



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



ESPECIALIZACIÓN EN ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL AUTISMO

**PROYECTO DE CAPACITACIÓN DOCENTE: ESTRATEGIAS DE
PREVENCIÓN PARA ABORDAR CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN
ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA
DIRIGIDO A DOCENTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA
UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR**

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

Badell Oliva, Claudia María, CI. 25.385.925

Asesorado por:

**Alberto, Carolina Elke
López Medina, Arianna Isabel**

Caracas, 27 de enero de 2025

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD MONTEÁVILA
COMITÉ DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ESPECIALIZACIÓN EN ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL AUTISMO**

**PROYECTO DE CAPACITACIÓN DOCENTE: ESTRATEGIAS DE
PREVENCIÓN PARA ABORDAR CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN
ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DIRIGIDO A
DOCENTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR**

**Trabajo Especial de Grado, para optar al Título de Especialista en
Atención Psicoeducativa del Autismo, presentado por:
Badell Oliva, Claudia María, CI. 25.385.925**

Asesorado por:
Alberto, Carolina Elke
López Medina, Arianna Isabel

Caracas, 27 de enero de 2025.

Comité de Estudios de Postgrado
Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo

Quienes suscriben, profesores evaluadores nombrados por la Coordinación de la Especialización en Atención psicoeducativa del Autismo, de la Universidad Monteavila, para evaluar el Trabajo Especial de Grado titulado: **"Proyecto de capacitación docente: Estrategias de prevención para abordar conductas disruptivas en estudiantes con trastorno del espectro autista dirigido a docentes de la unidad educativa Universidad Simón Bolívar"**, presentado por la ciudadana: **Claudia Maria Badell Oliva**, cédula de identidad N°25.385.925, 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 **15 de febrero de 2025**, en la sede de la Universidad Monteavila.
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 los profesores evaluadores, una vez finalizada la exposición.
3. Concluida la presentación del citado trabajo los profesores decidieron, en vista del rigor y suficiencia de la presentación, la excelencia en el abordaje de la temática y el aporte novedoso que a la práctica de nuestra área realiza, 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 15 de febrero de 2025.


Profesora Maria Isabel Pereira
C.I. 10.542.092


Profesora Arianna Isabel López Medina
C.I. 22.035.920


Profesora Elke Carolina Alberto D'Lima
C.I. 10.181.638



CARTA DE CONFIRMACIÓN DEL TUTOR

Quien suscribe, **Ariana López**, C.I. N°**22.035.920**, **CONFIRMO QUE EL TRABAJO ESPECIAL DE GRADO** presentado por el estudiante Lic. **Claudia María Badell Oliva** C.I. **25.385.925**, cursante de la **Especialización Atención Psicoeducativa del autismo (IV)**, titulado **Proyecto de capacitación docente: estrategias de prevención para abordar conductas disruptivas en estudiantes con trastorno del espectro autista dirigido a docentes de la unidad educativa universidad simón bolívar**, al cual me comprometí a orientar desde el punto de vista académico, cumple con los requisitos para su presentación.

A los 15 días del mes enero de 2025.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'AL', is written over a horizontal line.

Firma del Tutor

DATOS DEL TUTOR:

Nombre y Apellido: Arianna López

Cédula: 22.035.920

Asunto: Carta de autorización

Sres. Universidad Monteavila,

Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo

Presente

Por medio de la presente comunicación le informo que en mi calidad de Directora de la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar, autorizo a la estudiante de la Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo, Clelia Badell, portadora de la cédula de identidad V-25.085.925, a realizar un estudio de Grado con fines estrictamente académicos, denominado: Proyecto de capacitación docente y estrategias de prevención para abordar conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista dirigido a docentes de la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar.

Atentamente,


Firma

EVELYN CANIZALEZ

V-2.617.548,

DIRECTORA,

0412 - 251.83.26



AUTORIZACIÓN

Yo, Claudia María Badell Oliva, mayor de edad, domiciliado(a) en Los Samanes, Baruta, portador(a) de la cédula de identidad número V-25.385.925, autor(a) del trabajo especial de grado titulado Proyecto De Capacitación Docente: Estrategias De Prevención Para Abordar Conductas Disruptivas En Estudiantes Con Trastorno Del Espectro Autista Dirigido A Docentes De La Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar, presentado ante la Universidad Monteávila para optar al título de Especialista en Atención Psicoeducativa del Autismo, otorgo mi autorización a la Universidad para comunicar públicamente mi obra en su Repositorio Institucional.

Esta autorización es válida para que el trabajo especial de grado sea usado, divulgado y prestado, en formato impreso, digital, electrónico, virtual y para usos en redes, internet, intranet y en general por cualquier formato conocido o por conocer, donde se garantizará:

- El reconocimiento de mi autoría sobre la obra.
- La conservación de la obra entregada a través del Repositorio Institucional.
- La reproducción y/o transformación a cualquier formato, que permita su legibilidad en las diferentes herramientas ofrecidas por las tecnologías de información y comunicación.
- La visibilidad en internet a través de motores de búsqueda, directorios y demás medios de difusión del conocimiento interoperables con el Repositorio Institucional.

Caracas, 30 de Enero de 2025.



DEDICATORIA

Gracias mi familia y a la universidad.

AGRADECIMIENTOS

Agradecida con
DIOS y mi
familia

PROYECTO DE CAPACITACIÓN DOCENTE: ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN PARA ABORDAR CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA DIRIGIDO A DOCENTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

Autor/a: Badell Oliva, Claudia María, CI. 25.385.925

Asesores: López Medina, Arianna Isabel

Alberto, Carolina Elke

Año: 2025

RESUMEN

En la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar, se ha identificado un problema significativo relacionado con estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autista (TEA) y que, además, muestran conductas disruptivas. Los docentes carecen de los conocimientos necesarios para prevenir estas conductas, lo que resulta en consecuencias negativas tanto para los estudiantes con TEA como para sus compañeros. Ante esta situación, el objetivo de este trabajo es establecer un proyecto de capacitación dirigido a los docentes sobre estrategias de prevención para abordar las conductas disruptivas en estudiantes con TEA.

