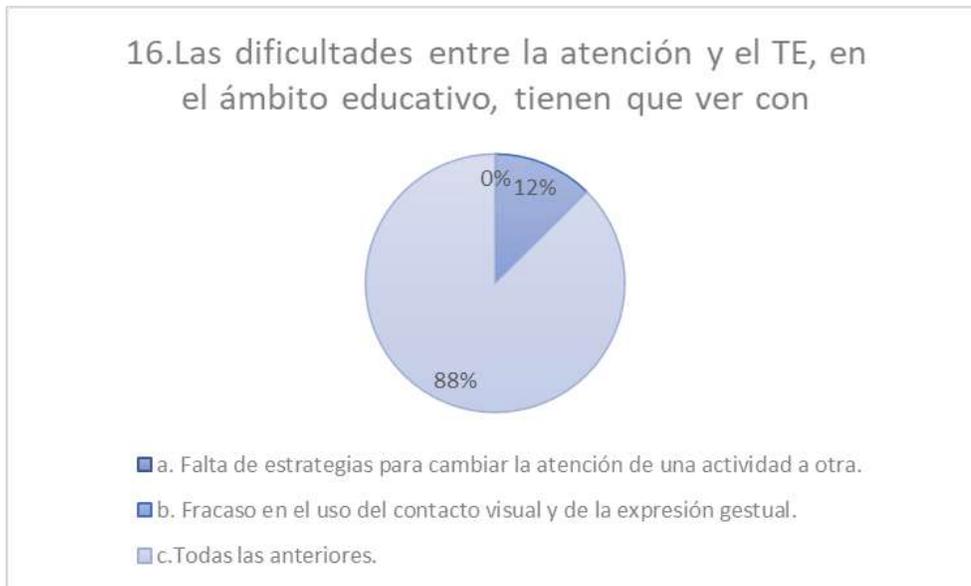
*Las dificultades entre la atención y el TEA, en el ámbito educativo, tiene que ver con*

<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
a. Falta de estrategias para cambiar la atención de una actividad a otra.	0	0%
b. Fracaso en el uso del contacto visual y de la expresión gestual.	1	12%
c. Todas las anteriores	7	88%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

**Figura 16**

*Las dificultades entre la atención y el TEA, en el ámbito educativo, tiene que ver con*



Fuente: Carvajal (2023)

Para este ítem, casi todas las participantes eligieron la opción correcta

que incluía a las dos anteriores, exceptuando una de las participantes que seleccionó la opción b. De acuerdo con la Federación Autismo Castilla y León (2010), lo primero a darse en el proceso de enseñanza tiene que ver con la adquisición de habilidades prelingüísticas y de comunicación, encontrándose en primer lugar el desarrollo de la capacidad atencional; no solamente de la atención conjunta, que sería precisamente la capacidad de compartir un objeto en común con otra persona por medio de señalar a lo que se está refiriendo, sino también apoyar el lenguaje con el contacto visual y el uso de gestos para facilitar la comprensión de lo que se está requiriendo en el aula y, aprovechando estos recursos (contacto visual, expresión gestual), para practicar el cambiar la atención de un contexto a otro de acuerdo con las situaciones que se presenten. Por lo tanto, no sería solamente el contar con estas habilidades, sino también el poder practicar el desenganche atencional, atendiendo a la diversidad de contextos.

**Tabla 17**

*Las distintas modalidades que conforman la función cognitiva de la atención son*

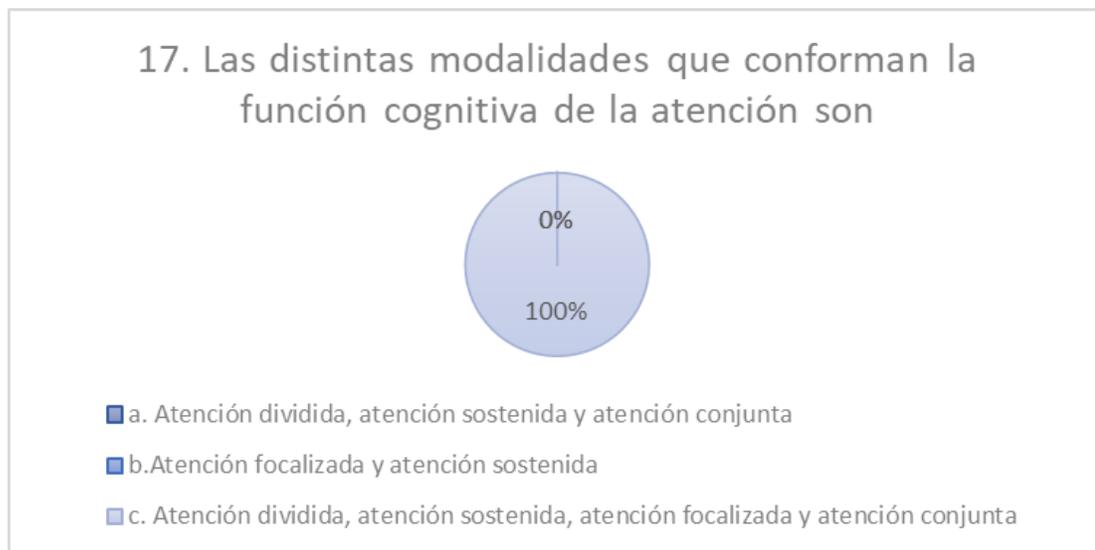
<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
a. Atención dividida, atención sostenida y atención conjunta.	0	0%
b. Atención focalizada y atención sostenida.	0	0%
c. Atención dividida, atención sostenida, atención focalizada y atención conjunta.	8	100%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

**Figura 17**

*Las distintas modalidades que conforman la función cognitiva de la atención*

son



Fuente: Carvajal (2023)

Todas las participantes contestaron correctamente a este ítem, aunque por motivos de tiempo no se pudo ahondar en las distintas modalidades de la atención, los resultados muestran que la información brindada en la primera sesión de las capacitaciones tuvo efecto en las docentes. Belén y Gallegos (2022) señalan que, los distintos tipos de atención como la conjunta, sostenida y focalizada son beneficiosas para que un estudiante con TEA pueda adquirir conocimientos y, de esta manera, propiciar la autonomía y la independencia. Por lo tanto, es fundamental que las docentes manejen esta información para saber cómo estimular dicha función cognitiva tomando en consideración elementos como el estado de alerta, orientación y mirada, orientándose a los objetos de interés de los alumnos con TEA, para que la información pueda ser captada y recordada posteriormente.

### Tabla 18

*En el proceso de aprendizaje de niños con TEA, la relación que guarda la función cognitiva de la atención y las FE (funciones ejecutivas) tiene que ver*

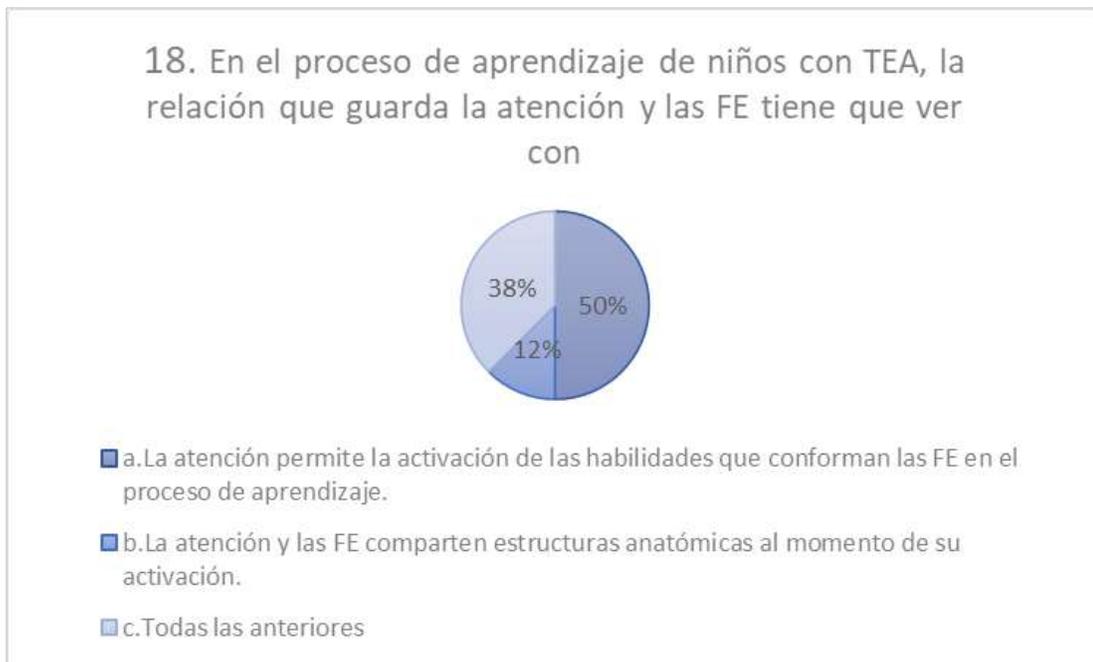
con

<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
a. La atención permite la activación de las habilidades que conforman las FE en el proceso de aprendizaje.	4	51%
b. La atención y las FE comparten estructuras anatómicas al momento de su activación.	1	12%
c. Todas las anteriores	3	37%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

## Figura 18

En el proceso de aprendizaje de niños con TEA, la relación que guarda la función cognitiva de la atención y las FE (funciones ejecutivas) tiene que ver con



Fuente: Carvajal (2023)

Se puede evidenciar variabilidad en las respuestas obtenidas. El 50% de las participantes solamente tomó en cuenta la opción a (la atención permite la activación de las habilidades que conforman las FE en el proceso de aprendizaje), el 12% la opción b (la atención y las FE comparten estructuras anatómicas al momento de su activación), y solamente el 38% escogió la opción correcta (todas las anteriores). Durante la primera sesión de capacitación, el tema de las estructuras anatómicas no fue tocado a profundidad por motivos de tiempo, lo cual pudo haber influenciado las respuestas al momento de contestar el instrumento. Belén y Gallegos (2020) afirman que, para estimular la atención es necesario fijarse en el ámbito

cognitivo el cual es fundamental para procesar la información (luego de pasar por los filtros de la atención) y así crear redes neuronales que devengan en aprendizaje. En consonancia con lo expuesto, Seijas (2015) señala que, si los niveles atencionales se encuentran afectados, es muy probable que la realización de tareas más complejas, que implique más demanda atencional y mayor participación de las funciones ejecutivas, se dificulte.

### **Tabla 19**

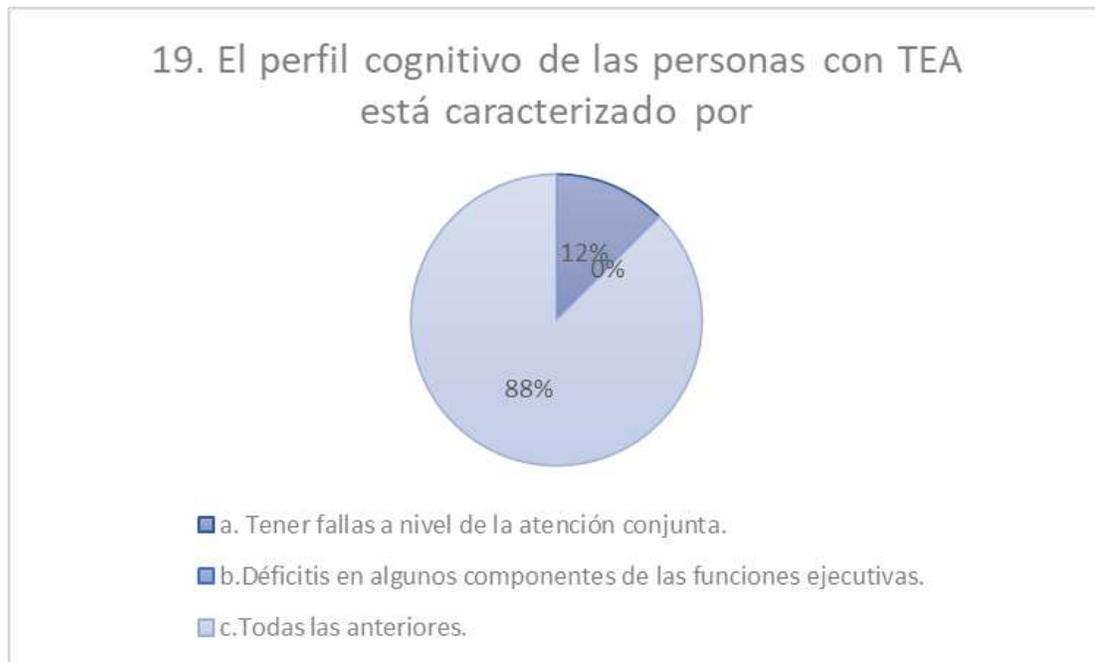
*El perfil cognitivo de las personas con TEA está caracterizado por*

<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
a. Tener fallas a nivel de la atención conjunta.	1	12%
b. Déficits en algunos componentes de las funciones ejecutivas.	0	0%
c. Todas las anteriores	7	88%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

## Figura 19

*El perfil cognitivo de las personas con TEA está caracterizado por*



Fuente: Carvajal (2023)

Para este ítem, casi todas las participantes contestaron correctamente, solamente una de las docentes seleccionó la opción a (tener fallas en la atención conjunta). De acuerdo con la investigación realizada por Fernández y Onandia (2022), muchos de los perfiles cognitivos de las personas con TEA se caracterizan por dificultades en procesos atencionales, principalmente en la atención conjunta, así como en afectaciones en las funciones ejecutivas. Si bien el desarrollo de la atención conjunta sería como una especie de requisito previo para que se puedan desarrollar procesos cognitivos superiores y, de esta manera fomentar el proceso de aprendizaje, no constituye el único ámbito de dificultad en el perfil de las personas con TEA, ya que diversos estudios realizados con personas dentro del espectro, han sugerido la presencia de alteraciones en diversos dominios que forman parte del constructo que son las

funciones ejecutivas. De esto se desprende la importancia de vincular todos los elementos que conforman el perfil de cada estudiante con TEA.

**Tabla 20**

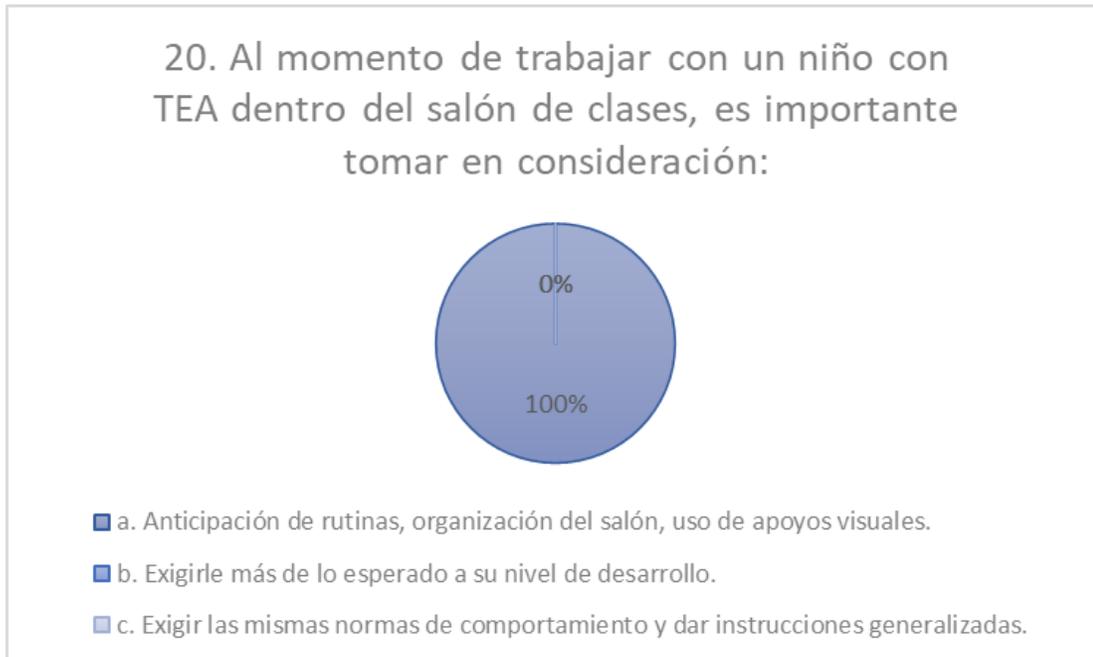
*Al momento de trabajar con un niño con TEA dentro del salón de clases, es importante tomar en consideración*

<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
a. Anticipación de rutinas, organización del salón, uso de apoyos visuales.	8	100%
b. Exigirle más de lo esperado a su nivel de desarrollo.	0	0%
c. Exigirle las mismas normas de comportamiento y dar instrucciones generalizadas.	0	0%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

## Figura 20

*Al momento de trabajar con un niño con TEA dentro del salón de clases, es importante tomar en consideración*



Fuente: Carvajal (2023)

Todas las participantes eligieron la opción correcta, a saber, la opción a. Antes de las capacitaciones, las docentes no manejaban estrategias como las que se reflejan en dicha opción, a saber, anticipación de rutinas, organización del salón, uso de apoyos visuales, lo cual sugiere que hubo un buen aprovechamiento de la información proporcionada durante esa jornada. Gándara y Mesibov (2014) citado por De Goñi (2015) señalan que dichas estrategias se encuentran enmarcadas en el Método TEACCH (enseñanza estructurada), el cual tiene como objetivo mejorar la calidad de vida en las personas con TEA, a través del desarrollo de habilidades funcionales (adecuándose a las necesidades de cada quien y a lo esperado para su nivel de desarrollo) que les permitan ganar en independencia y autonomía; y, por

otro lado, el reestructurar los espacios (anticipación de rutinas, uso de horarios, delimitar los entornos) con el fin de adaptarse a las características propias de la persona.