Las bases teóricas de esta investigación se fundamentan en el DSM-5 y en contribuciones de autores como Artigas-Pallares, Schwartzman y otros. Se emplean teorías del comportamiento y enfoques conductuales y cognitivos, además de métodos como el Análisis de Comportamiento Aplicado (ABA) y TEACCH. La metodología utilizada es de tipo cuantitativo descriptivo, mediante una investigación de campo que incluye la recolección de datos a través de un cuestionario dirigido a los docentes. Los resultados obtenidos reflejaron una diversidad en las respuestas de los docentes, evidenciando un conocimiento relativo sobre el tema. A partir de estos hallazgos, se concluye que existe un incremento en la comprensión de técnicas y estrategias para abordar las conductas disruptivas en estudiantes con TEA. Se recomienda llevar a cabo la capacitación en el área de educación general básica, para mejorar las habilidades de los docentes en la gestión de estas conductas y, en consecuencia, favorecer un ambiente educativo más inclusivo y positivo para todos los estudiantes.

Línea de Trabajo: Inclusión.

Palabras clave: [TEA, Conductas disruptivas, ABA, TEACCH, Prevención]

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	vi
AGRADECIMIENTOS	vii
RESUMEN	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	xi
ÍNDICE DE TABLAS	xii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	2
Objetivos del Trabajo Especial de Grado	2
Objetivo General	2
Objetivos Específicos	2
Justificación e Importancia	2
Alcance y Delimitación	2
Cronograma de elaboración del Trabajo Especial de Grado	2
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	3
Antecedentes	3
Bases teóricas	3
Bases legales	3
CAPÍTULO III. MARCO INSTITUCIONAL	4
Historia de la Institución	4
Marco Filosófico	4
Organigrama	4
Población que atiende	4
CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO	5
CAPÍTULO V. EL PROYECTO Y SU DESARROLLO	6
Introducción	6
Objetivo o Propósito	6
Plan de ejecución del proyecto	6
Cuadro de Planificación y Ejecución	6
Evaluación y Análisis de resultados	6
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	7
Conclusiones	7
Recomendaciones	7

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	8
APÉNDICES Y ANEXOS	13
Anexo 1. Aspectos físicos del Trabajo Especial de Grado	14
Anexo 2. Niveles de Títulos y Subtítulos	16
Anexo 3. Créditos	17

ÍNDICE DE FIGURAS

INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del desarrollo neurobiológico que se manifiesta en diversas áreas del comportamiento, la comunicación y la interacción social. El TEA se caracteriza por un conjunto de síntomas que pueden variar en intensidad y presentación entre los individuos. Esta diversidad en las manifestaciones del TEA ha llevado a la comprensión de que no existe un único perfil que describa a todas las personas afectadas, lo que implica la necesidad de enfoques individualizados en la intervención y el apoyo (American Psychiatric Association, 2013).

El enfoque del presente estudio se centra en la prevención de conductas disruptivas en entornos educativos mediante la aplicación de estrategias y técnicas adecuadas. Según el Dr. Tony Attwood (2007), afirma que es esencial que los educadores comprendan las razones detrás de las conductas disruptivas para poder abordarlas de manera efectiva. En este sentido, se llevará a cabo una capacitación dirigida a los docentes de la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar (U.E.U.S.B), con el objetivo de dotarlos de herramientas prácticas y teóricas que les permitan gestionar de manera eficaz las necesidades de los estudiantes con TEA en el aula.

La metodología de trabajo del estudio es de tipo descriptivo, con un diseño de investigación de campo. Este enfoque permite una exploración profunda de las percepciones y prácticas actuales de los docentes en relación con el manejo de conductas disruptivas en el aula. Se emplearán técnicas de recolección de datos mediante encuestas, que facilitarán la obtención de la información.

El cuestionario diseñado para la recolección de datos está compuesto por una serie de afirmaciones que abordan de manera integral aspectos relacionados con el Trastorno del Espectro Autista, las conductas disruptivas, las técnicas y estrategias de prevención, así

como la efectividad de las capacitaciones ofrecidas. Para garantizar la validez y pertinencia del instrumento, el cuestionario fue sometido a un proceso de validación por parte de expertos.

En el capítulo I: Problema de la Investigación, se plantea el problema de estudio desde un enfoque general a uno más específico. Se presentan las interrogantes que guiarán el análisis y los objetivos que buscan esclarecer las cuestiones planteadas. Además, se establecen el alcance y delimitación del trabajo.

En el capítulo II: Marco Teórico, se revisan los antecedentes de la investigación a nivel nacional e internacional. Se incluyen las bases teóricas que sustentan el estudio, se abordan técnicas y estrategias de prevención y la importancia de las capacitaciones en educación. También se define el trastorno del espectro autista y se consideran aspectos éticos y legales.

En el capítulo III: Marco Metodológico, se describe la metodología del estudio, incluyendo el enfoque y diseño de investigación. Se detalla la población y muestra, junto con los criterios de selección. Se presentan las variables del estudio y los instrumentos de recolección de datos, asegurando la validez del proceso investigativo.

En el capítulo IV: Resultados, se exponen los hallazgos de la investigación, analizando los datos de carácter cuantitativo.

En el capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones, se sintetizan los hallazgos más relevantes y se presentan recomendaciones para educadores y administradores.

Para finalizar, en el capítulo VI: Proyecto y su desarrollo, se presenta el marco institucional de la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar. Se introducen los objetivos del proyecto y se ofrece un plan de ejecución.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Planteamiento del Problema

El ser humano es una especie única y completa que se distingue por su capacidad para pensar, razonar y desarrollar una amplia gama de conductas y comportamientos. Ekman (1999) ha demostrado que los jóvenes experimentan emociones intensas, incluyendo la alegría, tristeza, miedo y enojo. Estas emociones son una parte normal de su desarrollo emocional y les permiten aprender a manejar y expresar sus sentimientos de manera adecuada.

Durante la etapa infantil, los niños pasan por diversas fases críticas que son determinantes en la configuración de su comportamiento y su forma de interactuar con el entorno. El TEA se caracteriza por dificultades notables en la comunicación y en la interacción social, lo que puede dificultar la capacidad del niño para establecer relaciones con sus pares y adultos. Estas dificultades suelen manifestarse desde los primeros años de vida, y pueden incluir la falta de habilidades para iniciar o mantener conversaciones, así como la dificultad para interpretar señales sociales y emocionales (CDC, 2023).

De la misma forma, existe la presencia, según García (2018) de que los niños presentan conductas negativas. En el caso de estas, los problemas de conducta en los jóvenes pueden ser diversos y tener un impacto significativo en su desarrollo. Estas conductas en conjunto se denominan disruptivas, según la definición aportada por Shaffer y Kipp (2014, p. 345), son acciones que: "violan las normas sociales y pueden ser perjudiciales para uno mismo o para los demás". Las conductas disruptivas se refieren a comportamientos antisociales que rompen con las pautas de conducta y valores aceptados en una sociedad. Estas se refieren a comportamientos que rompen con las

normas y autoridad establecidas. Ahora, es importante mencionar las conductas desafiantes, las cuales también desafían o desobedecen las normas y autoridad.

Las conductas disruptivas en niños han sido observadas y documentadas desde hace varias décadas. Según el trabajo de Baker et al. (2017), estas conductas frecuentemente surgen en contextos donde los niños experimentan frustración, falta de comprensión o sobrecarga sensorial. En sus investigaciones, los autores destacan que la incapacidad para comunicar necesidades o emociones adecuadamente puede llevar a los niños a manifestar comportamientos disruptivos como una forma de autodefensa o como un intento de captar la atención de sus cuidadores.

Entonces, ¿Qué sucedería si un joven presenta ambas condiciones? La comorbilidad entre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y las conductas disruptivas ha sido objeto de estudio en diversas investigaciones. Las personas con TEA a menudo enfrentan desafíos significativos en la comunicación y la interacción social, lo que puede llevar a la manifestación de conductas disruptivas como una forma de expresar frustración o necesidad. Un estudio realizado por Orellana, (2018) indica que estas conductas pueden incluir gritos, agresiones o comportamientos que interrumpen el entorno educativo y social, dificultando la adaptación del individuo a diferentes contextos.

Además, la presencia de conductas disruptivas en niños con TEA puede estar relacionada con otras comorbilidades, como trastornos de ansiedad o de atención. Según Iriarte (2023), estas comorbilidades pueden exacerbar las dificultades conductuales, creando un ciclo en el que las conductas disruptivas se convierten en una respuesta a la ansiedad o la sobrecarga sensorial.

Las conductas disruptivas, como la agresión o la falta de atención, pueden dificultar significativamente la integración de los

estudiantes con autismo en el entorno escolar. Según Barkley (1999), estas conductas no solo interfieren con el aprendizaje, sino que también afectan la capacidad de los jóvenes para relacionarse de manera efectiva con sus compañeros y maestros. Esto puede llevar a un aislamiento social, donde el estudiante se siente excluido y menospreciado, lo que a su vez puede agravar sus dificultades emocionales y comportamentales. Por lo tanto, es fundamental que los docentes reconozcan la importancia de crear un ambiente inclusivo que fomente la participación activa de todos los estudiantes.

Para prevenir situaciones que puedan llevar a conductas disruptivas, los docentes deben desarrollar una serie de capacidades y habilidades. Según González (2020), la formación en estrategias de manejo del aula y la implementación de técnicas de enseñanza adaptativas son esenciales para responder a las necesidades específicas de los estudiantes con autismo. La capacitación en el reconocimiento de señales de frustración o ansiedad puede ayudar a los educadores a intervenir de manera proactiva antes de que se produzcan comportamientos problemáticos. Además, fomentar un clima de respeto y empatía en el aula puede facilitar la integración social de estos estudiantes, permitiéndoles interactuar de manera más positiva con sus compañeros y mejorar su experiencia educativa en general.

La integración se puede definir como el proceso de inclusión y participación de individuos en un grupo o sociedad, promoviendo la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad. Según los autores Barkley, Edwards y Robin (1999), la integración implica la creación de entornos inclusivos que permitan a todas las personas participar plenamente en la vida social, educativa y laboral (Barkley, et al., 1999).

Para fines de esta investigación, en Caracas, en la unidad educativa Universidad Simón Bolívar, se han integrado estudiantes diagnosticados con trastorno del espectro autista y presentan

conductas disruptivas a las cuales las docentes no saben cómo dar una respuesta o saber cómo manejar adecuadamente. En este contexto, se propone realizar un proyecto de capacitación dirigido a docentes con el objetivo de prevenir estas conductas.

Sobre la base de los argumentos anteriores, surgieron las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son las estrategias efectivas para realizar un proyecto sobre prevención dirigido a docentes para abordar las conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar?

1. ¿Cuál es el conocimiento que tienen los docentes de la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar de proyectos de capacitación sobre estrategias de prevención para abordar las conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista?
2. ¿Cómo sería el diseño de un proyecto de capacitación sobre estrategias de prevención dirigido a docentes para abordar las conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro de la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar?
3. ¿Cómo sería la aplicación de una capacitación sobre estrategias de prevención dirigida a docentes para abordar las conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista de la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar?
4. ¿Cómo se valorarán los cambios en el conocimiento que tienen las docentes de la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar sobre un proyecto de capacitación sobre estrategias de prevención para abordar las conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista?

Objetivos del Trabajo Especial de Grado

Objetivo General

Establecer un proyecto de capacitación sobre estrategias de prevención dirigido a docentes para abordar las conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista de la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar.