**Tabla 21**

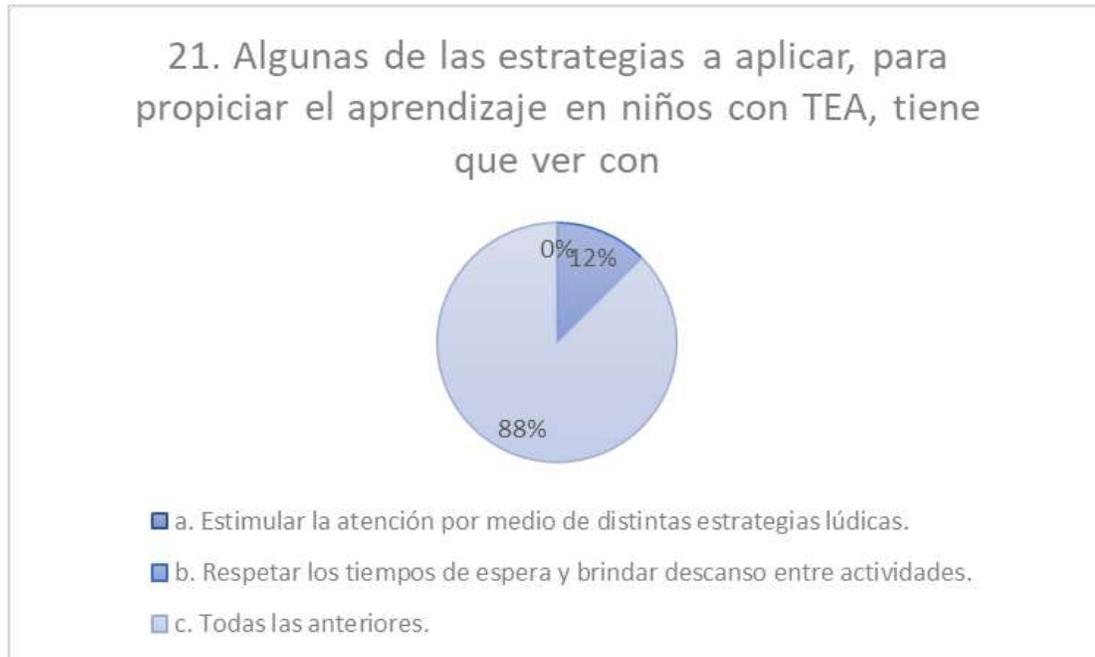
*Algunas de las estrategias a aplicar, para propiciar el aprendizaje en niños con TEA, tiene que ver*

<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
a. Estimular la atención por medio de distintas estrategias lúdicas.	0	0%
b. Respetar los tiempos de espera y brindar descanso entre actividades.	1	12%
c. Todas las anteriores	7	88%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

**Figura 21**

*Algunas de las estrategias a aplicar, para propiciar el aprendizaje en niños con TEA, tiene que ver con*



Fuente: Carvajal (2023)

Mientras que el resto de las participantes seleccionó la opción correcta que sería la c, una de las docentes seleccionó la opción b, lo cual sugiere que solamente considera necesario el respetar los tiempos de espera y brindar descansos como estrategia suficiente al momento de trabajar con niños con TEA. Tomando en consideración la investigación de Belén y Gallegos (2022), dichas autora afirman que, para estimular la atención y propiciar el aprendizaje en niños con TEA, es fundamental el “diseñar actividades entretenidas y motivadoras para despertar el interés del niño” (p.36), ya que uno de los ámbitos a estimular para que se pueda dar el aprendizaje es precisamente el afectivo, apelando a las motivaciones y emociones de los estudiantes, permitiendo el vincularse con la tarea como una actividad agradable y no

simplemente como un requisito del colegio, siendo el juego una de las mejores maneras para percibir cualquier actividad como disfrutable. Por lo tanto, el tomar en cuenta dicha opción traerá consigo beneficios a la hora de diseñar estrategias que permitan el enganche motivacional a la hora de trabajar con estudiantes dentro del espectro (p.40).

## **Tabla 22**

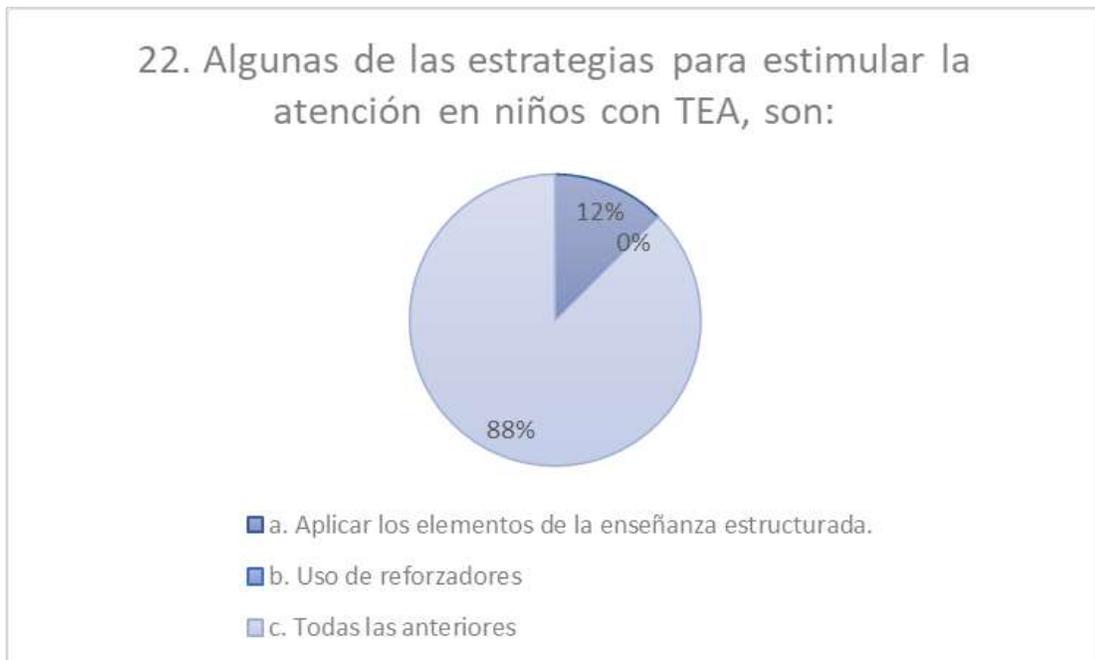
*Algunas de las estrategias para estimular la atención en niños con TEA, son*

<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
a. Aplicar los elementos de la enseñanza estructurada.	1	12%
b. Uso de reforzadores.	0	0%
c. Todas las anteriores	7	88%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

**Figura 22**

*Algunas de las estrategias para estimular la atención en niños con TEA, son*



Fuente: Carvajal (2023)

Los resultados de este ítem reflejan que hubo confusión al momento de contestar el instrumento, probablemente este aspecto no fue resaltado lo suficiente por la facilitadora, ya que el uso de reforzadores forma parte de los elementos de la enseñanza estructurada. Como plantea el Ministerio de Educación de la República Dominicana (2022), dentro de los elementos de la enseñanza estructurada se prepara un programa que incluya habilidades de comunicación expresiva, que esté apoyado en los intereses del estudiante con TEA; estos intereses van a ser usados como reforzadores al momento de realizar las distintas actividades en el salón de clase.

**Tabla 23**

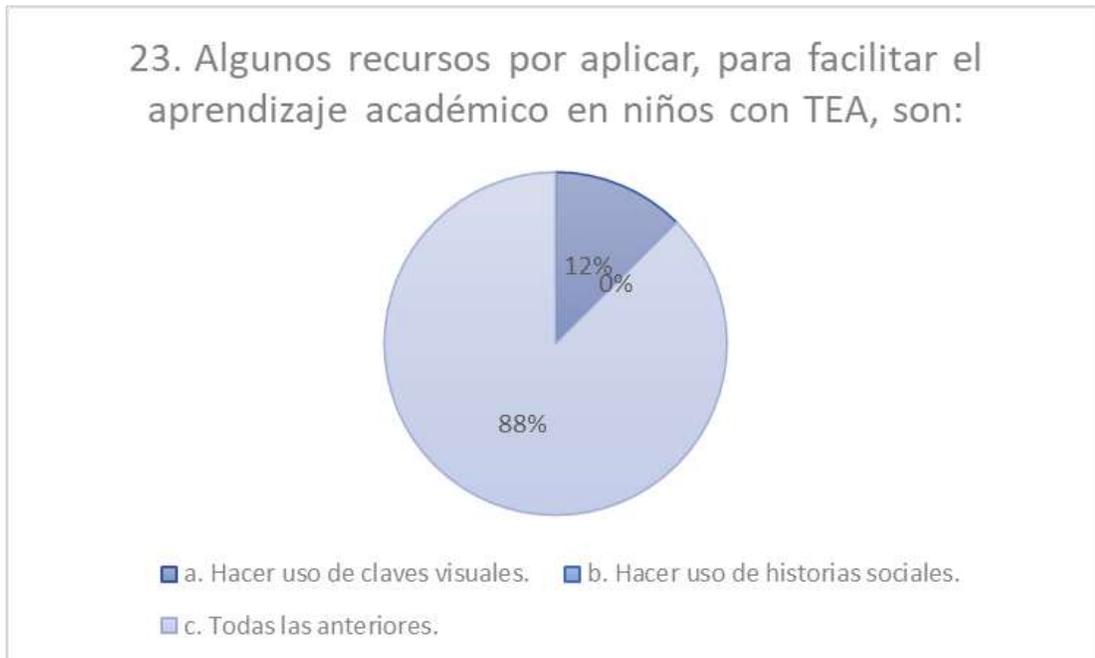
*Algunos recursos por aplicar, para facilitar el aprendizaje académico en niños con TEA, son*

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
a. Hacer uso de claves visuales.	1	12%
b. Hacer uso de historias sociales.	0	0%
c. Todas las anteriores	7	88%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

**Figura 23**

*Algunos recursos por aplicar, para facilitar el aprendizaje académico en niños con TEA, son*



Fuente: Carvajal (2023)

Antes de realizar las capacitaciones, las docentes no se encontraban

familiarizadas con las historias sociales; luego de la intervención, se puede apreciar que las docentes pueden contar en su repertorio con otro recurso a aplicar para facilitar el aprendizaje académico de sus estudiantes con TEA; puesto que, de acuerdo con la Federación Autismo Castilla y León (2010), las historias sociales facilitan no solamente la descripción de una situación (dónde, quién y por qué) sino también la comprensión de lo que se espera de la persona en una situación concreta, orientándola en el qué hacer, describiendo también los pensamientos, creencias, emociones que se puedan tener ante tal situación. Por tanto, la elaboración de historias sociales ayuda a que los estudiantes puedan comprender el rol que precisan ejercer en un determinado contexto.

**Tabla 24**

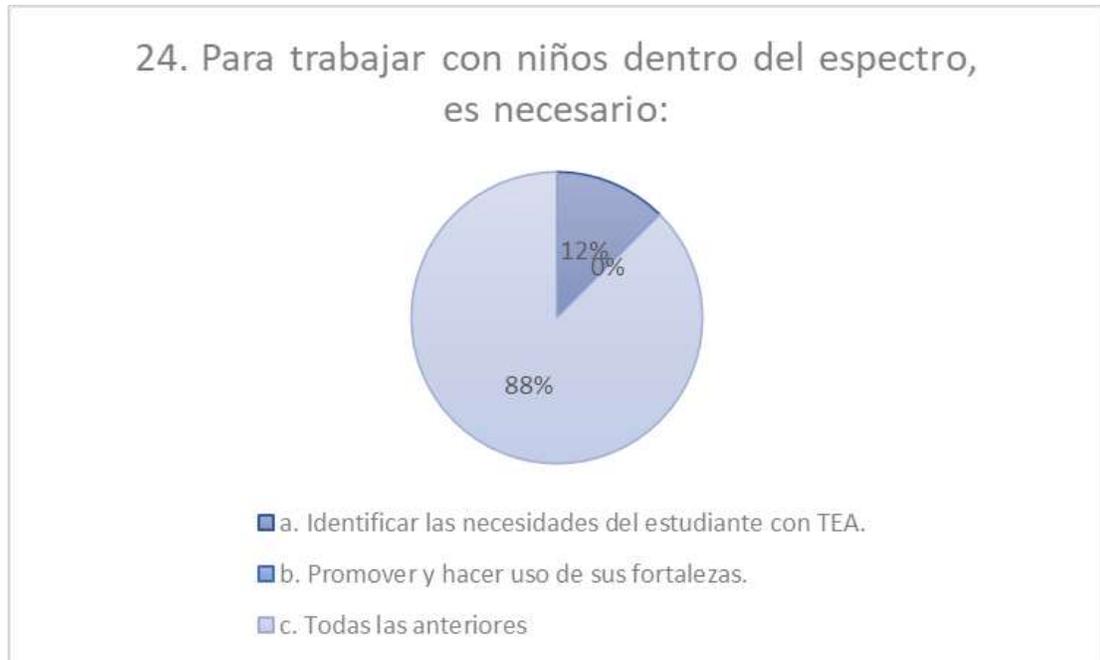
*Para trabajar con niños dentro del espectro, es necesario*

<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
a. Identificar las necesidades del estudiante con TEA.	1	12%
b. Promover y hacer uso de sus fortalezas.	0	0%
c. Todas las anteriores	7	88%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

## Figura 24

*Para trabajar con niños dentro del espectro, es necesario*



Fuente: Carvajal (2023)

Respecto a este ítem, casi todas las participantes eligieron la opción c (opción correcta), mientras que una de las docentes eligió solamente la opción a, identificar las necesidades del estudiante con TEA, sin tomar en consideración el uso de las fortalezas; recordando que el perfil cognitivo no se realiza solamente para conocer las áreas que ameritan mayor intervención, sino también conocer las fortalezas que nos permitirán elaborar un plan educativo que tenga presente a las mismas. Como bien señala la Federación Autismo Castilla y León (2010), estos elementos tomados en conjunto son necesarios para comprender el estilo de aprendizaje del alumno con TEA y, a partir de allí, realizar las adecuaciones necesarias para cada uno de los casos en función de las características psicológicas y cognitivas como, por ejemplo, percepción, pensamiento, atención, memoria, funciones ejecutivas,

motivación, cognición social, entre otras.

### **Tabla 25**

*Al momento de estructurar el espacio y los tiempos de trabajo en niños con TEA, se debe tomar en consideración*

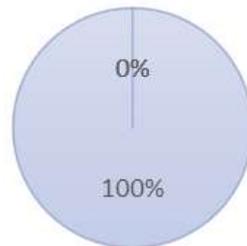
<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
a. Disponer de mobiliario para crear distintas zonas de trabajo.	0	0%
b. Utilizar horarios con las actividades a realizar, empleando pictogramas.	0	0%
c. Todas las anteriores	8	100%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

### **Figura 25**

*Al momento de estructurar el espacio y los tiempos de trabajo en niños con TEA, se debe tomar en consideración*

25. Al momento de estructurar el espacio y los tiempos de trabajo en niños con TEA, se debe tomar en consideración:



- a. Disponer de mobiliario para crear distintas zonas de trabajo.
- b. Utilizar horarios con las actividades a realizar, empleando pictogramas.
- c. Todas las anteriores.

Fuente: Carvajal (2023)

En el caso de este ítem, todas las participantes eligieron la opción correcta. Como se mencionó previamente, antes de las sesiones de capacitación, las docentes no estaban familiarizadas con la enseñanza estructurada, hubo mayor participación en la segunda sesión ya que las participantes mostraron interés en cómo adaptar las estrategias con los elementos que ya contaban dentro del salón; estos resultados muestran que dicha información fue de relevancia para las docentes en su práctica profesional con estudiantes con TEA. El Ministerio de Educación de la República Dominicana (2022) afirma que, en contextos organizados (distribución del aula, uso de claves visuales, uso de horarios, entre otros), los estudiantes entienden mejor las distintas situaciones y lo que se espera que hagan en las mismas, dándole sentido a la actividad que están desarrollando, facilitando en última instancia el aprendizaje.

**Tabla 26**

*La utilidad de un plan de capacitación en el cual se abordan aspectos relacionados con la atención y el TEA es*

<b>Respuestas</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
a. Facilitar el aprendizaje de los estudiantes.	0	0%
b. Comprender cómo piensan y saber qué áreas estimular.	0	0%
c. Todas las anteriores	8	100%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

## Figura 26

*La utilidad de un plan de capacitación en el cual se abordan aspectos relacionados con la atención y el TEA es*



Fuente: Carvajal (2023)

De acuerdo con los efectos del plan de capacitación (conocimientos adquiridos sobre aspectos fundamentales de la atención en niños dentro del espectro y las estrategias a aplicar), descritas en el cuadro de variables por objetivos, puede afirmarse que las capacitaciones brindadas, a pesar de que fueron de utilidad para las docentes, el contenido tuvo que ser condensado para poder cumplir con los requerimientos y el horario concertado por la institución, dejando de lado elementos que también hubiesen aportado valor a las participantes.

No obstante, algo fundamental a destacar, es que en el espacio brindado las docentes pudieron plantear sus dudas respecto al tema al darse un espacio donde se pudo generar la discusión de los elementos tratados a lo

largo de los dos días de capacitaciones. Este aspecto fue similar al feedback obtenido por Guerre (2022) en su Trabajo Especial de Grado, donde el plan de capacitación fue de provecho no solamente por la información y estrategias brindadas al personal de la institución, sino también por permitirles un espacio en el cual pudieron presentar las inquietudes respecto al manejo de alumnos con TEA.

### **ANÁLISIS COMPARATIVO PRETEST-POSTEST**

**Tabla 27**

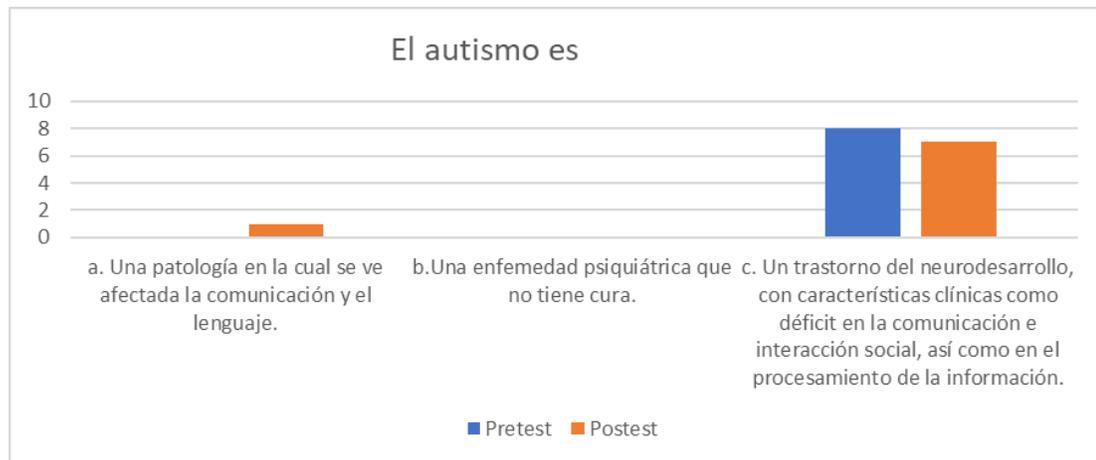
*El autismo es*

<b>Respuestas</b>	<b>Pretest Frecuencia</b>	<b>Pretest Porcentaje</b>	<b>Postest Frecuencia</b>	<b>Postest Porcentaje</b>
a. Una patología en la cual se ve afectada la comunicación y el lenguaje.	0	0%	1	12%
b. Una enfermedad psiquiátrica que no tiene cura.	0	0%	0	0%
c. Un trastorno del neurodesarrollo, con características clínicas como déficit en la comunicación e interacción social, así como en el procesamiento de la información.	8	100%	7	88%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

**Figura 27**

*El autismo es*



Fuente: Carvajal (2023)

En estos resultados se puede evidenciar que, si bien en el pretest todas las participantes consideraron al autismo como un trastorno del neurodesarrollo, en el posttest hubo una de las participantes que lo consideró como una patología. Esto pudo deberse a que, durante la primera jornada de capacitaciones, en la cual se proporcionó más información teórica que práctica, al presentar de forma oral (no anexada en la presentación brindada) una breve reseña histórica sobre el autismo, se mencionó como bien señalan Artigas y Pérez (2012) citado por Belén y Gallegos (2022) en el DSM III, se incorpora el término de trastorno separándose de las características psicopatológicas, lo cual pudo haber generado confusión.

**Tabla 28**

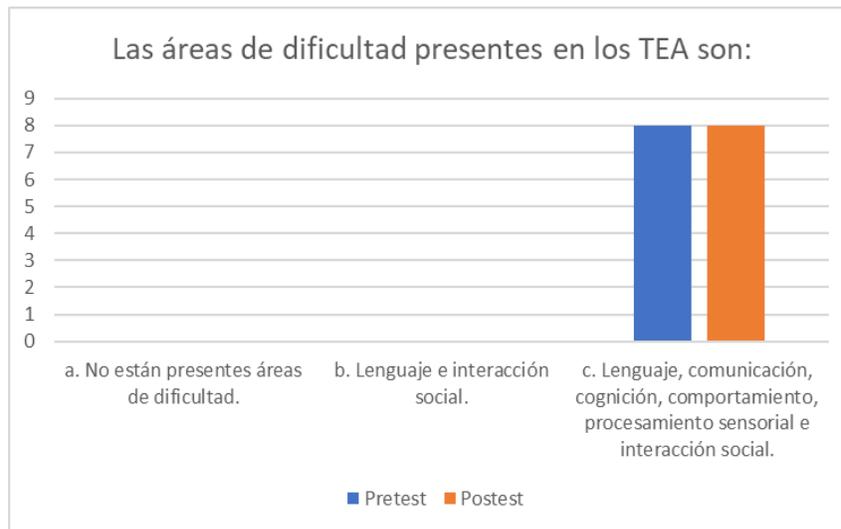
*Las áreas de dificultad presentes en los TEA son:*

Respuestas	Pretest Frecuencia	Pretest Porcentaje	Postest Frecuencia	Postest Porcentaje
a. No están presentes áreas de dificultad.	0	0%	0	0%
b. Lenguaje e interacción social.	0	0%	0	0%
c. Lenguaje, comunicación, cognición, comportamiento, procesamiento sensorial e interacción social.	8	100%	8	100%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

**Figura 28**

*Las áreas de dificultad presentes en los TEA son:*



Fuente: Carvajal (2023)

Tanto en el pretest como en el postest, todas las participantes dieron

como respuesta que, las personas con TEA presentan distintas áreas de dificultad, las cuales deben ser tomadas en consideración de acuerdo con el perfil cognitivo de cada una de ellas, para de esta manera realizar intervenciones pertinentes en aras de su beneficio y aprovechamiento académico. Fue de utilidad el haber presentado dicha información durante el encuentro presencial, puesto que, como aseveran Belén y Gallegos (2022) el conocimiento de dichas áreas de dificultad o características neuropsicológicas permite tener a la mano un conocimiento más amplio sobre los elementos que deben ser tomados en consideración en el ámbito educativo para atender a las necesidades de los alumnos con TEA de manera más precisa, lo cual permitirá un mejor aprovechamiento académico.

**Tabla 29**

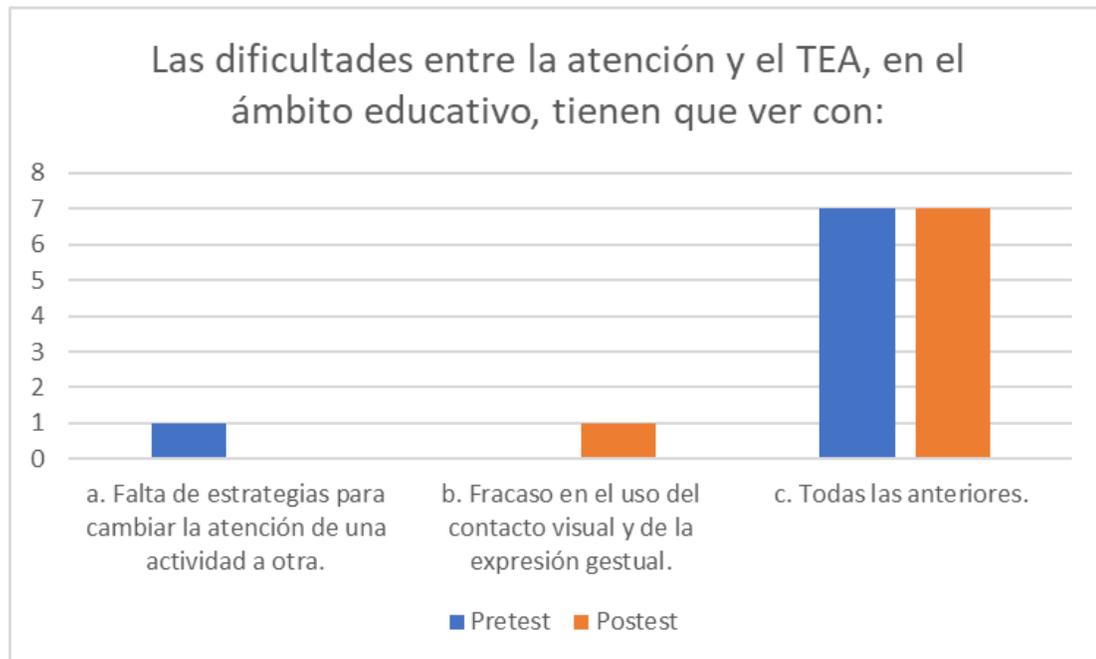
*Las dificultades entre la atención y el TEA, en el ámbito educativo, tienen que ver con:*

Respuestas	Pretest Frecuencia	Pretest Porcentaje	Postest Frecuencia	Postest Porcentaje
a. Falta de estrategias para cambiar la atención de una actividad a otra.	1	12%	0	0%
b. Fracaso en el uso del contacto visual y de la expresión gestual.	0	0%	1	12%
c. Todas las anteriores.	7	88%	7	88%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

**Figura 29**

*Las dificultades entre la atención y el TEA, en el ámbito educativo, tienen que ver con:*



Fuente: Carvajal (2023)

Los resultados muestran variabilidad en las respuestas tanto en el pretest como en el posttest, tanto la opción a como la b son parte de las dificultades que presentan las personas con TEA en el ámbito educativo, pero fueron tomados como si solamente fuesen únicamente esas opciones; estos resultados pudieron deberse a que en el momento de la capacitación no se explicó con suficiente detenimiento las distintas modalidades de la atención y cómo influyen en el ámbito educativo, puesto que hubo ciertos aspectos que fueron discutidos someramente debido a imprevistos que surgieron el día de las capacitaciones. En la investigación realizada por Ortiz, Ayala, Reyes, López y Mexicano (2013) encontraron que, el conocer el perfil neuropsicológico de las personas con TEA, específicamente la atención y las

fallas en la misma, tiene repercusiones a nivel académico, por lo cual destacan la importancia de las adaptaciones que se deben hacer para así lograr el desarrollo de habilidades que favorezcan el aprendizaje.

**Tabla 30**

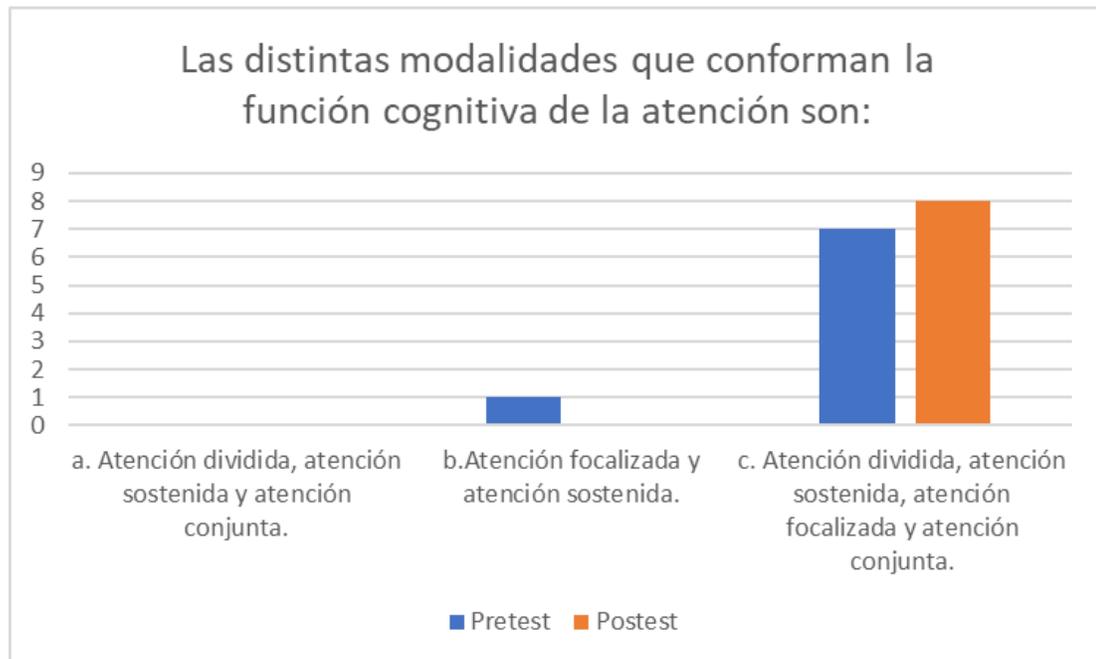
*Las distintas modalidades que conforman la función cognitiva de la atención son:*

<b>Respuestas</b>	<b>Pretest Frecuencia</b>	<b>Pretest Porcentaje</b>	<b>Postest Frecuencia</b>	<b>Postest Porcentaje</b>
a. Atención dividida, atención sostenida y atención conjunta.	0	0%	0	0%
b. Atención focalizada y atención sostenida.	1	12%	0	0%
c. Atención dividida, atención sostenida, atención focalizada y atención conjunta.	7	88%	8	100%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

### Figura 30

Las distintas modalidades que conforman la función cognitiva de la atención son:



Fuente: Carvajal (2023)

A diferencia de los resultados obtenidos en el pretest, en el posttest todas las participantes contestaron correctamente en torno a las distintas modalidades de la atención; esto se pudo deber a que, en este punto, hubo mucha participación por parte de las docentes, puesto que había modalidades de la función cognitiva de la atención con las cuales no estaban familiarizadas y les interesaba obtener dicha información.

Tomando en consideración la investigación realizada por Seijas (2015), destaca que las personas con TEA presentan fallas particularmente en la atención conjunta, focalizada y selectiva para el procesamiento de distintos estímulos sociales. Durante el segundo día de la jornada de capacitación, una de las docentes comentó, en relación con las modalidades de la atención, el

caso de uno de sus estudiantes que ella pensaba tenía dificultades específicamente en la atención conjunta puesto que se le complicaba el atender a un objeto en común con otros compañeros, razón por la cual quedaba como rezagado; esta situación se presentaba sobretodo a la hora de jugar. De esta breve anécdota podemos destacar entonces la pertinencia de haber presentado dicha información para obtener un panorama más generalizado de la función cognitiva de la atención y cómo se vincula con el aprendizaje.

**Tabla 31**

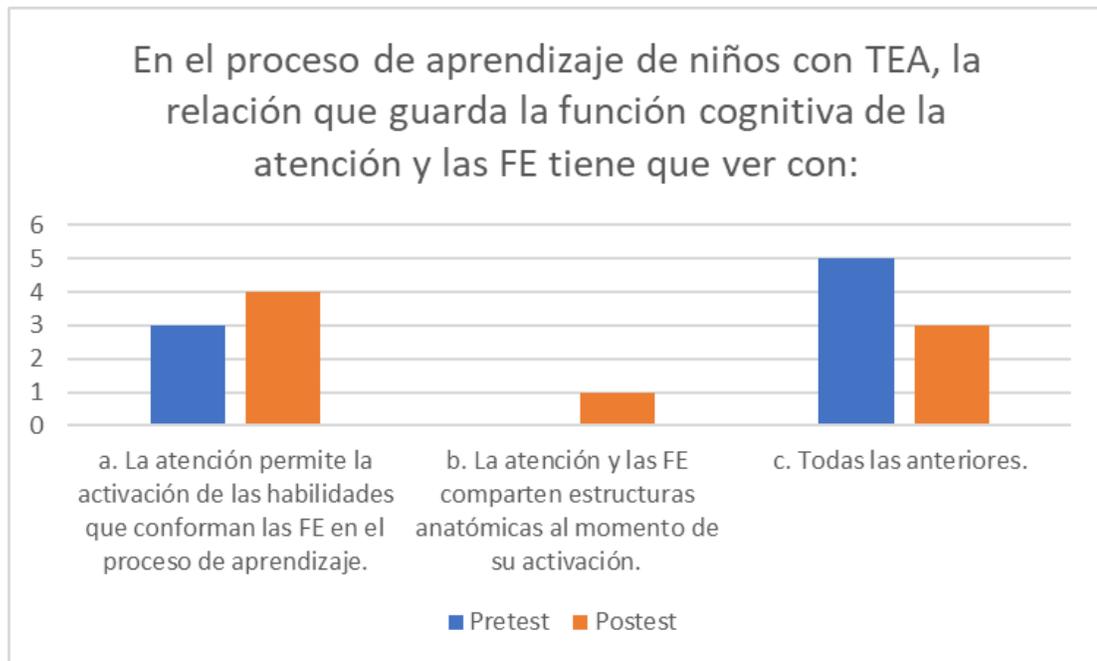
*En el proceso de aprendizaje de niños con TEA, la relación que guarda la función cognitiva de la atención y las FE (funciones ejecutivas) tiene que ver con:*

Respuestas	Pretest Frecuencia	Pretest Porcentaje	Postest Frecuencia	Postest Porcentaje
a. La atención permite la activación de las habilidades que conforman las FE en el proceso de aprendizaje.	3	37%	4	49%
b. La atención y las FE comparten estructuras anatómicas al momento de su activación.	0	0%	1	12%
c. Todas las anteriores.	5	63%	3	37%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

**Figura 31**

*En el proceso de aprendizaje de niños con TEA, la relación que guarda la función cognitiva de la atención y las FE (funciones ejecutivas) tiene que ver con:*



Fuente: Carvajal (2023)

En comparación con el pretest, hubo mayor variabilidad en las respuestas del posttest. Esto pudo deberse a que, en el taller, se hizo mayor hincapié en cómo la atención y las funciones ejecutivas se encontraban estrechamente vinculadas en el proceso de aprendizaje; mientras que, respecto a las estructuras anatómicas, solamente se mencionaron las principales.

Se evidencia que este aspecto influyó al momento de responder al instrumento, puesto que en la capacitación se empleó mayor tiempo en

abordar cómo la función cognitiva de la atención cooperaba con las FE en el aprendizaje, ya que un número significativo de participantes expresaron no tener mucha claridad respecto a las funciones ejecutivas (definición y habilidades que abarca), razón por la cual la mayoría de las participantes eligieron precisamente la opción a. Estos hallazgos concuerdan con lo expuesto por Rebollo y Montiel (2006), a saber, que la atención coopera con las funciones ejecutivas permitiendo que éstas se integren y, de esta manera, puedan organizar la conducta a ser emitida, en cuanto a la formulación, realización y ejecución de planes.

**Tabla 32**

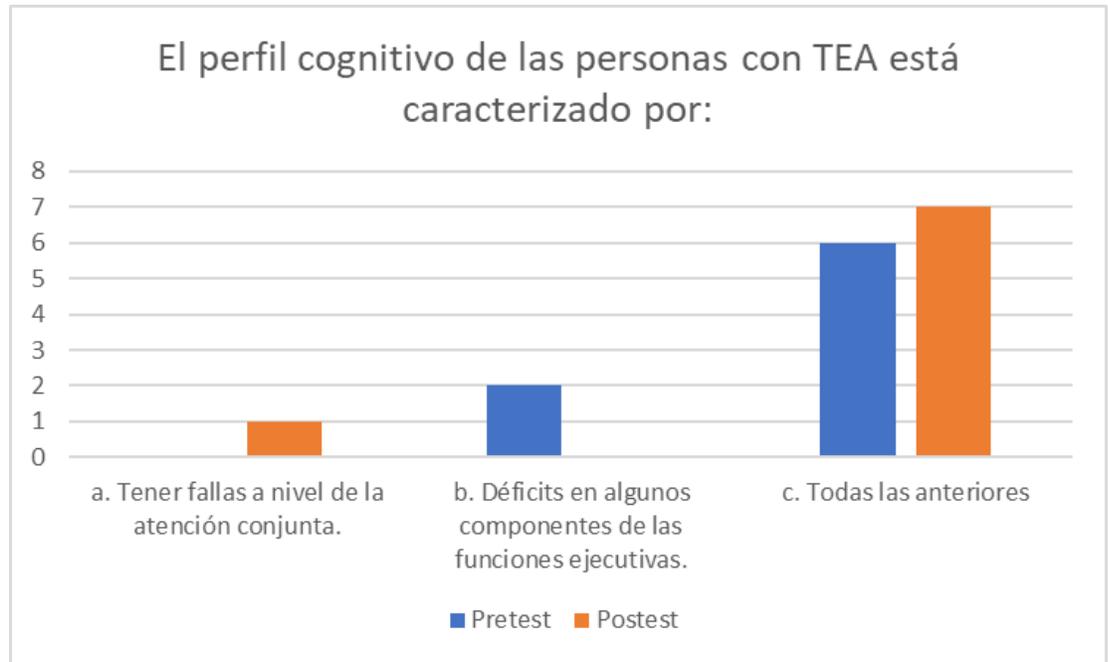
*El perfil cognitivo de las personas con TEA está caracterizado por:*

<b>Respuestas</b>	<b>Pretest Frecuencia</b>	<b>Pretest Porcentaje</b>	<b>Postest Frecuencia</b>	<b>Postest Porcentaje</b>
a. Tener fallas a nivel de la atención conjunta.	0	0%	1	12%
b. Déficits en algunos componentes de las funciones ejecutivas.	2	25%	0	0%
c. Todas las anteriores.	6	75%	7	88%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

**Figura 32**

*El perfil cognitivo de las personas con TEA está caracterizado por:*



Fuente: Carvajal (2023)

De acuerdo con los resultados obtenidos, hubo un mayor porcentaje de respuestas correctas en la aplicación del posttest, esto pudo deberse a que, en el taller de capacitación, se dedicó especial atención a este tema discutiendo cada uno de los elementos que lo conformaban, así como también se destinó un espacio de tiempo para aclarar las dudas concernientes a este punto en relación con situaciones acontecidas en el salón de clases. Muchas de las inquietudes que las participantes planteaban en torno al tema, se relaciona con lo expresado por Vazquez-Vazquez, García-Herrera, Ochoa-Encalada y Erazo-Álvarez (2020), a saber, contar con escasa información sobre el tema, así como estrategias a aplicar en el salón de clases, haciendo lo que podían a través de ensayo y error; en muchos casos presentaban dificultades para empatizar con dichos estudiantes, lo cual les generaba ansiedad.