Objetivos Específicos

Diagnosticar el conocimiento que tienen los docentes de la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar de un proyecto de capacitación sobre estrategias de prevención para abordar las conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.

Diseñar un proyecto de capacitación dirigido a docentes sobre estrategias de prevención para abordar las conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista de la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar.

Aplicar una capacitación para docentes sobre estrategias de prevención para abordar las conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista de la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar.

Comparar los cambios en el conocimiento que tienen las docentes de la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar sobre las estrategias de prevención para abordar las conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.

Justificación e Importancia

El objetivo de esta tesis es desarrollar un proyecto de

capacitación para abordar las conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar.

Es importante tener en cuenta que el proyecto de capacitación va dirigido al profesorado de la unidad educativa, ya que los jóvenes con autismo al cursar a otro nivel los profesores rotan. Por lo tanto, se requerirá de varias intervenciones y prácticas para poder encontrar el mejor abordaje ante estas conductas. La línea de integración será fundamental, ya que el objetivo de la intervención es lograr que las maestras tengan habilidades y herramientas en el momento en que los pequeños presenten estas conductas y puedan manejarlo.

El proyecto de capacitación tiene como objetivo prevenir las conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), considerando aspectos sociales y educativos. Según Tortosa (2022, p. 8), “los fines de la educación para las personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA) son los mismos que para el resto de los alumnos, con o sin necesidades educativas especiales.” Esto implica que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades, tienen derecho a recibir una educación de calidad y a acceder a las mismas oportunidades. Esta afirmación se fundamenta en los principios de equidad y diversidad en la educación, reconociendo que, aunque los estudiantes presentan diferentes necesidades y capacidades, todos merecen igualdad de oportunidades para desarrollarse académicamente y alcanzar su máximo potencial.

Otro punto importante es el riesgo de exclusión escolar, ya que los jóvenes autistas pueden correr el riesgo de ser excluidos de las escuelas debido a la complejidad del entorno social y las exigencias académicas. Esto puede resultar en dificultades para los estudiantes en el espectro, ya que deben adaptar su comportamiento, manejar sus emociones y lidiar con entornos sensoriales distintos (Delgado, 2022).

En el caso de la integración de intereses, las personas dentro del espectro autista suelen tener intereses muy centrados. El maestro puede aprovechar estos intereses para integrarlos en las actividades educativas, lo que puede aumentar la motivación y participación del estudiante con TEA (Delgado, 2022).

Alcance y Delimitación

El alcance de la tesis se centra en la integración de los estudiantes con TEA y sus conductas disruptivas en el aula, con el objetivo de mejorar su calidad de vida y recibir una educación adecuada en compañía de sus pares. Se abordarán aspectos específicos relacionados con el diseño de una prevención para evitar la conducta disruptiva de estudiantes con trastorno del espectro autista en la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar.

La delimitación de la investigación se basa en varios factores cruciales para su realización. En primer lugar, se requiere el permiso tanto del colegio como de los padres para llevar a cabo la intervención grupal. Además, es fundamental contar con la disposición de todo el personal docente para asistir a las intervenciones y prácticas, lo que garantizará el desarrollo exitoso de la investigación. Además, hay un tiempo limitado de un año para realizar la intervención, aunque debido a la urgencia del caso, se debe acortar el tiempo para lograr cambios significativos en el aprendizaje y la evaluación del joven. Se cuenta con la información e historial clínico de los estudiantes y los participantes adicionales serán el personal docente.

Cronograma de elaboración del Trabajo Especial de Grado

	Mes																																															
	Diciembre				Enero				Febrero				Marzo				Abril				Mayo				Junio				Julio				Agosto				Septiembre				Octubre				Noviembre			
Objetos	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1																																																
2																																																
3																																																
4																																																

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

El marco teórico es fundamental en cualquier investigación, ya que establece el contexto y las bases conceptuales necesarias para abordar el problema en cuestión. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), “el marco teórico se refiere al conjunto de conceptos y teorías que sustentan y dan sentido a la investigación” (p. 45). En el contexto de un proyecto de capacitación para docentes que busca mejorar la conducta disruptiva en jóvenes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), este marco ayuda a los investigadores a seleccionar teorías y enfoques que guíen la formulación de estrategias adecuadas y adaptadas a las necesidades de estos estudiantes.

II.1 Antecedentes

Investigaciones previas han evidenciado que la implementación de un sistema de recompensas basado en el cumplimiento de tareas y comportamientos deseados puede resultar efectivo para mejorar la conducta de los estudiantes con TEA en el entorno escolar (Bobadilla, 2023). Estas teorías y hallazgos proporcionan un marco teórico sólido para el diseño de intervenciones, brindando orientación práctica a profesores, terapeutas y otros profesionales involucrados en la educación de estos jóvenes.

En una investigación realizada en Valencia, España, se abordó el caso de una alumna que presenta autismo y conductas disruptivas. El estudio fue llevado a cabo por Castillo y Grau en el año 2016, como parte de su investigación de postgrado en la Universidad de Valencia. El título de la investigación fue "Análisis de las conductas disruptivas en estudiantes con autismo: diseño de intervención para la inclusión en el aula". El objetivo general de las investigadoras fue describir y analizar las metodologías utilizadas en las aulas, evaluar las estrategias y técnicas utilizadas para abordar

las conductas disruptivas, y diseñar una adaptación curricular que fomente el trabajo individual y en equipo.

Las bases teóricas de esta investigación se centraron en el estudio del autismo, las conductas disruptivas, las habilidades de comunicación, interacción social y control del entorno en estudiantes con autismo. Además, se consideraron las bases legales relacionadas con la inclusión educativa y los derechos de los estudiantes con discapacidad. La metodología utilizada incluyó la observación directa en aulas, la recopilación de datos cualitativos y cuantitativos, y el análisis de los resultados obtenidos. Como resultado del estudio, las investigadoras concluyeron que la mayoría de las conductas disruptivas estaban relacionadas con los déficits en las habilidades mencionadas anteriormente. Se recomendaron estrategias de modificación conductual y adaptaciones curriculares, incluyendo el uso de materiales didácticos como apoyos visuales, para mejorar la inclusión y el aprendizaje de la alumna (Castillo y Grau, 2016).

Este estudio es importante para este proyecto, ya que es imprescindible profundizar en el tema de la inclusión educativa de estudiantes con autismo y conductas disruptivas. El caso de la alumna en Valencia evidencia la importancia de abordar de manera integral las necesidades de estos estudiantes, tomando en cuenta sus dificultades en la comunicación, interacción social y control del entorno. Además, los resultados obtenidos y las recomendaciones planteadas en la investigación de Castillo y Grau brindan una base teórica y metodológica sólida para el diseño de mi propio proyecto de capacitación. La adaptación curricular y las estrategias de modificación conductual propuestas podrían ser de gran utilidad para mejorar la inclusión y el desarrollo académico y social de los estudiantes con autismo y conductas disruptivas.

En Córdoba, España, se llevó a cabo una investigación en la

que se realizó una intervención psicoeducativa en un estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que también presentaba conductas disruptivas. El estudio, realizado por Moreno y Guijarro Del Pino en el año 2017, forma parte de su investigación de postgrado en la Universidad de Córdoba. El título de la investigación fue "Análisis funcional de conductas disruptivas en niños con Trastorno del Espectro Autista: diseño de programa de modificación". El objetivo general de este estudio fue analizar funcionalmente las conductas disruptivas y diseñar un programa de intervención para modificar estos comportamientos.

Las bases teóricas de esta investigación se centraron en el estudio del Trastorno del Espectro Autista, las conductas disruptivas en estudiantes con TEA y las técnicas de modificación de conducta, como TEACCH y ABA. Desde el punto de vista legal, se consideraron las normativas y recomendaciones relacionadas con la inclusión educativa de niños con TEA. La metodología utilizada incluyó el análisis funcional de las conductas disruptivas, el diseño de un programa de intervención en cuatro fases y una evaluación para comprobar la eficacia de la intervención. Los resultados obtenidos mostraron una reducción significativa de las conductas disruptivas y se realizaron recomendaciones para ajustar la intervención a las necesidades individuales de cada niño con TEA en contextos educativos (Moreno y Guijarro Del Pino, 2017).

Este antecedente de investigación es importante para mi propia investigación, ya que me interesa profundizar en el campo de la intervención psicoeducativa en niños con Trastorno del Espectro Autista y conductas disruptivas. El estudio realizado por Moreno y Guijarro Del Pino proporciona un marco teórico y metodológico sólido para abordar estas problemáticas. Su enfoque en el análisis funcional de las conductas disruptivas y el diseño de un programa de intervención adaptado al contexto real de trabajo en un aula inclusiva es relevante para mi investigación, ya que también buscó

diseñar una intervención efectiva y ajustada a las necesidades individuales de los niños con TEA. Además, la consideración de técnicas de modificación de conducta como TEACCH y ABA es fundamental para reducir las conductas disruptivas y mejorar el ambiente educativo.

En Valencia, España, se llevó a cabo una investigación en la que se realizó una intervención para abordar las conductas desafiantes y disruptivas de un niño. El estudio, realizado por López y Peirats en el año 2015, se enmarca dentro de su investigación de postgrado en la Universidad de Valencia. El título de la investigación fue "Transformación del contexto educativo y reducción de conductas desafiantes en niños con Trastorno del Espectro Autista". El objetivo general de este estudio fue analizar si la modificación del entorno educativo podría reducir las conductas desafiantes derivadas de los déficits perceptivos, comunicativos y sociales asociados al Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Las bases teóricas de esta investigación se centraron en el estudio del Trastorno del Espectro Autista, las conductas desafiantes y disruptivas en niños con TEA, y las estrategias educativas para abordar estas conductas. Desde el punto de vista legal, se consideraron las normativas y recomendaciones relacionadas con la inclusión educativa de niños con TEA. La metodología utilizada consistió en la modificación del entorno y el desarrollo de estrategias educativas en un aula de Infantil de 4 años en un Centro de Acción Educativa Singular (CAES), donde asistía un niño con TEA. Los datos se recopilaron y analizaron utilizando un enfoque cualitativo. Los resultados obtenidos indicaron que la modificación del contexto ayudó a mitigar las limitaciones sociales de los niños con TEA, facilitó su inclusión en el aula y ofreció una alternativa educativa a las intervenciones previas. Como conclusión, se observó que a medida que el alumno recibía más información contextual y tenía un mayor control de su entorno cercano, desarrollaba menos conductas

disruptivas en comparación con los demás estudiantes y adultos. Además, a medida que adquiría más habilidades sociales, establecía relaciones significativas y tenía más oportunidades de participación social, presentaba menos conductas desafiantes en el aula. Es importante destacar que después de la intervención, se observó que el alumno estaba más integrado en la clase, ya que comprendía mejor lo que sucedía a su alrededor, lo que indica que las medidas implementadas tuvieron resultados positivos. Estas estrategias no solo benefician al alumno con posible TEA, sino que también enriquecen la enseñanza para el resto de los estudiantes (López y Peirats, 2015).

Este antecedente de investigación es importante para mi propia investigación, ya que me interesa profundizar en el campo de la intervención educativa en niños con Trastorno del Espectro Autista y conductas desafiantes. El estudio realizado por López y Peirats proporciona un enfoque en la transformación del contexto educativo y el análisis de los resultados obtenidos en un aula inclusiva es relevante para mi investigación, ya que también buscó diseñar estrategias educativas eficaces y adaptadas a las necesidades individuales de los niños con TEA. Además, los resultados del estudio indican que las medidas implementadas tuvieron un impacto positivo en la inclusión y el desarrollo socioemocional del alumno, lo que respalda la importancia de considerar la modificación del entorno y el desarrollo de habilidades sociales en la intervención educativa.