**Tabla 33**

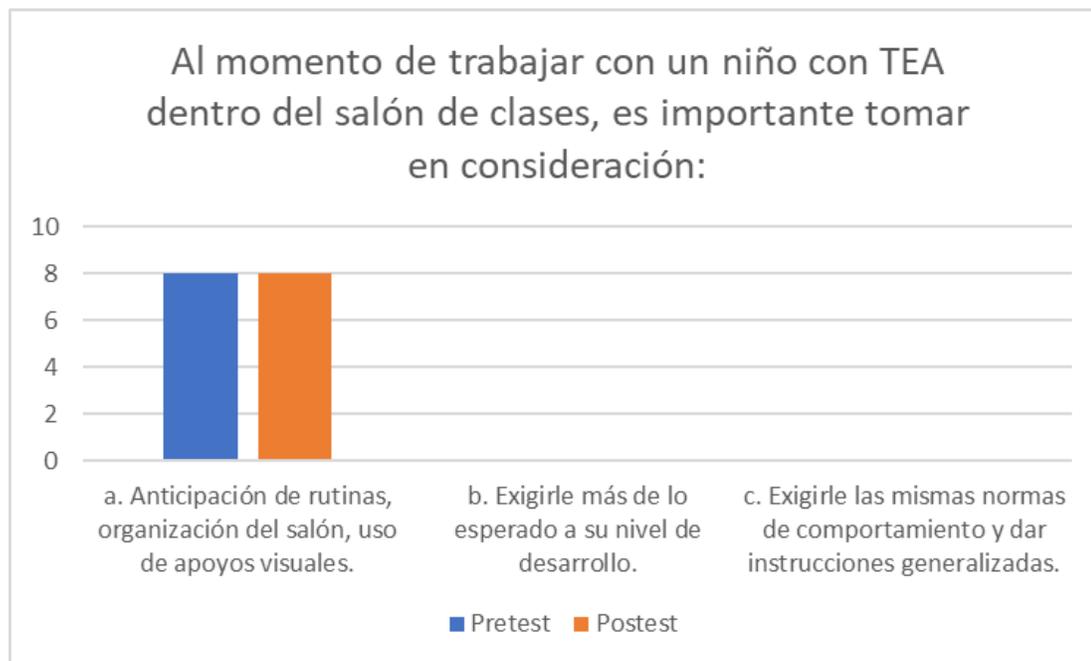
*Al momento de trabajar con un niño con TEA dentro del salón de clases, es importante tomar en consideración:*

Respuestas	Pretest Frecuencia	Pretest Porcentaje	Postest Frecuencia	Postest Porcentaje
a. Anticipación de rutinas, organización del salón, uso de apoyos visuales.	8	100%	8	100%
b. Exigirle más de lo esperado a su nivel de desarrollo.	0	0%	0	0%
c. Exigir las mismas normas de comportamiento y dar instrucciones generalizadas.	0	0%	0	0%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

**Figura 33**

*Al momento de trabajar con un niño con TEA dentro del salón de clases, es importante tomar en consideración:*



Fuente: Carvajal (2023)

Se mantuvo la misma consistencia en las respuestas tanto en el pretest como en el posttest, ya que todas las participantes seleccionaron la respuesta correcta; aunque las docentes no estaban muy familiarizadas con las estrategias a aplicar en el salón de clases, si es conocido para ellas el realizar adaptaciones curriculares que permitan el aprovechamiento académico de sus alumnos con TEA, por lo cual comprenden que no les pueden exigir más de lo esperado a su nivel de desarrollo ni impartirles instrucciones generalizadas como al resto de sus compañeros.

Asimismo, las docentes señalaban que, en la búsqueda por integrar a los estudiantes dentro del espectro, era fundamental conocer sus necesidades (aspecto en el que todas coincidían); precisamente Vazquez-Vazquez, García-

Herrera, Ochoa-Encalada y Erazo-Álvarez (2020) afirman que este es uno de los elementos indispensables al momento de trabajar con dichos alumnos, para poder aplicar herramientas orientadas a mejorar no solamente el aprovechamiento académico, sino también la integración del alumno con sus compañeros de clase.

**Tabla 34**

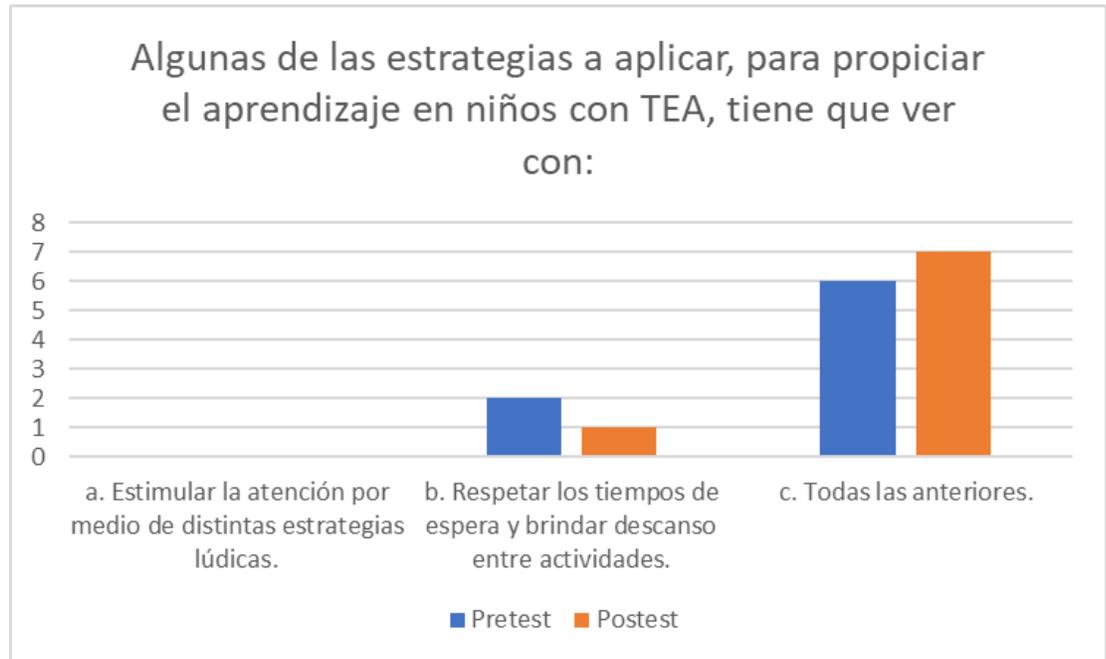
*Algunas de las estrategias a aplicar, para propiciar el aprendizaje en niños con TEA, tiene que ver con:*

<u>Respuestas</u>	<u>Pretest Frecuencia</u>	<u>Pretest Porcentaje</u>	<u>Postest Frecuencia</u>	<u>Postest Porcentaje</u>
a. Estimular la atención por medio de distintas estrategias lúdicas.	0	0%	0	0%
b. Respetar los tiempos de espera y brindar descanso entre actividades.	2	25%	1	12%
c. Todas las anteriores.	6	75%	7	88%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

**Figura 34**

*Algunas de las estrategias a aplicar, para propiciar el aprendizaje en niños con TEA, tiene que ver con:*



Fuente: Carvajal (2023)

En la aplicación el posttest, se pudo apreciar un aumento en las respuestas correctas en comparación con el pretest. Esto pudo haber estado supeditado al énfasis que se realizó en el segundo día de capacitación, el cual correspondía enteramente a las posibles estrategias a aplicar en el salón de clases, ya que las docentes no estaban familiarizadas con metodologías como la enseñanza estructurada y recursos como las historias sociales.

Durante dicha jornada, hubo mayor participación por parte de las docentes puesto que fue más práctico que el día anterior, el cual estuvo dedicado a sentar las bases principales del autismo y de la función cognitiva de la atención basada en la teoría expuesta en el marco teórico para la realización de este Trabajo Especial de Grado. Estos resultados se relacionan

con la investigación realizada por Vazquez-Vazquez, García-Herrera, Ochoa-Encalada y Erazo-Álvarez (2020) puesto que, antes de la intervención realizada por dichos autores, los docentes desconocían técnicas y estrategias para trabajar con estudiantes con TEA; mientras que, en el postest, los docentes conocieron la importancia de trabajar con el método TEACCH (enseñanza estructurada), para enfatizar información de manera visual, proporcionando claridad y comprensión de la misma, mejorando al mismo tiempo las posibilidades de comunicación del niño dentro del espectro con su entorno.

**Tabla 35**

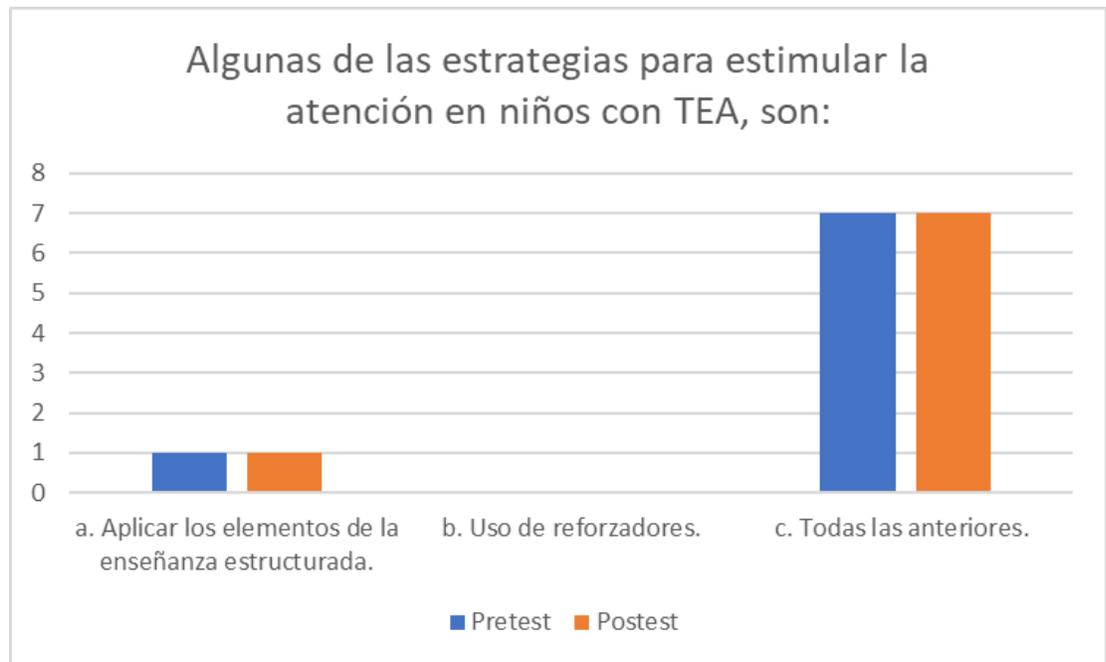
*Algunas de las estrategias para estimular la atención en niños con TEA, son:*

<b>Respuestas</b>	<b>Pretest Frecuencia</b>	<b>Pretest Porcentaje</b>	<b>Postest Frecuencia</b>	<b>Postest Porcentaje</b>
a. Aplicar los elementos de la enseñanza estructurada.	1	12%	1	12%
b. Uso de reforzadores.	0	0%	0	0%
c. Todas las anteriores.	7	88%	7	88%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

**Figura 35**

*Algunas de las estrategias para estimular la atención en niños con TEA, son:*



Fuente: Carvajal (2023)

Como se puede apreciar en el gráfico, los resultados fueron consistentes tanto en el pretest como en el posttest. En el segundo día de capacitación se hizo énfasis en los elementos que abarcan la enseñanza estructurada que, como bien señala De Goñi (2015), es fundamental el uso de los intereses de los estudiantes para que los mismos funjan como reforzadores al momento de hacer las distintas actividades, y así aumentar la motivación y facilitar el aprendizaje; no obstante, dicha pregunta (presente en el instrumento) se pudo haber prestado a confusión, puesto que, aunque el uso de reforzadores (opción b) es parte de la enseñanza estructurada (opción a), las participantes pudieron tomar ambas opciones como elementos separados, motivo por el cual tendría sentido que hayan elegido la opción c (todas las anteriores).

**Tabla 36**

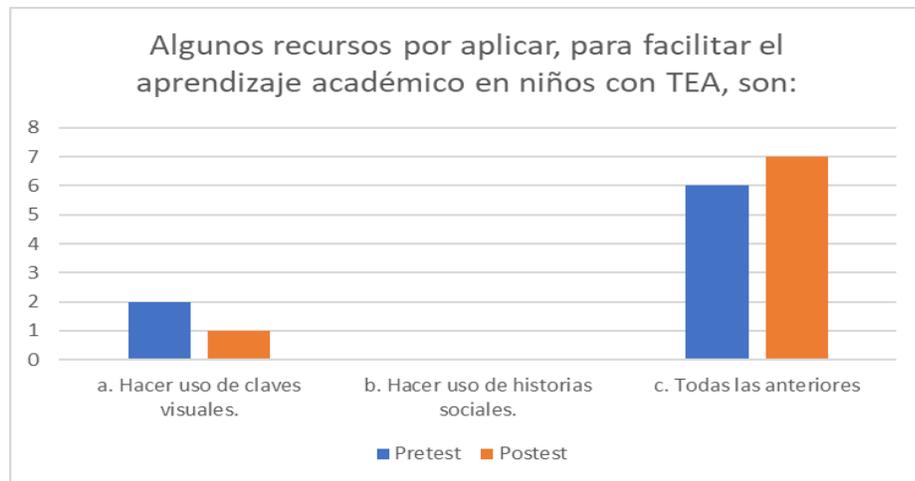
*Algunos recursos por aplicar, para facilitar el aprendizaje académico en niños con TEA, son:*

Respuestas	Pretest Frecuencia	Pretest Porcentaje	Postest Frecuencia	Postest Porcentaje
a. Hacer uso de claves visuales.	2	25%	1	12%
b. Hacer uso de historias sociales.	0	0%	0	0%
c. Todas las anteriores.	6	75%	7	88%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

**Figura 36**

*Algunos recursos por aplicar, para facilitar el aprendizaje académico en niños con TEA, son:*



Fuente: Carvajal (2023)

Los resultados obtenidos en el postest, en relación con el pretest, evidencian que hubo un aumento en la elección de la respuesta correcta, esto pudo deberse a que las docentes no estaban familiarizadas con el recurso de

las historias sociales, el cual fue tratado en el segundo día de las capacitaciones. Iacoboni y Moirano (2019) señalan en su investigación que, en su experiencia como docentes, ha sido de provecho el conocer y utilizar otros apoyos (aparte de los pictogramas) como el uso de historias sociales para fomentar la comprensión de situaciones cotidianas y realización de tareas habituales, permitiendo que la experiencia sea más provechosa y disfrutable tanto para el estudiante con TEA como para el docente. Para afianzar dicho conocimiento, las participantes tuvieron que elaborar una historia social que ejemplifica una situación que se les hubiese presentado en el salón de clases y cómo la pudiesen haber manejado por medio del uso de historias sociales, dicha actividad fue muy enriquecedora ya que permitió la elaboración de dichas historias en grupo para su posterior discusión.

**Tabla 37**

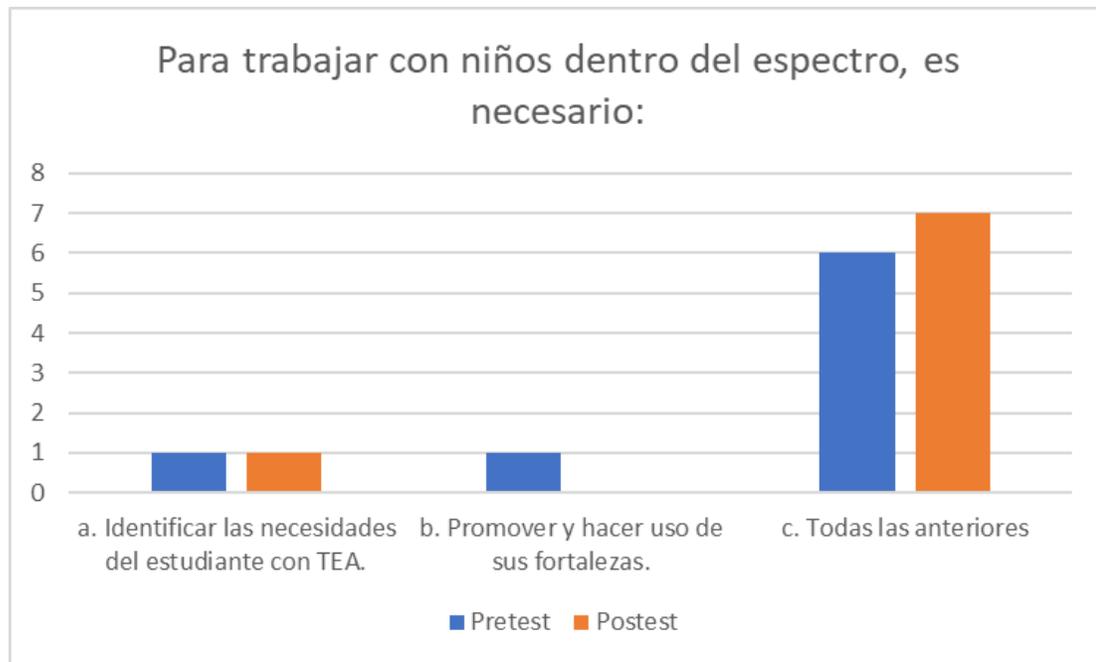
*Para trabajar con niños dentro del espectro, es necesario:*

Respuestas	Pretest Frecuencia	Pretest Porcentaje	Postest Frecuencia	Postest Porcentaje
a. Identificar las necesidades del estudiante con TEA.	1	12%	1	12%
b. Promover y hacer uso de sus fortalezas.	1	13%	0	0%
c. Todas las anteriores.	6	75%	7	88%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

**Figura 37**

*Para trabajar con niños dentro del espectro, es necesario:*



Fuente: Carvajal (2023)

En este caso también se puede observar que, después de las capacitaciones, hubo un incremento en la elección de la respuesta correcta, dado que, antes de ahondar en las estrategias para estimular la atención, se abordó primero el perfil neuropsicológico de las personas con TEA (el cual toma en cuenta los distintos estilos de pensamiento y aprendizaje, así como el funcionamiento de funciones cognitivas como la atención y la memoria, así como las fortalezas y necesidades de cada persona), realizando la importancia de cada uno de los elementos que lo componen y qué diferencias se podían presentar en los alumnos, tomando en consideración los distintos casos traídos por las docentes para su discusión a lo largo de la capacitación.