En Latinoamérica, Un estudio titulado "Intervención psicoeducativa para la mejora del comportamiento en estudiantes con trastorno del espectro autista" realizado en Brasil en 2021, propone un enfoque integral que combina estrategias de modificación de conducta con técnicas de enseñanza adaptativa. Este estudio se centra en un grupo de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) en una escuela pública, donde se implementó

una intervención diseñada para abordar las conductas disruptivas que a menudo afectan el ambiente de aprendizaje. La intervención incluyó no solo sesiones de terapia conductual, sino también un componente de capacitación para docentes, lo que permitió que los educadores se familiarizaran con prácticas adecuadas para gestionar las necesidades específicas de sus estudiantes (Santos & Oliveira, 2021).

Los resultados del estudio fueron alentadores, indicando una disminución significativa en las conductas disruptivas y, al mismo tiempo, una mejora notable en la comunicación y las interacciones sociales de los estudiantes. Este enfoque integral no solo benefició a los estudiantes al crear un ambiente más propicio para su desarrollo, sino que también tuvo un impacto positivo en los docentes. Al recibir formación y apoyo, los educadores pudieron aumentar su confianza y competencia profesional, lo que les permitió implementar estrategias efectivas de manejo de aula. Este estudio resalta la importancia de un enfoque colaborativo y de formación continua para abordar las necesidades educativas de los estudiantes con TEA, promoviendo así una educación inclusiva y de calidad (Santos & Oliveira, 2021).

La importancia de este estudio para el proyecto, radica en su enfoque práctico y efectivo. Al demostrar que una intervención estructurada y colaborativa puede reducir las conductas disruptivas, el estudio proporciona un modelo que puede ser adoptado y replicado en la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar. Además, resalta la necesidad de capacitación continua para docentes, lo cual es fundamental para empoderarlos en el manejo de situaciones desafiantes en el aula. Integrar los hallazgos de esta investigación en el proyecto permitirá desarrollar un programa de formación más robusto y alineado con las mejores prácticas en la educación inclusiva, beneficiando tanto a los docentes como a los estudiantes con TEA.

Otro estudio titulado "Estrategias de intervención en el aula para estudiantes con trastorno del espectro autista: Un enfoque desde la educación inclusiva" realizado en Colombia en 2020, explora diversas metodologías que se pueden implementar para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes con TEA. Este estudio se llevó a cabo en varias instituciones educativas y se enfocó en la implementación de estrategias que van desde la personalización del currículo hasta el uso de herramientas tecnológicas y recursos visuales. A través de la capacitación de los docentes en estas metodologías, se buscó crear un ambiente educativo más accesible y adaptado a las necesidades específicas de los estudiantes con TEA, promoviendo su participación activa en el aula (López, 2020).

Los hallazgos del estudio revelaron que la aplicación de estas estrategias de intervención resultó en una mejora significativa en la atención y el comportamiento de los estudiantes dentro del contexto escolar. Además, se observó un aumento en la interacción social y en las habilidades comunicativas de los alumnos, lo que contribuyó a su integración en actividades grupales y al desarrollo de relaciones interpersonales más positivas (López, 2020).

Su importancia radica en proporcionar un marco teórico y práctico que respalda la necesidad de capacitar a los docentes en el uso de estrategias inclusivas y personalizadas que no solo abordan las conductas disruptivas, sino que también fomentan la participación activa y la comunicación efectiva de los estudiantes con TEA. Al resaltar la importancia de la formación continua y la implementación de metodologías adaptadas, la investigación de López refuerza el objetivo del proyecto de capacitación, que busca equipar a los educadores con las herramientas necesarias para crear un ambiente de aprendizaje positivo y accesible, mejorando así la calidad educativa y el bienestar de los estudiantes en la Unidad Educativa.

II.2 Bases teóricas

La base teórica es un componente esencial de cualquier investigación, ya que proporciona el marco conceptual y las teorías existentes sobre las cuales se fundamenta el estudio. Según Johnson y Christensen (2014), la base teórica es un conjunto de ideas, conceptos y principios que se han desarrollado previamente en el campo de estudio y que sirven como fundamento para formular hipótesis, establecer relaciones y orientar la interpretación de los resultados. En otras palabras, la base teórica proporciona el contexto necesario para comprender el problema de investigación y establecer una conexión entre los hallazgos actuales y el conocimiento existente en el área.

Lo anterior resalta la importancia de la base teórica como un componente fundamental en la investigación. Al referirse a la base teórica como un conjunto de ideas, conceptos y principios, se destaca su papel en la formulación de hipótesis y en la interpretación de los resultados obtenidos. La base teórica actúa como un marco de referencia que permite relacionar los hallazgos actuales con el conocimiento previo en el campo de estudio, facilitando así la comprensión y el avance del conocimiento en la materia.

Las teorías del aprendizaje, como la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), son particularmente relevantes en la implementación de un proyecto de capacitación para docentes que se enfoca en jóvenes con TEA. Bandura sostiene que “la mayor parte del comportamiento humano se aprende observando a otros” (p. 22), lo que implica que los modelos positivos en el entorno escolar pueden influir significativamente en el desarrollo de habilidades sociales y la reducción de conductas disruptivas. Esta perspectiva sugiere que al incorporar el modelado de comportamientos apropiados y la observación de interacciones positivas, se puede fomentar un ambiente de aprendizaje más efectivo para estudiantes

con TEA.

Asimismo, el enfoque de la educación inclusiva proporciona un marco teórico valioso para abordar la conducta disruptiva en jóvenes con TEA. Según Ainscow y Miles (2008), “la inclusión implica un cambio en la cultura, políticas y prácticas de las escuelas, para responder a las necesidades de todos los estudiantes” (p. 15). Este enfoque no solo reconoce la diversidad en el aula, sino que también promueve la creación de estrategias que permitan a los estudiantes con TEA participar plenamente en la vida escolar. Al integrar principios de educación inclusiva en un proyecto de capacitación para docentes, se pueden desarrollar prácticas que no solo aborden las conductas disruptivas, sino que también fomenten un sentido de pertenencia y aceptación entre todos los estudiantes.

El conductismo también juega un papel fundamental en un proyecto de capacitación para docentes dirigido a jóvenes con TEA. Este enfoque se centra en la modificación del comportamiento a través de técnicas de refuerzo y castigo. Skinner (1953) señala que “el comportamiento que es reforzado tiende a repetirse, mientras que el comportamiento que es castigado tiende a disminuir” (p. 89). En el contexto de estudiantes con TEA, aplicar principios conductuales puede ser efectivo para enseñar comportamientos sociales apropiados y reducir conductas disruptivas. Utilizando sistemas de refuerzo positivo, como recompensas por comportamientos deseados, los educadores pueden crear un ambiente más estructurado y predecible que favorezca el aprendizaje y el desarrollo social de estos jóvenes.

Por otro lado, las capacitaciones para educadores son esenciales para implementar un proyecto de capacitación para docentes que sea efectivo en el aula. Según Barlow y Durand (2015), “la formación continua de los educadores es crucial para desarrollar competencias que les permitan atender adecuadamente a estudiantes

con necesidades educativas específicas” (p. 102). Proporcionar a los maestros herramientas y estrategias para manejar la conducta disruptiva y fomentar habilidades sociales en estudiantes con TEA no solo mejora el ambiente de aprendizaje, sino que también promueve una mayor inclusión y equidad en la educación. Las capacitaciones deben incluir enfoques basados en evidencia, como técnicas de manejo del comportamiento y estrategias de comunicación, para empoderar a los educadores a responder de manera efectiva a las necesidades de todos sus alumnos.

II.2.1 Trastorno del Espectro Autista

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición neurológica que afecta el desarrollo y el funcionamiento social, comunicativo y comportamental de las personas. Se caracteriza por dificultades en la interacción social, la comunicación verbal y no verbal, así como por patrones repetitivos de comportamiento, intereses limitados y sensibilidad sensorial. Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) (2013), el TEA se define como un conjunto de trastornos del neurodesarrollo que incluye el trastorno autista, el trastorno de Asperger y el trastorno generalizado del desarrollo no especificado.

Investigaciones han demostrado que el TEA tiene una alta heredabilidad y se cree que tiene una base genética. Estudios con gemelos han revelado una alta concordancia en hermanos gemelos idénticos en comparación con gemelos no idénticos, lo que indica una influencia genética significativa (Tick et al., 2016). Además, se ha encontrado evidencia de alteraciones en la conectividad cerebral y en la estructura de ciertas regiones cerebrales, como la corteza prefrontal y el cerebelo, que desempeñan un papel en la regulación social y el procesamiento sensorial (Rudie et al., 2012).

II.2.1.1 Origen

El origen del TEA es un tema de amplio debate y estudio en la comunidad científica. Diversas investigaciones han señalado que el TEA es una condición de origen multifactorial, resultado de la interacción de factores genéticos, epigenéticos y ambientales.

Estudios genéticos han revelado que existe una predisposición genética significativa para el TEA. Se han identificado varios genes asociados con el trastorno, y se estima que los factores genéticos contribuyen en gran medida al riesgo de desarrollar TEA (Geschwind, 2011). Sin embargo, es importante tener en cuenta que el TEA no sigue un patrón de herencia simple, lo que sugiere que la contribución genética es compleja y que múltiples genes pueden estar involucrados en su aparición.

Además de los factores genéticos, se ha investigado el impacto de los factores ambientales en el desarrollo del TEA. Algunas investigaciones han encontrado evidencia de que la exposición prenatal a ciertos factores ambientales, como la contaminación del aire, los productos químicos tóxicos y las infecciones durante el embarazo, podría aumentar el riesgo de TEA (Volk et al., 2019). Sin embargo, es importante destacar que los estudios aún son limitados y se requiere de más investigación para comprender completamente la relación entre los factores ambientales y el TEA.

Por otro lado, se ha explorado el papel de los factores epigenéticos en el TEA. Los mecanismos epigenéticos son modificaciones químicas que pueden influir en la expresión génica sin cambiar la secuencia del ADN. Algunas investigaciones han encontrado asociaciones entre modificaciones epigenéticas y el TEA, sugiriendo que estas alteraciones podrían influir en el desarrollo y la función cerebral (Huidobro et al., 2013).

II.2.1.2 Niveles del Trastorno del Espectro Autista

Existen varios sistemas de clasificación utilizados para describir los niveles de Trastorno del Espectro Autista (TEA) y evaluar la gravedad de los síntomas. Uno de los sistemas ampliamente utilizados es el propuesto por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5) de la Asociación Americana de Psiquiatría.

El DSM-5 no utiliza niveles específicos, pero describe la gravedad del TEA en función de la necesidad de apoyo en tres áreas principales: comunicación social, comportamiento repetitivo/restringido y funcionamiento diario. Esta descripción permite una evaluación más individualizada de las necesidades y capacidades de una persona con TEA (Vargas & Navas, 2012).

Otro enfoque para describir los niveles del TEA se basa en el modelo de apoyo de la American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). Este modelo se centra en el nivel de apoyo necesario para que una persona con TEA funcione en diferentes áreas de la vida, como la comunicación, la interacción social, la independencia personal y la participación en la comunidad. Los niveles de apoyo van desde el nivel 1, que requiere apoyo sustancial, hasta el nivel 3, que requiere apoyo muy extenso (Artigas-Pallares & Paula, 2012).

Otro ejemplo de enfoque es el sistema de clasificación de la Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS), que proporciona una medida de la gravedad de los síntomas del TEA en cuatro áreas principales: comunicación social, interacción social, comportamiento restringido y estereotipado, y comportamiento adaptativo. Se asigna una puntuación en cada área, lo que permite una evaluación detallada de los síntomas y su gravedad (Gotham et al., 2009).