Dichos resultados del posttest, se compaginan con la recopilación de información para la elaboración de la Guía para profesores y educadores de

alumnos con autismo, realizada por la Federación Autismo Castilla y León (2010), en la cual los docentes que han realizado una intervención educativa ajustada a las características, necesidades y potencialidades de este alumnado, han tenido una experiencia positiva para la integración de los estudiantes con TEA en el aula de clases.

**Tabla 38**

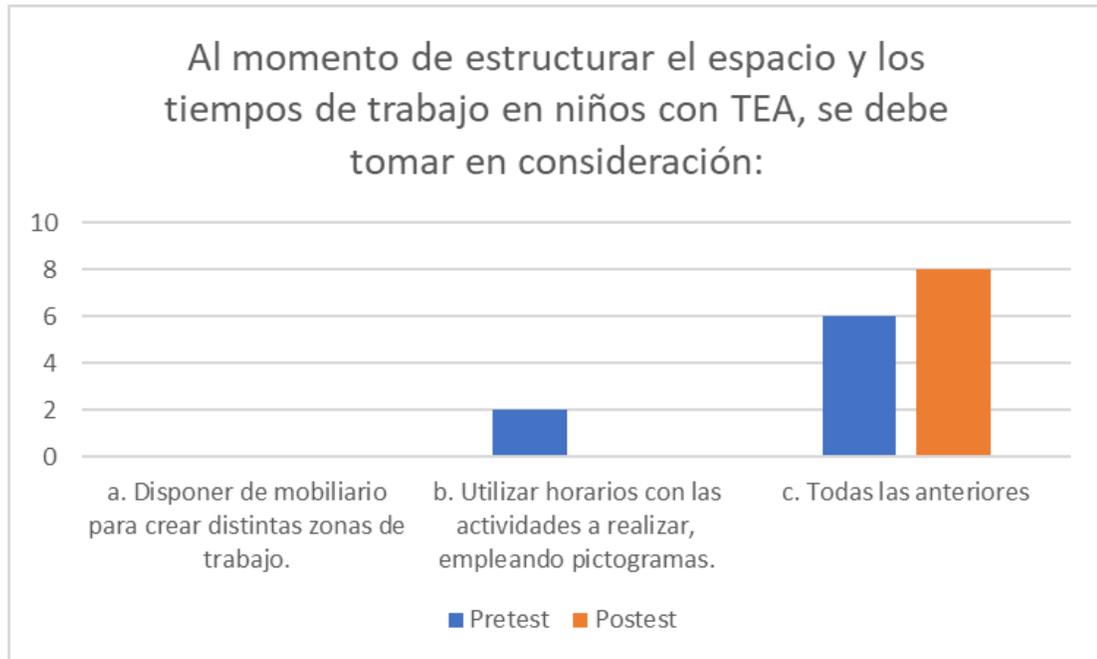
*Al momento de estructurar el espacio y los tiempos de trabajo en niños con TEA, se debe tomar en consideración:*

<b>Respuestas</b>	<b>Pretest Frecuencia</b>	<b>Pretest Porcentaje</b>	<b>Postest Frecuencia</b>	<b>Postest Porcentaje</b>
a. Disponer de mobiliario para crear distintas zonas de trabajo.	0	0%	0	0%
b. Utilizar horarios con las actividades a realizar, empleando pictogramas.	2	25%	0	0%
c. Todas las anteriores.	6	75%	8	100%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

**Figura 38**

*Al momento de estructurar el espacio y los tiempos de trabajo en niños con TEA, se debe tomar en consideración:*



Fuente: Carvajal (2023)

En comparación con el pretest, en el posttest se puede evidenciar un aumento en la elección de la respuesta correcta. Antes de la capacitación, las docentes no estaban familiarizadas con los elementos de la enseñanza estructurada, surgieron muchas dudas por parte de las docentes al momento de explicar la disposición del mobiliario para crear distintas zonas de trabajo (opción a), debido a que no conocían de qué manera podían adecuar sus salones de clase con los elementos del entorno que ya poseen, para crear distintas áreas de trabajo. Como señalan Vazquez-Vazquez, García-Herrera, Ochoa-Encalada y Erazo-Álvarez (2020), el método TEACCH (enseñanza estructurada) ha mostrado resultados positivos al trabajar con estudiantes con TEA, ayudando al niño a ser más independiente al momento de realizar tareas,

así como a ganar habilidades de comunicación que les permita interactuar con otras personas, brindándoles competencias necesarias para la vida en sociedad.

**Tabla 39**

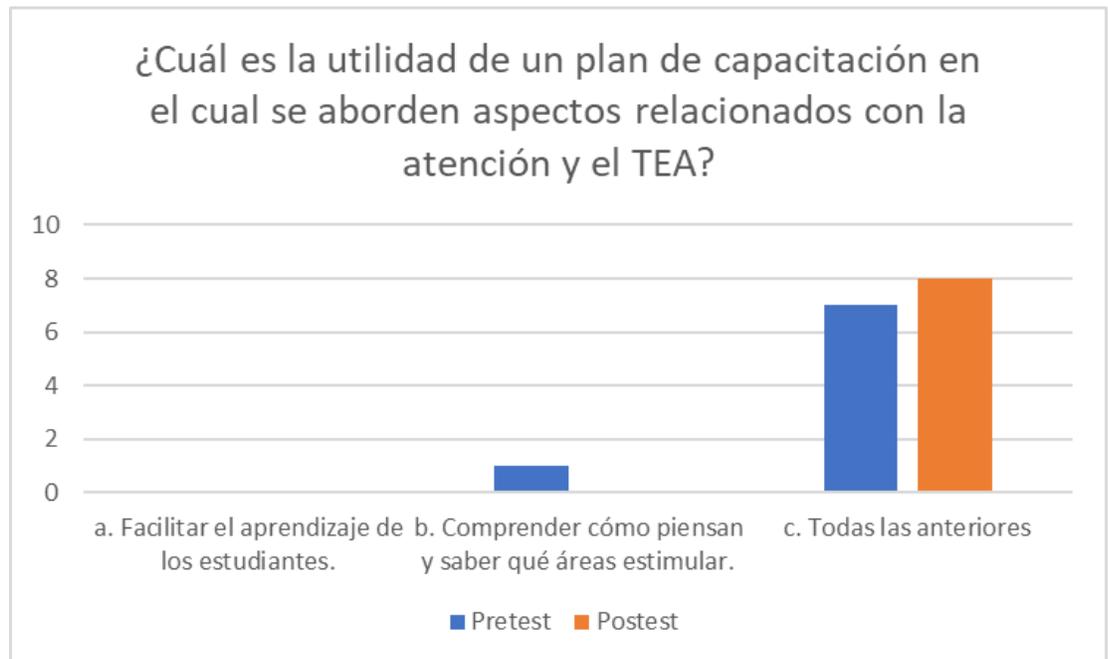
*Utilidad de un plan de capacitación en el cual se aborden aspectos relacionados con la atención y el TEA*

Respuestas	Pretest Frecuencia	Pretest Porcentaje	Postest Frecuencia	Postest Porcentaje
a. Facilitar el aprendizaje de los estudiantes.	0	0%	0	0%
b. Comprender cómo piensan y saber qué áreas estimular.	1	12%	0	0%
c. Todas las anteriores.	7	88%	8	100%
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

Fuente: Carvajal (2023)

**Figura 39**

*Utilidad de un plan de capacitación en el cual se abordan aspectos relacionados con la atención y el TEA*



Fuente: Carvajal (2023)

Se puede apreciar aquí también mayor cantidad de respuestas correctas en la aplicación del posttest, lo cual podría indicar que fue de utilidad el colocar el apartado del perfil neuropsicológico de las personas con TEA en la capacitación, así como algunas estrategias para estimular la atención como la enseñanza estructurada y las historias sociales, ya que permitió aclarar muchas dudas en torno a cómo piensan, cuáles son sus fortalezas, qué áreas estimular, y cómo estructurar un salón de clases y así anticiparse a las necesidades de los estudiantes.

El resultado del posttest se traduce en un enriquecimiento de los conocimientos adquiridos sobre el tema por parte de las docentes, principalmente en el segundo día de capacitaciones ante el taller titulado “La

función cognitiva de la atención y sus estrategias”, en el cual fueron abordados aspectos como el perfil neuropsicológico de las personas con TEA, estrategias para propiciar el aprendizaje en niños con TEA (donde fueron tratados contenidos como el de la enseñanza estructurada y otros recursos como las historias sociales), los cuales fueron de mucho aprovechamiento, debido a que dichos temas no habían sido estudiados ni explorados por las docentes, razón por la cual suscitaron una alta participación por parte de las participantes, lo cual permitió que la sesión fuese más beneficiosa para todos los involucrados.

Sin embargo, respecto al primer taller titulado “Acercamiento inicial”, en el cual la aproximación fue mucho más teórica respecto al segundo día de capacitación, donde se abordaron temas fundamentales como la definición y características del autismo y características de la función cognitiva de la atención, así como las distintas modalidades, los resultados arrojados en el posttest mostraron a que no hubo variación en las respuestas (en comparación con el pretest) o que la intervención no fue efectiva.

Cabe destacar que, uno de los factores a tomar en cuenta, tuvo que ver con el acortamiento de la sesión de dicho taller por petición del personal directivo, en relación con tareas administrativas que debían ser realizadas por las docentes; este aspecto aunado a la carga teórica de los temas abordados pudo haber influenciado en la emisión de respuestas al momento de contestar el instrumento. A pesar de esto, puede afirmarse que el objetivo del proyecto se cumplió, a saber, brindar apoyo a las docentes al “ofrecer conocimiento teórico-práctico sobre herramientas a aplicar para estimular la función cognitiva de la atención en estudiantes con TEA”.

## **CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

### ***Conclusiones***

Las conclusiones de la presente investigación han sido realizadas en función de los resultados obtenidos, destacándose lo siguiente:

En cuanto al objetivo general, el cual estaba relacionado con brindar capacitación a las docentes de primaria que les permitiera adquirir conocimientos y herramientas para estimular la atención y sus distintas modalidades en niños con TEA, en la comunidad de estudiantes de primaria del Colegio Caracas, se puede afirmar que dicho objetivo fue logrado; aunque las docentes ya manejaban cierta información en relación a los temas planteados en la capacitación, las sesiones les permitieron reforzar conocimientos, aclarar dudas y poner en práctica ciertos recursos que les pueden ser de utilidad en el salón de clases.

Asimismo, se puede concluir también que, gracias al plan de capacitación brindado, se pudo ahondar en cómo es vivenciado la condición del autismo por las docentes, tomando en consideración sus distintas experiencias, así como conocer las políticas del colegio y los servicios que le pueden ofrecer a dichos estudiantes en cuanto a seguimiento académico, adaptaciones curriculares y acompañamiento a padres.

Respecto al primer objetivo específico, a saber, indagar los conocimientos que las docentes poseen en torno a la atención y sus distintas modalidades y cómo se presentan en niños con TEA en la comunidad de estudiantes de primaria del Colegio Caracas, se concluye que dicho objetivo fue logrado, ya que gracias al análisis diagnóstico se pudo sondear en la información que manejaban las docentes, lo cual permitió la elaboración del plan de capacitación haciendo énfasis en el perfil cognitivo del alumno con

TEA y la utilidad del mismo (por ejemplo, el conocer qué áreas son fundamentales a estimular, tomando en cuenta también las fortalezas de cada estudiante dentro del espectro en sus salones de clase), así como en los elementos de la enseñanza estructurada, apelar a las motivaciones de los estudiantes por medio de herramientas lúdicas, entre otras.

En este mismo orden de ideas, otra de las conclusiones en torno a este primer objetivo específico, tiene que ver con la información obtenida al momento de aplicar el análisis diagnóstico, en torno a la percepción que tenían las docentes en relación con sus estudiantes con TEA, estrategias de intervención y recursos con los cuales contaban las docentes al momento de impartir las clases, lo cual fue de utilidad para la facilitadora a la hora de preparar el material y enfocarse en determinados temas, como otras herramientas a aplicar en el salón de clases, dando menor prevalencia al autismo y sus características, puesto que esta información ya era del conocimiento de las participantes.

En relación con el segundo objetivo específico, diseñar un plan de capacitación que les permitiera a las docentes adquirir conocimientos y herramientas para estimular la atención y sus distintas modalidades en niños con TEA, en la comunidad de estudiantes de primaria del Colegio Caracas, los módulos y las actividades preparadas fueron consideradas como útiles y provechosas para las docentes, fundamentalmente los temas relacionados con la enseñanza estructurada y las historias sociales, puesto que les permitió conocer otro tipo de metodologías y acercarse a otros recursos que pueden poner en práctica con sus estudiantes con TEA.

A propósito de este segundo objetivo específico, puede señalarse que los primeros temas tuvieron mayor carga teórica, lo cual dificultó que se pudieran realizar más actividades prácticas. Este punto fue expresado por una de las participantes al momento de recibir el feedback de la capacitación.

Sobre el tercer objetivo específico, la implementación del plan de capacitación fue lograda con éxito. Puede afirmarse que las dos sesiones fueron fructíferas y de provecho tanto para la facilitadora como para las participantes, puesto que en ambos días se generaron debates importantes que permitieron rendir más las sesiones al ahondar en los distintos estilos de pensamiento y aprendizaje en una persona dentro del espectro, proporcionándoles también un vistazo de cómo ven la vida dichos estudiantes, y pudieran generar una comprensión más empática al momento de tratar con sus estudiantes con TEA.

Otro elemento para destacar, en relación con este tercer objetivo específico, tiene que ver con los productos realizados (elaboración de mapas conceptuales e historias sociales). Debido a razones de tiempo, no se pudo proceder con los análisis de casos (dicha actividad estuvo planteada en el cuadro de planificación y elaboración), lo cual hubiese sido de utilidad para poner en práctica diversos elementos de la enseñanza estructurada..

Por último, el cuarto objetivo específico, evaluar la eficacia del plan de capacitación para las docentes, que les permita adquirir conocimientos y herramientas para estimular la atención y sus distintas modalidades en niños con TEA en la comunidad de estudiantes de primaria del Colegio Caracas, puede concluirse en primer lugar que, la capacitación fue efectiva en términos de los conocimientos proporcionados y el intercambio que se generó a raíz de los temas presentados; sin embargo, no fue eficaz al momento de darle más importancia a ciertos temas como la adaptación de las estrategias brindadas en dicho contexto escolar, a saber, enseñanza estructurada y las historias sociales, en detrimento de otros temas como la relación del autismo con las funciones ejecutivas, las estructuras anatómicas que las conforman y su implicación en el aprendizaje.

En segundo lugar, se concluye que, dentro de los grandes aprendizajes

obtenidos por las docentes, aparte de nuevas herramientas a aplicar en sus salones de clase, fue de mucho provecho el intercambio de experiencias ya que algunas de las docentes no estaban al tanto de algunas herramientas que ya aplicaban sus compañeras para mejorar la capacidad atencional y la concentración; esto permitió que las participantes se relacionaran más y conectaran con su propia sabiduría, pues son ellas las que están día a día con sus estudiantes y saben lo que verdaderamente precisan.

### ***Recomendaciones***

De acuerdo con la experiencia de la facilitadora en este Trabajo Especial de Grado, se recomienda

Como bien se planteó en la justificación de esta investigación, en el ejercicio profesional de la autora como psicóloga, se aprecia que en la mayoría de motivos de consulta en niños con TEA, está relacionado con bajo rendimiento académico (principalmente por no comprender lo que deben hacer ante una determinada asignación, poca comprensión de las instrucciones escritas entre otras), ante dicha situación se recomienda el que los psicólogos que ejercen su labor en instituciones educativas, pueda dar talleres a las docentes sobre la importancia de conocer el perfil cognitivo de sus estudiantes (más allá de las estrategias a implementar), pues esto les dará luces sobre cómo intervenir en cada caso, haciendo los ajustes necesarios a nivel académico.

Por otra parte, en cuanto a las recomendaciones hacia el aspecto social y la institución como tal, podría ser de utilidad el disponer de forma distinta el mobiliario con el cuentan las aulas, para de esta manera crear áreas de trabajo alternativas, facilitando de esta forma la organización y estructura de los espacios, proporcionándoles a los estudiantes claridad visual al momento de realizar las actividades. También se podría usar pictogramas (estos pueden

ser elaborados por las mismas docentes, pues ellas son las que conocen realmente las necesidades de sus alumnos) que faciliten la comprensión de instrucciones y el cumplimiento de normas dentro y fuera del aula.

Asimismo, se pueden adaptar historias sociales en función de un tema que requiere ser trabajado con el estudiante; muchas de las docentes comentaban en las sesiones de capacitación, ciertas dificultades que presentaban los niños con TEA a la hora del recreo, pues no sabían realmente cómo jugar con los demás compañeros, otros aspectos mencionados estaban relacionados con las transiciones entre cambio de materias y cuadernos. Puede ser beneficioso para los estudiantes, el que se aborden estos temas a través de historias sociales que les permitan comprender el dónde y por qué de una situación, lo que se espera que hagan y cómo hacerlo.

Por último, en cuanto a las recomendaciones que competen al aspecto metodológico, sería de utilidad el ampliar las capacitaciones incorporando más actividades prácticas que permitan vincular la teoría, generando de esta forma aprendizajes significativos; ya que, por motivos de disponibilidad de la institución y de tiempo, solamente se realizaron dos jornadas de capacitaciones, y muchos de los temas propuestos tuvieron que ser condensados.

De acuerdo con la vivencia obtenida en este plan de capacitación, sería de utilidad ofrecer a las docentes otro tipo de formación que les permita ahondar en otros temas, por ejemplo, aprendizaje piramidal que admita preparar lecciones multiniveles, tomando en consideración el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, así como talleres de manejo conductual en el aula junto con estrategias de intervención; también puede ser provechoso que las docentes puedan reunirse en equipos de trabajo y, dependiendo de sus experiencias con estudiantes dentro del espectro, elaboren lecciones que promuevan el aprendizaje cooperativo, donde los estudiantes puedan poner

en práctica sus distintas habilidades al tener que buscar formas de resolver una situación problema, con esto se incentivaría la creatividad y motivaría a los estudiantes con TEA a participar más en las clases.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alessandri, M., Mundy, P. y Tuchman, R. (2005). Déficit social en el autismo: un enfoque en la atención conjunta. *Revista Neurológica*, 40 (1), p: 137-141. Recuperado de <https://neurologia.com/articulo/2004650>

Alsaedi, R., Carrington, S. y Watters, J. (2020). Behavioral and neuropsychological evaluation of executive functions in children with autism spectrum disorder in the Gulf region. *Brain Sciences*, 10 (2), p:120. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32098341/>

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5ta edición)*. EUA: American Psychiatric Pub. Recuperado de <https://www.alibris.com/search/books/isbn/9780890425558?browse=1&mtype=B>

American Psychiatric Association. (2014). *DSM-V*. Washington, D.C: American Psychiatric Pub. Recuperado de <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documentos/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>

Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación, introducción a la metodología científica (6ta edición)*. Caracas, Venezuela: Editorial Episteme. Recuperado de <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>

Artigas, J. y Pérez, I. (2012). El autismo en 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger, *Revista de la asociación española de neuropsiquiatría*, 32 (115). Recuperado de [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0211-57352012000300008](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352012000300008)

Asamblea Nacional (1980). Artículo 6: Competencias del Estado Docente. *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta oficial número 2.635: Venezuela. Recuperado de <http://apps.ucab.edu.ve/nap/recursos/LeyOrganicadeEducacion.pdf>

Asamblea Nacional (2006). Título I: Disposiciones generales, artículo 6: Definición de personas con discapacidad. *Ley para personas con discapacidad*. Gaceta oficial número 38598: Venezuela. <http://apps.ucab.edu.ve/nap/recursos/LeyOrganicadeEducacion.pdf>

Asamblea Nacional (2006). Capítulo II: De la educación, cultura y deportes, artículo 16: Educación. *Ley para personas con discapacidad*. Gaceta oficial número 38598: Venezuela. <http://apps.ucab.edu.ve/nap/recursos/LeyOrganicadeEducacion.pdf>

Asamblea Nacional (2006). Capítulo II: De la educación, cultura y deportes, artículo 18: Educación para personas con discapacidad. *Ley para personas con discapacidad*. Gaceta oficial número 38598: Venezuela. <http://apps.ucab.edu.ve/nap/recursos/LeyOrganicadeEducacion.pdf>

ion.pdf

Asamblea Nacional (2006). Capítulo II: De la educación, cultura y deportes, artículo 22: Formación del recurso humano para la atención integral. *Ley para personas con discapacidad*. Gaceta oficial número 38598: Venezuela. <http://apps.ucab.edu.ve/nap/recursos/LeyOrganicadeEducacion.pdf>

Asamblea Nacional (2007). Capítulo II: Derechos, garantías y deberes, artículo 29: Derechos de los niños, niñas y adolescentes con necesidades especiales. *Ley orgánica para la protección de niños, niñas y adolescentes*. Gaceta oficial número 5.859 extraordinaria: Venezuela. Recuperado de [https://www.oas.org/juridico/PDFs/mesicic4\\_ven\\_ley\\_org\\_prot\\_ninos\\_adolc.pdf](https://www.oas.org/juridico/PDFs/mesicic4_ven_ley_org_prot_ninos_adolc.pdf)

Asamblea Nacional (2007). Capítulo II: Derechos, garantías y deberes, artículo 61: Educación de niños, niñas y adolescentes con necesidades especiales. *Ley orgánica para la protección de niños, niñas y adolescentes*. Gaceta oficial número 5.859 extraordinaria: Venezuela. [https://www.oas.org/juridico/PDFs/mesicic4\\_ven\\_ley\\_org\\_prot\\_ninos\\_adolc.pdf](https://www.oas.org/juridico/PDFs/mesicic4_ven_ley_org_prot_ninos_adolc.pdf)

Asamblea Nacional (2023). Artículo 3: Finalidad. *Ley de atención integral para las personas con trastornos del espectro autista (TEA)* (en proceso de consulta pública): Venezuela. Recuperado de <https://www.asambleanacional.gob.ve/storage/documentos/l>

eyes/ley-para-l-20230619150956.pdf

Asamblea Nacional (2023). Capítulo II: De los Derechos. Artículo 11: Derecho a la Salud; artículo 12: Derecho a la Educación. *Ley de atención integral para las personas con trastornos del espectro autista (TEA)* (en proceso de consulta pública): Venezuela. Recuperado de <https://www.asambleanacional.gob.ve/storage/documentos/eyes/ley-para-l-20230619150956.pdf>

Barbolla, M. y Villamisar, D. (1993). La “teoría de la mente” y el autismo infantil: una revisión crítica. *Revista Complutense de Educación*, 2(2), p: 11-28. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/39279663\\_La\\_teor%C3%ADa\\_de\\_la\\_mente\\_y\\_el\\_autismo\\_infantil\\_una\\_revisi%C3%B3n\\_cr%C3%ADtica](https://www.researchgate.net/publication/39279663_La_teor%C3%ADa_de_la_mente_y_el_autismo_infantil_una_revisi%C3%B3n_cr%C3%ADtica)

Barnard, L., Muldoon, K., Hasan, R., O'Brien, G. y Stewart, M. (2008). Profiling executive dysfunction in adults with autism and comorbid learning disability. *Autism*, 12, p: 125-141. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18308763/>

Baron-Cohen, S., Leslie, A. y Frith, V. (1986). “Mechanical, behavioral and intentional understanding of picture stories in autistic children”, *British Journal of Developmental Psychology*, 4, p:113-125. Recuperado de [https://go.apa.org/psycbooks/?utm\\_campaign=apa\\_publishing&utm\\_medium=display\\_google&utm\\_source=library&utm\\_content=psycbooks\\_pb\\_evergreen\\_publishing\\_search\\_campaign\\_03212023&utm\\_term=psycbooks\\_adgroup&gad\\_source=1&gclid=CjwKCAiA1-6sBhAoEiwArqIGPmAke4-](https://go.apa.org/psycbooks/?utm_campaign=apa_publishing&utm_medium=display_google&utm_source=library&utm_content=psycbooks_pb_evergreen_publishing_search_campaign_03212023&utm_term=psycbooks_adgroup&gad_source=1&gclid=CjwKCAiA1-6sBhAoEiwArqIGPmAke4-)

ALeX8scVZX8oloOWDpXoy7vccnEE8ZkDW6o-  
MulTpW0S9RoCPfkQAvD\_BwE

Belén, J. y Gallegos, A. (2022). *Estrategia didáctica para estimular la atención sostenida en un niño con TEA del cuarto año de EGB de la Unidad Educativa Especializada “Manuela Espejo”*, trabajo de integración curricular previo a la obtención del título de licenciado en Ciencias de Educación Especial. Ecuador: Universidad Nacional de Educación. Recuperado de <https://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/2424/1/1.%20Estrategia%20did%C3%A1ctica%20para%20estimular%20a%20atenci%C3%B3n%20sostenida%20en%20un%20ni%C3%B1o%20con%20TEA.pdf>

Bernate-Navarro, M., Baquero-Vargas, P. y Soto-Pérez, F. (2009). Diferencias en los procesos de atención y memoria en niños con y sin estrés postraumático. *Cuadernos de Neuropsicología*, 3 (1), p:104-115. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4396/439642483005.pdf>

Booxhoorn, S., López, E., Schimdt, C., Schulze, D., Hänig, S. y Freitag, M. (2018). Attention profiles in autism spectrum disorder and subtypes of Attention-deficit /hyperactivity disorder. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 27, P:1433-1447. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/323584338\\_Attention\\_profiles\\_in\\_autism\\_spectrum\\_disorder\\_and\\_subtypes\\_of\\_attention-deficithyperactivity\\_disorder](https://www.researchgate.net/publication/323584338_Attention_profiles_in_autism_spectrum_disorder_and_subtypes_of_attention-deficithyperactivity_disorder)

Cáceres, O. (2017). *El uso del pictograma en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño con autismo*. Programa de doctorado en formación del profesorado. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España. Recuperado de [https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/54026/2/0750462\\_00000\\_0000.pdf](https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/54026/2/0750462_00000_0000.pdf)

Cardenas, M. y Salinas, P. (2009). *Métodos de Investigación Social*. Ediciones Ciespa. Recuperado de: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55365.pdf>

Checa, P. Rodríguez-Bailon, R. y Rueda, M. (2008). Neurocognitive and Temperamental Systems of Self-Regulation and Early Adolescents' Social and Academic Outcomes. *Mind, Brain and Education*, 2 (4), p: 177-187. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/229529964\\_Neurocognitive\\_and\\_Temperamental\\_Systems\\_of\\_Self-Regulation\\_and\\_Early\\_Adolescents'\\_Social\\_and\\_Academic\\_Outcomes](https://www.researchgate.net/publication/229529964_Neurocognitive_and_Temperamental_Systems_of_Self-Regulation_and_Early_Adolescents'_Social_and_Academic_Outcomes)

Chinlle, K. (2020). *Entrenamiento psicopedagógico docente para mejorar la interacción con los estudiantes con TEA de la Unidad Educativa Carmen Mora de Encalada de Naranjal*, 2020. Tesis para obtener el grado académico de maestra en Psicología Educativa. Universidad César Vallejo, Perú. Recuperado de [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/51623/Chinlle\\_DKP-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/51623/Chinlle_DKP-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Cifuentes, L. (2018). Ambiente de aprendizaje para niños con autismo. Las tecnologías de información y comunicación (TIC) como oportunidad para fortalecer la intencionalidad comunicativa oral en estudiantes con autismo de ciclo 1. Trabajo presentado como requisito para optar el título de Magister en Informática Educativa. Universidad de la Sabana, Colombia. Recuperado de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/b9061105-cc20-4b3c-8828-e0f9ac26aaf9/content>

Colegio Caracas [@colegiocaracas\_52] (17 de mayo del 2021). *Reseña histórica*. Recuperado de <https://www.instagram.com>

Colegio Caracas [@colegiocaracas\_52] (13 de junio del 2021). *¿Quién es la unidad educativa Colegio Caracas?* Recuperado de <https://www.instagram.com>

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Capítulo III: De los derechos civiles: Venezuela. Recuperado de <https://venezuela.justia.com/federales/constitucion-de-la-republica-bolivariana-de-venezuela/titulo-iii/capitulo-iii/>

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Capítulo V: De los derechos sociales y de las familias: Venezuela. Recuperado de <https://venezuela.justia.com/federales/constitucion-de-la-republica-bolivariana-de-venezuela/titulo-iii/capitulo-iii/>

De Goñi, A. (2015). *El Método TEACCH en Educación Infantil*, Trabajo de Fin de Grado. Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/handle/10171/39649>

Escudero-Sanz, A., Carranza-Carnicero, J. y Huéscar-Hernández, E. (2013). Aparición y desarrollo de la atención conjunta en la infancia. *Anales de psicología*, 29 (2), p:404-412. Recuperado de [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0212-97282013000200012](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282013000200012)

Federación Autismo Castilla y León (2010). *Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo*, 4ta edición revisada y mejorada: España. Recuperado de [https://autismocastillayleon.com/wp-content/uploads/2016/06/guia\\_para\\_profesores\\_y\\_educadores\\_de\\_alumnos\\_con\\_autismo4.pdf](https://autismocastillayleon.com/wp-content/uploads/2016/06/guia_para_profesores_y_educadores_de_alumnos_con_autismo4.pdf)

Federación Autismo Andalucía (2016). *Manual didáctico para la intervención temprana en trastornos del espectro autista*. Sevilla, España. Recuperado de [https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos\\_ficha.aspx?id=5697](https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5697)

Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*, 16, p: 221-236. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1951>

Fernández, P. y Onandia, I. (2022). Perfil cognitivo del trastorno del espectro autista en población infantojuvenil: una revisión sistémica. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*. 9 (3), p: 1-14. Recuperado de [https://www.revistapcna.com/sites/default/files/2236\\_1\\_0\\_0.pdf](https://www.revistapcna.com/sites/default/files/2236_1_0_0.pdf)

Frith, U. (1991). *Autismo, hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza editorial. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=291351>

Gándara, C. (2007). Principios y estrategias de intervención educativa en comunicación para personas con autismo: TEACCH. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 27, p:173-186. Recuperado de <https://autismonavarra.com/wp-content/uploads/2012/05/03-Ppios-y-estrategias.pdf>

Gándara, C. y Mesibov, G. (2014). Introducción al programa TEACCH: filosofía y servicios. En García, J. (Ed.), *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje* (p:41-56). Madrid, España: Pirámide.

Gambra, L., Crespo-Eguílaz, N. y Magallón, S. (2017). Uso pragmático del lenguaje y la función cognitiva de coherencia central. *Revista de estudios de investigación en psicología y educación*, 9 (7), p: 1-3. Recuperado de <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.09.2194>

Garayoa, J. (2012). *Apego y violencia familiar*. Temas de psicoanálisis (4). Recuperado de <https://www.temasdepsicoanalisis.org/wp-content/uploads/2012/05/PDF-CASTILLO1.pdf>

García, J. (2011). El proceso de capacitación, sus etapas e implementación para mejorar el desempeño del recurso humano en las organizaciones. *Contribuciones a la economía, servicios académicos intercontinentales*. Recuperado de <https://ideas.repec.org/a/erv/contri/y2011i2011-125.html>

Gazzaniga, M., Ivry, R. y Mangun, G. (2002). *Cognitive Neuroscience. The Biology of Mind* (2nd ed). New York: Norton. Recuperado de [https://www.afhu.org/brainsciadvances/?gclid=CjwKCAiA1-6sBhAoEiwArqIGPnjRRLn6rzUEwOc6\\_JtqPfM1tgtL6vgxmIQhgbuYOtSCAYUQspiVIBoCcjYQAvD\\_BwE](https://www.afhu.org/brainsciadvances/?gclid=CjwKCAiA1-6sBhAoEiwArqIGPnjRRLn6rzUEwOc6_JtqPfM1tgtL6vgxmIQhgbuYOtSCAYUQspiVIBoCcjYQAvD_BwE)

González, C. (2018). Indicadores de identificación de riesgo temprano de alteración de la atención conjunta. *SUMMA Psicológica UST*, 15 (2), p: 206-216. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7009161>

Guerre, G. (2022). *Capacitación sobre herramientas psicoeducativas para la integración de estudiantes con autismo dirigidas a docentes del CEI los Cedros, Municipio Sucre del Edo. Miranda*, trabajo especial de grado para optar al título de Especialista en Atención Psicoeducativa del Autismo. Venezuela: Comité de Estudios de Postgrado,

Universidad Monteávila.

Gutiérrez, P., Osorio, N., Rincón, E., Toloza, B. y Vega, M. (2018). Estrategia lúdico-pedagógica dirigida a niños y niñas de transición para el fortalecimiento de la atención sostenida en su proceso de aprendizaje. *Revista Redipe*, 7 (7), pp: 107-128. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/524>

Hanley, M., Riby, D., McCormak, T., Carty, C., Coyle, L. y Crozier, N et al (2014). Attention during social interaction in children with autism: Comparison to specific language impairment, typical development, and links to social cognition. *Res Autism Spectrum Disord*, 8 (7), p: 908-924. Recuperado de [https://pureadmin.qub.ac.uk/ws/portalfiles/portal/17104659/attention\\_during\\_social\\_interaction.pdf](https://pureadmin.qub.ac.uk/ws/portalfiles/portal/17104659/attention_during_social_interaction.pdf)

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación (6ta edición)*. México, DF: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. Recuperado de <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Iacoboni, G. y Moirano, A. (2019). Espectro autista: Historias sociales como andamiaje en ILE. *Puertas Abiertas* (15), p: 4-11. Recuperado de [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.12516](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12516)

/pr.12516.pdf

Ibarra, M. (2011). *Características clínicas y neuro psicobiológicas de las personas con autismo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, UCAB. Caracas, Venezuela. Recuperado de <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/analogias/article/view/4929/4095>

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nerv Child*, 2, p: 217-250. Recuperado de <https://autismtruths.org/pdf/Autistic%20Disturbances%20of%20Affective%20Contact%20-%20Leo%20Kanner.pdf>

Leslie, A. y Frith, U. (1988). Autistic children's understanding of seeing, knowing and believing. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, p: 315-324. Recuperado de <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-835X.1988.tb01104.x>

López, B. y Leekam, S. (2007). Teoría de la coherencia central: una revisión de los supuestos teóricos. *Infancia y aprendizaje*, 30, p: 439-457. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/79229>

Martín, B. (2017). Perfil neuropsicológico en niños y niñas con síndrome de Asperger. *Repositorio de la Universidad de Granada*, p: 3-22. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/46259/MART%20CDN%20UBI%D1A%20BEATRIZ.pdf;jsessionid=7AE676D2CD8DBFA0CB39C8FC8A23554E?sequence=1>

Martos-Pérez, J. (2005). Intervención educativa en autismo desde una perspectiva psicológica. *Revista de Neurología*, 40 (1), p: 177-180. Recuperado de <https://neurologia.com/articulo/2005055>

Martos-Pérez, J. (2008). Attention processes in autism. *Revista de neurología*, 46 (1), p:69-70. Recuperado de <https://neurologia.com/articulo/2008010>

Martos-Pérez, J. y Pérez, I. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 52 (1), p: 147-153. Recuperado de <https://www.aspergeraragon.org.es/wordpress/wp-content/uploads/2017/01/Una-aproximacion-a-las-funciones.pdf>

Mendoza, J. y Rivas, Y. (2015). *Desempeño docente en el contexto de la sociedad del conocimiento, aplicado en el Liceo Bolivariano Manuel Felipe Tovar, Municipio Valencia, Estado Carabobo*. Trabajo especial de grado. Universidad de Carabobo, Venezuela. Recuperado de <https://mriuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/3477?show=full>

Ministerio de Educación (1996). Artículos 1, 2, 3. *Normas para la integración escolar de la población con necesidades educativas especiales, Resolución número 2005*. Gaceta oficial número 36.101: Venezuela. Recuperado de <https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente>

/Normas%20para%20la%20%20Integraci%C3%B3n%20Escolar%20de%20la%20Poblaci%C3%B3n%20con%20Necesidades%20Educativas%20Especiales.pdf

Mesibov, G. y Howley, M. (2010). *El acceso al currículo por alumnos con Trastornos del Espectro del Autismo: Uso del programa TEACCH para favorecer la inclusión*. Ávila: Autismo Ávila. Recuperado de <https://catalogo.autismoavila.org/el-acceso-al-curr%C3%ADculo-para-alumnos-con-tea>

Ministerio de Educación (1996). Artículos 1,2. *Normas para la integración escolar de la población con necesidades educativas especiales, Resolución número 2005*. Gaceta oficial número 36.101. Venezuela. Recuperado de <https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/Normas%20para%20la%20%20Integraci%C3%B3n%20Escolar%20de%20la%20Poblaci%C3%B3n%20con%20Necesidades%20Educativas%20Especiales.pdf>

Ministerio de Educación de la República Dominicana (2022). *Estrategias de Enseñanza, aprendizaje para la inclusión educativa de todos y todas con énfasis en trastorno del espectro autista*: República Dominicana. Recuperado de <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/informes/estrategias-de-ensenanza-aprendizaje-trastorno-del-espectro-autista>

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017). Artículo 11, *Normas que direccionan los elementos centrales de la conceptualización y política para la atención educativa integral de las personas con necesidades educativas*

*especiales y/o con discapacidad*. Gaceta oficial número 437.335: Venezuela. Recuperado de <https://es.slideshare.net/GREGORIODESANTIAGO/resolucion-mppe-dmn-035-24082017pdf>

Minshe, N. y Goldstein, G. (1998). Autism as disorder of complex information processing. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 4, p: 129-136. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/%28SICI%291098-2779%281998%294%3A2%3C129%3A%3AAID-MRDD10%3E3.0.CO%3B2-X>

Mulas, F., Hernández-Muela, S., Etchepareborda, M. y Abad-Mas, L. (2004). Bases clínicas neuro pediátricas y patogénicas del trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*, 38 (1), p: 9-14. Recuperado de <https://www.aspergeraragon.org.es/wordpress/wp-content/uploads/2017/01/BASES-CLINICAS-NEUROPEDIATRICAS-Y-PATOGENICAS-TEA.pdf>

Nydén, A., Hagberg, B., Goussé, V. y Rastam, M. (2011). A cognitive endophenotype of autism in families with multiple incidence. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5 (1), p: 191-200. Recuperado de [https://www.academia.edu/3521238/A\\_cognitive\\_endophenotype\\_of\\_autism\\_in\\_families\\_with\\_multiple\\_incidence](https://www.academia.edu/3521238/A_cognitive_endophenotype_of_autism_in_families_with_multiple_incidence)

Ojeda, D. (2014). Influencia de la atención y las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico. Trabajo presentado como requisito para optar el título de Magíster en

neuropsicología y educación. Universidad Internacional de la Rioja, Colombia. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2396/ojeda%20ojeda.pdf?sequenc>

Orozco, J. y Díaz, A. (2018). ¿Cómo redactar los antecedentes de una investigación cualitativa? *Revista electrónica de conocimientos, saberes y práctica*, 1 (2), p:66-82. Recuperado de <https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/305/3051256006/3051256006.pdf>

Ortiz, E., Ayala, F., Reyes, A., López, R. y Mexicano, G. (2013). Evaluación de las funciones cognoscitivas en niños con trastorno del espectro autista. *Revista neuropsicología latinoamericana*, 5 (4), p: 53-60. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4395/439542505005.pdf>

Ozonoff, S., Pennington, B. y Rogers, S. (1991). Executive function deficit in high-functioning autistic individuals: relationship to Theory of mind. *J Child Psychol Psychiatry*, 32, p:1081-105. Recuperado de

Ozonoff, S. y Jensen, J. (1999). Brief report: specific executive function profiles in three neurodevelopmental Disorders. *J Autism Dev Disord*, 29, 171-177. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1787138/>

Portellano, J. y García, J. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Madrid: Editorial Síntesis.

Recuperado de  
[https://www.academia.edu/28937876/Neuropsicologia\\_de\\_la\\_atencion\\_Jose\\_Antonio\\_Portellano\\_Perez](https://www.academia.edu/28937876/Neuropsicologia_de_la_atencion_Jose_Antonio_Portellano_Perez)

Rajendran, G. y Mitchell, P. (2007). Cognitive theories of autism. *Developmental Review*, 27 (2), p: 224-260. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2007-07731-004>

Ramírez, A. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. *An Fac med*, 70 (3), p:217-224. Recuperado de [https://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1025-55832009000300011&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1025-55832009000300011&script=sci_abstract)

Rebollo, M. y Montiel, S. (2006). Atención y funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42 (2), p: 3-7. Recuperado de <https://neurologia.com/articulo/2005786>

Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1999). Capítulo IV: De la Educación Especial. Gaceta oficial número 36.787: Venezuela. Recuperado de <https://docs.venezuela.justia.com/federales/reglamentos/reglamento-general-de-la-ley-organica-de-educacion.pdf>

Retamozo, M. (2014). ¿Cómo hacer un proyecto de tesis doctoral en Ciencias Sociales? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 48, p:173-202. Recuperado de [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6533/pr.6533.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6533/pr.6533.pdf)

Rey, C. (2016). *Teoría de la Mente en Autismo: Revisión sobre las bases neurales y manifestaciones comportamentales*. Uruguay: Universidad de la República. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/10063>

Riaño-Garzón, M., Díaz-Camargo, E., Uribe, J., Pacheco, K., Cárdenas, M., Jiménez-Jiménez, S. y Aguilar-Mejía, O. (2020). Atención y funciones ejecutivas en niños habitantes de la frontera colombo-venezolana: diferencias entre educación urbana y rural. *Ciencia e Innovación en Salud*, p:431-444. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/345692570\\_Atencion\\_y\\_funciones\\_ejecutivas\\_en\\_ninos\\_habitantes\\_de\\_la\\_frontera\\_colombo-venezolana\\_diferencias\\_entre\\_educacion\\_urbana\\_y\\_rural](https://www.researchgate.net/publication/345692570_Atencion_y_funciones_ejecutivas_en_ninos_habitantes_de_la_frontera_colombo-venezolana_diferencias_entre_educacion_urbana_y_rural)

Riviere, A. (1984). La modificación de conducta en el autismo infantil: *Revista Española de Pedagogía*, 164, p:283-316. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/i23757727>

Riviere, A. (1997). Tratamiento y definición del espectro autista, anticipación, flexibilidad y capacidades simbólicas en Riviere, A. y Martos, J (eds). *El tratamiento del autismo*. Madrid: Nuevas perspectivas, p:107-160. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=428635>

Riviere, A. (1998). Tratamiento y definición del espectro autista I. Relaciones sociales y comunicación. En Tratamiento del autismo: *Nuevas perspectivas*, p: 61-106. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=428635>

Rueda, M. y Posner, I. (2013). Development of Attention Networks en P.D. Zelazo (Ed) *The Oxford Handbook of Developmental Psychology* (p:683-705, capítulo 24). Oxford University Press. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/260187130\\_Development\\_of\\_attentional\\_networks](https://www.researchgate.net/publication/260187130_Development_of_attentional_networks)

Rueda, M., Conejero, A. y Guerra, S. (2016). Educar la atención desde la neurociencia. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), p: 1-16. Recuperado de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25859>

Rueda, M., Checa, P. y Rothbart, M. (2010). Contributions of Attentional Control to Socioemotional and Academic Development. *Early Education and Development*, 21 (5), p:744-764. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/233237784\\_Contributions\\_of\\_Attentional\\_Control\\_to\\_Socioemotional\\_and\\_Academic\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/233237784_Contributions_of_Attentional_Control_to_Socioemotional_and_Academic_Development)

Ruggieri, V. (2006). Procesos atencionales y trastornos por déficit de atención en el autismo. *Revista de Neurología*, 42 (3), pp:51-56. Recuperado de <https://neurologia.com/articulo/2006024/esp>

Sanabria, M. (2003). Capítulo IV: Metodología en *Influencia del seminario y la clase magistral en el rendimiento académico*

de alumnos de la E.A.P de Economía de la U.N.M.S.M. Tesis para optar al grado de magíster en Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Recuperado de [https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/tesis/human/Sanabria\\_M\\_M/Cap4.PDF](https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/tesis/human/Sanabria_M_M/Cap4.PDF)

Semrud-Clikeman, M. Fine, J. y Bledsoe, J. (2014). Comparison among children with autism spectrum disorder, nonverbal learning disorder and typically developing children on measures of executive functioning. *Journal of autism and developmental disorders*, 44 (2), p:331-342. Recuperado de Semrud-Clikeman, M. Fine, J. y Bledsoe, J. (2014). Comparison among children with autism spectrum disorder, nonverbal learning disorder and typically developing children on measures of executive functioning. *Journal of autism and developmental disorders*, 44 (2), p:331-342

Schopler, E., Mesibov, G. y Hearsey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. En Schopler, E y Mesibov, G. (Eds), *Learning and Cognition in Autism*. New York: Plenum, p:243-268. Recuperado de [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4899-1286-2\\_13](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4899-1286-2_13)

Seubert, A. (2016). Capítulo 4: Trastornos del espectro autista, en Yáñez, M. (2016). *Neuropsicología de los trastornos del desarrollo, diagnóstico, evaluación e intervención*. México: Editorial El Manual Moderno. Recuperado de <http://librodigital.sangregorio.edu.ec/librosusgp/28859.pdf>

Seijas, R. (2015). Atención, memoria y funciones ejecutivas en los trastornos del espectro autista: ¿cuánto hemos avanzado desde Leo Kanner? *Revista de Asociación Española en Neuropsiquiatría*, 35, (127), p: 573-586. Recuperado de [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0211-57352015000300009](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0211-57352015000300009)

Solomon, M., Iosif, A., Krug, M., Nordahl, C. y Adler, F. (2019). Emotional false memory in autism spectrum disorder: more than spared. *Journal of Abnormal Psychology*, 128 (4), p:352-363. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6540798/>

Sohlberg, M. y Mateer, C. (2001). *Cognitive rehabilitation: an integrative neuropsychological approach*. New York: Guilford. Recuperado de <https://www.guilford.com/excerpts/sohlberg2.pdf?t=1>

Stuss, D., Levine, B., Alexander, M., Hong, J., Palumbo, C. y Hamer, L. (2000). Wisconsin Card Sorting Test performance in patients with local and frontal and posterior brain damage: effects of lesion location and test structure on separable cognitive processes. *Neuropsychologia*, 38, p: 388-402. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10683390/>

Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México: Editorial Limusa. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227860/El\\_proceso\\_de\\_la\\_investigacion\\_cientifica\\_Mario\\_Tamayo.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227860/El_proceso_de_la_investigacion_cientifica_Mario_Tamayo.pdf)

Van-Eylen, L., Boets, B., Steyaert, J., Evers, K., Wagemans, J. y Noens I. (2011). Cognitive flexibility in autism Spectrum disorder: Explaining the inconsistencies? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, p:1390-1401. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/228108070\\_Cognitive\\_flexibility\\_in\\_autism\\_spectrum\\_disorder\\_Explaining\\_the\\_inconsistencies](https://www.researchgate.net/publication/228108070_Cognitive_flexibility_in_autism_spectrum_disorder_Explaining_the_inconsistencies)

Vazquez-Vazquez, T., García- Herrera, D., Ochoa-Encalada, S. y Erazo-Álvarez, J. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 1, p: 589-612. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610724>

Villafranca, D. (2002). *Metodología de la investigación*. Miranda, Venezuela: Editorial Fundaca. Recuperado de Villafranca, D. (2002). *Metodología de la investigación*. Miranda, Venezuela: Editorial Fundaca.

Weismer, S., Kaushanskaya, M., Larson, C, Mathée, J. y Bolt, D. (2018). Executive function skills in school-age children with autism spectrum disorder: Association with language abilities. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 61 (11), p: 2641-2658. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6693571/>

Yáñez, M. (2016). *Neuropsicología de los trastornos del neurodesarrollo, diagnóstico, evaluación e intervención*. México: Editorial El Manual Moderno. Recuperado de

<http://librodigital.sangregorio.edu.ec/librosusgp/28859.pdf>

Zubieta, Y. (2019). *Trastorno del Espectro Autista: Atención conjunta, atención temprana y programas computacionales*. Colombia: Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. Recuperado de Zubieta, Y. (2019). *Trastorno del Espectro Autista: Atención conjunta, atención temprana y programas computacionales*. Colombia: Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

Zuluaga, T., Delgado-Reyes, A., Zuluaga, J., Aguirre, A. y Sánchez, J. (2023). Perfil cognitivo y social en niños con Trastorno del Espectro Autista. *Quaderns de Psicologia*, 25 (1), p: 1-23. Recuperado de <https://quadernsdepsicologia.cat/article/view/v25-n1-zuluaga-delgado-zuluaga-et-al>

## APÉNDICES Y ANEXOS

## **Anexo 1 (A-1)**

### **Instrumento validado por expertos**

## **CUESTIONARIO DIRIGIDO AL PERSONAL DOCENTE DE PRIMARIA DEL COLEGIO CARACAS**

### **PRESENTACIÓN**

Estimado Docente:

El presente cuestionario tiene como propósito obtener información acerca de los conocimientos que poseen las docentes en torno a la función cognitiva de la atención y su relación con el trastorno del espectro autista, así como de las estrategias a aplicar para la estimulación de la misma y, de acuerdo con esto, promover el aprovechamiento académico dentro del salón de clases.

La información que usted pueda suministrar será anónima y confidencial, los datos serán usados con fines estrictamente académicos, como requisito para el cumplimiento de los objetivos planteados en este Trabajo Especial de Grado, denominado: Plan de Capacitación dirigido a los docentes del Colegio Caracas para estimular la atención en estudiantes de primaria de 6 a 11 años dentro del Trastorno del Espectro Autista, del Postgrado en Atención Psicoeducativa del Autismo de la Universidad Monteávila; por lo tanto, se agradece tanto su colaboración como su sinceridad al momento de contestar las preguntas, para que los resultados sean confiables y válidos.

Le agradezco se sirva contestar el instrumento que se le presenta, siguiendo las instrucciones correspondientes.

Muchas gracias por su participación

Lic. Gabriela Carvajal

### **INSTRUCCIONES**

A continuación, se presenta un cuestionario de 13 ítems de selección simple, compuesto por preguntas cerradas; nos interesa conocer su opinión e información que posee en torno a los temas planteados anteriormente.

Lea cuidadosamente cada una de las preguntas.

Seleccione la opción que considere más apropiada.

Trate de no omitir ninguna respuesta.

Trate de ser lo más objetivo en las respuestas que usted considere más acordes de acuerdo con su experiencia.

Gracias por su colaboración,

Lic. Gabriela Carvajal

1. ¿Qué es el autismo?
  - a) Una patología en la cual se ve afectada la comunicación y el lenguaje.
  - b) Una enfermedad psiquiátrica que no tiene cura.
  - c) Un trastorno del neurodesarrollo, con características clínicas como déficit en la comunicación e interacción social, así como en el

procesamiento de la información.

2. Las áreas de dificultad presentes en los TEA son:

- a) No están presentes áreas de dificultad
- b) Lenguaje e interacción social
- c) Lenguaje, comunicación, cognición, comportamiento, procesamiento sensorial e interacción social.

3. Las dificultades entre la atención y el TEA, en el ámbito educativo, tienen que ver con:

- a) Falta de estrategias para cambiar la atención de una actividad a otra.
- b) Fracaso en el uso del contacto visual y de la expresión gestual.
- c) Todas las anteriores.

4. Las distintas modalidades que conforman la función cognitiva de la atención son:

- a) Atención dividida, atención sostenida y atención conjunta.
- b) Atención focalizada y atención sostenida.
- c) Atención dividida, atención sostenida, atención focalizada y atención conjunta.

5. En el proceso de aprendizaje de niños con TEA, la relación que guarda la función cognitiva de la atención y las FE (funciones ejecutivas) tiene que ver con:

a) La atención permite la activación de las habilidades que conforman las FE en el proceso de aprendizaje.

b) La atención y las FE comparten estructuras anatómicas al momento de su activación.

c) Todas las anteriores.

6. El perfil cognitivo de las personas con TEA está caracterizado por:

a) Tener fallas a nivel de la atención conjunta.

b) Déficits en algunos componentes de las funciones ejecutivas.

c) Todas las anteriores.

7. Al momento de trabajar con un niño con TEA dentro del salón de clases, es importante tomar en consideración:

a) Anticipación de rutinas, organización del salón, uso de apoyos visuales.

b) Exigirle más de lo esperado a su nivel de desarrollo.

c) Exigir las mismas normas de comportamiento y dar instrucciones generalizadas.

8. Algunas de las estrategias a aplicar, para propiciar el aprendizaje en niños con TEA, tiene que ver con:

- a) Estimular la atención por medio de distintas estrategias lúdicas.
- b) Respetar los tiempos de espera y brindar descanso entre actividades.
- c) Todas las anteriores

9. Algunas de las estrategias para estimular la atención en niños con TEA, son:

- a) Aplicar los elementos de la enseñanza estructurada.
- b) Uso de reforzadores
- c) Todas las anteriores

10. Algunos recursos por aplicar, para facilitar el aprendizaje académico en niños con TEA, son:

- a) Hacer uso de claves visuales.
- b) Hacer uso de historias sociales.
- c) Todas las anteriores

11. Para trabajar con niños dentro del espectro, es necesario:

- a) Identificar las necesidades del estudiante con TEA.

b) Promover y hacer uso de sus fortalezas.

c) Todas las anteriores

12. Al momento de estructurar el espacio y los tiempos de trabajo en niños con TEA, se debe tomar en consideración:

a) Disponer de mobiliario para crear distintas zonas de trabajo.

b) Utilizar horarios con las actividades a realizar, empleando pictogramas.

c) Todas las anteriores

13. ¿Cuál es la utilidad de un plan de capacitación en el cual se aborden aspectos relacionados con la atención y el TEA?

a) Facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

b) Comprender cómo piensan y saber qué áreas estimular.

c) Todas las anteriores

## **INSTRUMENTO PARA DETERMINAR LA VALIDEZ DEL CONTENIDO DEL CUESTIONARIO**

### **INSTRUCCIONES:**

1. Señala la pertinencia de los ítems del instrumento con los objetivos y variables.

Marque para cada ítem si le parece:

(S): Suficiente

(MS): Medianamente suficiente

(I): Insuficiente

En caso de marcar MS o I pase a la parte de observaciones y exponga su apreciación.

2. Señale la coherencia de los ítems del instrumento con los indicadores.

Marque para cada ítem si le parece:

(S): Suficiente

(MS): Medianamente suficiente

(I): Insuficiente

En caso de marcar MS o I pase a la parte de observaciones y exponga su apreciación.

3. Redacción y lenguaje. Coloque para cada ítem si le parece:

(C): Claro

(MC): Medianamente claro

(Co): Confuso

En caso de marcar MC o Co pase a la parte de observaciones y exponga su apreciación.

4. Aspectos Generales. Marque SÍ o NO en cada uno de los cinco aspectos que se detallan. En caso de marcar NO, pase a la parte de

observaciones y exponga su apreciación.

### GUÍA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Número de ítem	Pertinencia			Coherencia			Redacción y Lenguaje			Observaciones
	S	MS	I	S	MS	I	C	MC	Co	
1	X			X			X			
2	X			X					X	Considero que las opciones de respuesta pueden generar confusión en el participante.
3	X			X			X			
4	X			X			X			
5	X			X				X		Aclarar en el enunciado que FE se refiere a funciones ejecutivas
6	X			X			X			
7	X			X			X			
8	X			X			X			
9	X			X			X			
10	X			X			X			Me parece que este ítem en realidad corresponde al indicador de estrategias, y no al de

										relación entre atención y FE (que es el que aparece en el cuadro de variables)
11	X			X			X			
12	X			X			X			
13							X			Este ítem no aparece vinculado a ninguno de los indicadores en el cuadro de operacionalización de variables

Tabla 44 GUÍA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

ASPECTOS GENERALES			
	SI	NO	OBSERVACIONES
a-Contiene instrucciones	X		
b-Adecuada cantidad de ítems	X		Quizás para el tercer indicador (relación atención y TEA), considerar incluir algún otro ítem sobre las implicaciones de los desafíos en la atención en el aprendizaje de las personas con TEA
c-Permite el logro de los objetivos	X		
d-Presenta forma lógica y secuencial	X		
e-Suficiente para recolectar información	X		

**Datos de identificación del Experto evaluador:**

Nombre y Apellido: Mariana Sánchez A.

C.I: 19.505.757

Profesión: Psicóloga

*Mariana Sánchez*

---



**Anexo 2 (A-2)**  
República Bolivariana de Venezuela  
Universidad Monteávila  
Comité de Estudios de Postgrado  
Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo EAPA-Cohorte

**Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo - EAPA-Cohorte**

**Registro Anecdótico**

<b>Trabajo Especial de grado:</b>	Plan de Capacitación dirigido a las docentes del Colegio Caracas para estimular la atención en estudiantes de primaria de 6 a 11 años dentro del Trastorno del Espectro Autista
<b>Alumno:</b>	Gabriela Carvajal
<b>Asesora:</b>	Claudia Cerda
<b>Programa:</b>	La atención en el autismo: Un reto en el ámbito educativo
<b>Dirigido a:</b>	Las docentes de primaria del Colegio Caracas
<b>Duración:</b>	1 día, 4 horas.
<b>Facilitadoras responsable:</b>	Gabriela Carvajal
<b>Lugar:</b>	Final Autopista Francisco Fajardo vía Petares-Guarenas, sector La Florencia.

<b>Fecha y hora:</b>	<b>17 de julio, de 8 am a 12 pm.</b>
<b>Sesión:</b>	<b>Taller 1: Acercamiento inicial</b>

*Tabla 45 Registro Anecdótico*

<b>Hora:</b>	<b>Observaciones:</b>
7:30 am	Llegada al colegio, se habló con la directora Yrene y la coordinadora Geiker para organizar el espacio que iba a ser utilizado para dar los talleres. Se dispuso del salón de segundo grado de primaria.
7:45 am	Disposición del salón para impartir los talleres, se colocaron sillas y mesas para las participantes, fue conectado el video beam a la computadora para la proyección de la presentación.
8:00 am	Cuando todo estuvo todo listo, se invitó a las participantes a pasar al salón para comenzar con la actividad del día.
8:10 am	Palabras de la directora Yrene para dar inicio al taller. Presentación de la facilitadora, explicando el motivo de los talleres (requisito del trabajo especial de grado).
8:15 am	La facilitadora comienza el taller #1 preguntándoles a las participantes información que tenían sobre el autismo. Dos de las participantes comentaron que se trataba de un trastorno del desarrollo, y de las dificultades que experimentaban al trabajar con alumnos con TEA en el salón de clases, pero que ya estaban familiarizadas con esa dinámica de tener a niños con necesidades educativas especiales en el salón.
8:30 am	La facilitadora coloca la charla TED de Temple Grandin al grupo para luego ser discutido.
8:50 am	Finalizado el video, la facilitadora le pidió a las participantes sus impresiones. Para fomentar la participación, utilizó las siguientes preguntas: ¿Qué les llamó la atención? ¿Alguno de sus estudiantes razona como Temple Grandin? Una de las participantes (docente de 6to grado) comentaba que ella estaba familiarizada con la teoría de las inteligencias múltiples y que lo aplicaba en clase, facilitando a los estudiantes el hacer las actividades haciendo uso de sus fortalezas. Otra de las participantes (docente de 2do grado) comentó que tenía un estudiante con TEA que tenía una especie de memoria fotográfica; en una oportunidad los niños tenían que hablar sobre los estados del país, y dicho estudiante decidió llevar un mapa de Venezuela a la clase y hablar estado por estado de los aspectos más resaltantes de cada uno. Luego de esta discusión, la facilitadora destacó aspectos de la charla como el estilo cognitivo en personas con TEA, específicamente el pensar con imágenes,

9:20 am	La facilitadora comenzó con la presentación del taller #1, mencionando los puntos a ser desarrollados. En primer lugar, definición y características del autismo (destacando la definición de acuerdo con el DSM V y causas biológicas). Luego de esta exposición, la facilitadora preguntó si tenían alguna duda o comentario. Hasta el momento todo estaba claro por parte de las participantes. Seguidamente, se trató la función cognitiva de la atención (definición, modalidades de la atención).
9.40 am	La coordinadora Geiker entró al salón para hablar un momento con la facilitadora, preguntándole si era posible que terminaran antes de las 12 pm. puesto que las docentes debían realizar otra actividad. La facilitadora le contestó que sí se podía terminar un poco antes, pero que iba a tener que condensar un poco el contenido; por este motivo, el tema de la relación entre la atención, las funciones ejecutivas y las estructuras anatómicas que comparten fue tratado superficialmente.
9:45 am	La facilitadora continúa con la presentación haciendo énfasis en la entrada atencional en TEA y no tanto en las modalidades de la atención debido al tiempo.
10:00 am	Se hace un descanso para merendar. La facilitadora llevó una torta ya picada para compartir, varias de las docentes salieron del salón para desayunar, una de las docentes se ofreció a preparar un café y así acompañarlo con la torta. La facilitadora conversó con varias de las docentes, las cuales comentaron situaciones particulares con sus estudiantes dentro del salón de clases.
10:30 am	Finaliza el descanso y se reanuda la sesión. La facilitadora continúa con el último punto de la presentación, a saber, cómo piensan las personas con TEA. Comienza hablando del perfil neuropsicológico y los procesos que están implicados en dicho perfil (atención, memoria, lenguaje, teoría de la mente, teoría de la coherencia central, teoría de las funciones ejecutivas, modulación sensorial, diferencias en el pensamiento y diferencias en el aprendizaje). Una de las participantes (docente de 6to grado) comenta que no había comprendido bien los términos expuestos en la teoría de la coherencia central, ante lo cual la facilitadora vuelve nuevamente a dicho punto.
11:00	La facilitadora pregunta si hay alguna otra inquietud antes de pasar a la siguiente actividad. Les pide que se organicen en grupos, les facilita papel bond y marcadores para la realización de la actividad que consistía en la elaboración de un mapa conceptual con los aspectos más resaltantes de la información presentada. La facilitadora se paseó por los distintos grupos haciendo comentarios de dichos mapas conceptuales, y aclarando las dudas de las participantes. Para esto se dispuso de 15 minutos.
11.15 am	Finalizada la actividad, la facilitadora les pide que comenten sus mapas conceptuales. Luego de cada intervención, la facilitadora le coloca una carita feliz a cada mapa conceptual.

11:30	La facilitadora les pide a las participantes sus impresiones sobre el primer día de capacitación, las docentes se muestran agradecidas por la información, aunque comentan que el material presentado fue un poco denso. Se le informa a la coordinadora Geiker que la actividad había finalizado, la facilitadora se despide, el mobiliario queda igual para el día siguiente.
-------	---

<b>Trabajo Especial de grado:</b>	<b>Plan de Capacitación dirigido a las docentes del Colegio Caracas para estimular la atención en estudiantes de primaria de 6 a 11 años dentro del Trastorno del Espectro Autista</b>
<b>Alumno:</b>	<b>Gabriela Carvajal</b>
<b>Asesora:</b>	<b>Claudia Cerda</b>
<b>Programa:</b>	<b>La atención en el autismo: Un reto en el ámbito educativo</b>
<b>Dirigido a:</b>	<b>Las docentes de primaria del Colegio Caracas</b>
<b>Duración:</b>	<b>1 día, 4 horas.</b>
<b>Facilitadoras o responsable:</b>	<b>Gabriela Carvajal</b>
<b>Lugar:</b>	<b>Final Autopista Francisco Fajardo vía Petares-Guarenas, sector La Florencia.</b>
<b>Fecha y hora:</b>	<b>18 de julio, de 8 am a 12 pm.</b>
<b>Sesión:</b>	<b>Taller 2: La atención y sus estrategias</b>

Hora:	Observaciones:
7:30 am	Llegada al colegio, los estudiantes de 5to año estaban realizando su labor comunitaria, pintando varios espacios del colegio junto al profesor de educación física. Ni la directora ni la coordinadora estaban ese día, pero la facilitadora fue recibida por una de las docentes de primaria que dejaron a cargo.
8: 00 am	Se invitó a las participantes a pasar al salón para comenzar con la actividad del día. La facilitadora realizó una actividad de activación de conocimientos, preguntándoles lo que recordaban de la sesión anterior. Una de las docentes (5to grado) hizo un breve resumen de lo que se había comentado la sesión anterior.
8:10 am	La facilitadora comienza el taller #2 preguntándoles a las participantes qué estrategias manejaban en su salón de clases con los estudiantes dentro del espectro. Una de las docentes (2do grado) comentó que realizaba adaptaciones curriculares con dos de sus estudiantes, facilitándoles actividades para que comprendieran mejor el contenido a trabajar. Otra de las docentes (6to grado) comentó nuevamente el aspecto de las inteligencias múltiples y cómo eso les daba opciones a sus estudiantes para trabajar el material.
8:30 am	La facilitadora comenzó con la presentación del taller #2, haciendo mención de los puntos a ser desarrollados. En primer lugar, intervención educativa en estudiantes con TEA (qué espera el estudiante de la escuela, resaltando aspectos como la anticipación, estructuración, rutinas. En segundo lugar, el método TEACCH (organización física, sistema de trabajo, estructuración visual.
9.40 am	Este segundo aspecto suscitó muchas preguntas en las participantes. Una de ellas (docente de tercer grado) preguntó cómo se podía adecuar el aula con los materiales y el acondicionamiento con el que contaban en el colegio. Se hizo el ejercicio de la organización física con los materiales dispuestos en el aula. Otra de las docentes (4to grado) preguntó cómo se podría organizar un horario para un estudiante con TEA con unas características en particular. Dichas preguntas generaron una discusión muy nutritiva que enriqueció la sesión de ese día.
10:00 am	Se hace un descanso para merendar. La facilitadora llevó unas palmeritas para compartir con las maestras; al igual que el día anterior, algunas docentes aprovecharon para desayunar, mientras que otras hicieron un café para acompañar la merienda.
10:30 am	Finaliza el descanso y se reanuda la sesión. La facilitadora continúa con la última parte del segundo aspecto, a saber, la estructura visual del material de trabajo. Las docentes de primer grado comentaron que esto último les podría ser de mucha utilidad, no solamente con estudiantes dentro del espectro, sino con todo

	<p>los estudiantes en general para aclarar las instrucciones dadas, también preguntaron a la facilitadora cómo lo podrían realizar.</p>
10:45	<p>Se pasó a explicar el último punto de la presentación, a saber, el uso de historias sociales. Se preguntó a las docentes si conocían esta estrategia para aumentar la función cognitiva de la atención, ante lo cual comentaron que no. Se explicó la finalidad de las mismas, y los pasos para proceder a la elaboración de ellas. Al final de la presentación se proporcionó un ejemplo de cómo sería una historia social. Después de esto, la facilitadora le preguntó a las participantes qué situación se podría abordar a través de una historia social, para facilitar la comprensión de un determinado tema. Tres de las docentes (una de tercer grado, cuarto y quinto grado) comentaron situaciones recurrentes que habían tenido con sus estudiantes, principalmente a la hora del recreo con sus compañeros.</p>
11.15 am	<p>Se aprovechó la participación de las docentes para reunirse nuevamente en grupo, y proceder a la elaboración de una historia social por grupo, que fuese pertinente a las situaciones presentadas en el aula. Una de las docentes quiso trabajar el cómo trabajar en grupo, otra de las docentes el cómo jugar con los amigos.</p>
11:40 am	<p>La facilitadora les dio 20 minutos para realizar la actividad, y luego compartir la historia con el resto de las participantes y comentar las impresiones. Al final de la actividad, la facilitadora les pidió nuevamente sus impresiones respecto a ambos talleres. Las docentes mostraron su agradecimiento, especialmente por el segundo día de talleres, puesto que mostraron mayor interés por las estrategias a aplicar en el salón. Por motivos de tiempo, no se pudo proceder con la otra actividad, a saber, los análisis de casos. Antes de proceder con el cierre de la capacitación, la facilitadora les pidió el feedback de ambas sesiones a las docentes, las cuales comentaron que el primer día tuvo mayor carga teórica, que les hubiese gustado enfocarlo un poco más a la práctica.</p>
12 pm	<p>Como la directora no estaba en el colegio, se le envió un mensaje diciéndole que la actividad había concluido con éxito. La facilitadora se despidió de las participantes dándole las gracias por la receptividad y la participación.</p>



### Anexo 3 (A-3)

### Registro de asistencia

**ASISTENCIA**

**Fecha:** 17 - 07 - 2023

Nombre del Empleado	Cedula de Identidad	Cargo	Firma
Yrene Santos Gil	9.626.789	Directora	<i>[Handwritten Signature]</i>
Cynthia Elizabeth Morales Robles	16.005.745	Docente primaria	<i>Cynthia Morales</i>
Mayerling Del Valle Palacios Gozalez	12.684.658	Docente primaria	<i>Mayerling Palacios</i>
Erika Alexandra Cegarra Corona	16.706.297	Docente primaria	<i>[Handwritten Signature]</i>
Elibeth Cecilia González Perez	17.531.736	Docente primaria	<i>[Handwritten Signature]</i>
Erika Alexandra Morales Robles	15.179.459	Docente inicial	<i>Erika Morales</i>
Karen Valentina Rivero Heredia	22.964.853	Docente inicial	<i>Karen Rivero</i>
Consuelo Del Rosario Chima De Meza	12.394.272	Docente primaria	<i>[Handwritten Signature]</i>
Génesis Maria Gualdron Avila	26.063.106	Docente primaria	<i>Genesis Gualdron</i>
Flor Maria Flores Gil	6.396.379	Docente auxiliar	<i>[Handwritten Signature]</i>
Osmary Elena Aponte segura	15.343.687	Docente auxiliar	<i>OSMARY APONTE</i>
Geiker Odalys Landaeta Barrios	15.206.868	Coordinadora Primaria	<i>Geiker Landaeta</i>
Ana Isabel Delgado Rosendo	29.536.264	Profesora de Ingles	<i>[Handwritten Signature]</i>
Grisel Josefina Cordova Rosendo	19.930.852	Profesora	<i>[Handwritten Signature]</i>
Erianna Castro	30.793.012	Docente	<i>Erianna Castro</i>

Figura 41 Registro de asistencia

## ASISTENCIA

Fecha: 18 - 07 - 2023.

Nombre del Empleado	Cedula de Identidad	Cargo	Firma
Yrene Santos Gil	9.626.789	Directora	<i>[Firma]</i>
Cinthia Elizabeth Morales Robles	16.005.745	Docente primaria	<i>Cinthia Morales</i>
Mayerling Del Valle Palacios Gozalez	12.684.658	Docente primaria	<i>Mayerling Palacios</i>
Erika Alexandra Cegarra Corona	16.706.297	Docente primaria	<i>[Firma]</i>
Elibeth Cecilia González Perez	17.531.736	Docente primaria	<i>[Firma]</i>
Erika Alexandra Morales Robles	15.179.459	Docente inicial	<i>Erika Morales</i>
Karen Valentina Rivero Heredia	22.964.853	Docente inicial	<i>Karen Rivero</i>
Consuelo Del Rosario Chima De Meza	12.394.272	Docente primaria	<i>[Firma]</i>
Génesis Maria Gualdron Avila	26.063.106	Docente primaria	<i>Génesis Gualdron</i>
Flor Maria Flores Gil	6.396.379	Docente auxiliar	<i>[Firma]</i>
Osmay Elena Aponte segura	15.343.687	Docente auxiliar	<i>OSMAY APONTE</i>
Geiker Odalys Landaeta Barrios	15.206.868	Coordinadora Primaria	<i>Geiker Landaeta</i>
Ana Isabel Delgado Rosendo	29.536.264	Profesora de Ingles	<i>[Firma]</i>
Grisel Josefina Cordova Rosendo	19.930.852	Profesora	<i>[Firma]</i>
Erianna Castro	30.793.012	Docente	<i>Erianna Castro</i>

Figura 42 Registro de asistencia

## Anexo 4 (A-4) Registro de actividades realizadas



*Figura 43 Registro de actividades realizadas*