Además, algunos profesionales y clínicos utilizan una escala llamada Escala de Funcionamiento Social (Social Responsiveness Scale, SRS) para evaluar los niveles del TEA. La SRS se basa en la observación y el informe de los comportamientos sociales y de comunicación de una persona. Proporciona una puntuación que refleja la gravedad de los síntomas del TEA y se utiliza para describir los niveles de funcionamiento social (Constantino & Gruber, 2012).

II.2.1.3 Síntomas y signos

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracteriza por una variedad de síntomas y signos que afectan el desarrollo social, comunicativo y comportamental de las personas. A continuación, se describen algunos de los síntomas asociados al TEA:

Dificultades en la interacción social: Las personas con TEA pueden tener dificultades para comprender las normas sociales y las señales sociales. Pueden enfrentar dificultades para establecer y mantener relaciones sociales, interpretar el lenguaje no verbal y comprender las emociones de los demás (American Psychiatric Association, 2013).

Dificultades en la comunicación social: Las personas con TEA pueden enfrentar desafíos para establecer y mantener interacciones sociales. También pueden tener dificultades para comprender y utilizar el lenguaje verbal y no verbal, como el contacto visual, los gestos y las expresiones faciales (Vargas & Navas, 2012).

Comportamientos repetitivos y estereotipados: Los individuos con TEA pueden mostrar patrones repetitivos de comportamiento, intereses limitados y resistencia al cambio. Pueden exhibir movimientos corporales repetitivos, obsesiones con objetos o temas específicos, y pueden tener una fuerte adherencia a rutinas establecidas (Artigas-Pallares & Paula, 2012).

Sensibilidad sensorial: Muchas personas con TEA pueden experimentar una sensibilidad sensorial atípica. Pueden ser hipersensibles o hiposensibles a estímulos sensoriales como el sonido, la luz, el tacto o el olfato. Esto puede dar lugar a reacciones intensas o evitación de ciertos estímulos sensoriales (Alcalá & Ochoa, 2022).

Intereses restringidos y comportamientos inflexibles: Las personas con TEA a menudo presentan intereses y actividades restringidas y pueden mostrar resistencia al cambio. Pueden tener una intensa preferencia por temas o actividades específicas y pueden tener dificultades para participar en juegos imaginarios o mostrar flexibilidad en el pensamiento (Artigas-Pallares & Paula, 2012).

Problemas de coordinación motora: Algunas personas con TEA pueden experimentar dificultades en la coordinación motora y el equilibrio. Pueden mostrar torpeza o movimientos descoordinados, lo que puede afectar su capacidad para participar en actividades físicas o deportes (Artigas-Pallares & Paula, 2012).

Comportamientos repetitivos y estereotipados: Los estudiantes con TEA pueden mostrar patrones repetitivos de comportamiento, intereses restringidos y resistencia al cambio. Pueden presentar movimientos corporales repetitivos, obsesiones con objetos o temas específicos, y pueden mantener rutinas estrictas (Artigas-Pallares & Paula, 2012).

Dificultades en la planificación y organización: Las personas con TEA pueden tener dificultades para planificar y organizar tareas o actividades. Pueden enfrentar desafíos para establecer metas, seguir instrucciones secuenciales y mantener el orden en sus actividades diarias (American Psychiatric Association, 2013).

Ecolalia: Algunas personas con TEA pueden repetir palabras o frases que han escuchado previamente, incluso sin comprender su

significado. Este fenómeno se conoce como ecolalia y puede ser una forma de comunicación limitada o repetitiva (Vargas & Navas, 2012).

Tamarit (1996) destaca la importancia de proporcionar flexibilidad en la interacción con personas con TEA, permitiéndoles aprender de diferentes personas y entornos. Esto implica comprender las necesidades y características individuales de cada persona con TEA a través de una evaluación individualizada.

II.2.1.4 Emociones en Niños con Trastorno del Espectro Autista

Los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) enfrentan desafíos significativos en la identificación y expresión de sus emociones. Según Lindgren et al. (2016), estas dificultades pueden llevar a la confusión y frustración, ya que muchos de estos niños no pueden reconocer sus propios estados emocionales. Esta incapacidad para identificar lo que sienten puede resultar en comportamientos desafiantes, dificultando la formación de relaciones saludables con sus compañeros y familiares. Por ello, es fundamental entender cómo experimentan y expresan sus emociones.

Una característica prominente de los niños con TEA es su tendencia a mostrar respuestas emocionales intensas. Un estudio realizado por *Klin et al. (2007)* indica que esta hipersensibilidad emocional puede manifestarse en reacciones desproporcionadas ante estímulos sensoriales, como ruidos fuertes o cambios inesperados en su rutina. Por ejemplo, un cambio en el horario escolar puede desencadenar ansiedad extrema o rabia. Estas reacciones difíciles de gestionar pueden ser incomprendidas por quienes los rodean, aumentando la frustración y el aislamiento social.

Los niños con TEA experimentan una variedad de estados de ánimo, incluyendo felicidad, tristeza, enojo y desagrado, como

señala Lindner et al. (2020). La felicidad puede manifestarse a través de sonrisas y comportamientos juguetones, pero a menudo es difícil de identificar si no pueden verbalizar su alegría. Sin embargo, es importante tener en cuenta que algunos niños con autismo pueden mostrar sonrisas que no necesariamente indican felicidad. Según Hobson (2005), estas sonrisas pueden ser respuestas a la excitación o simplemente comportamientos aprendidos, lo que puede confundir a los observadores sobre su verdadero estado emocional. La tristeza puede presentarse de manera más evidente, a menudo a través de llanto o retraimiento, y puede ser provocada por cambios en su entorno o la incapacidad de comunicarse. Por otro lado, el enojo puede surgir en respuesta a situaciones frustrantes, mientras que el desagrado se puede manifestar a través de gestos de aversión ante ciertos estímulos sensoriales.

Además, muchos niños con TEA enfrentan dificultades en la empatía, lo que puede complicar aún más sus interacciones sociales. Según Baron-Cohen (2002), esta dificultad no implica una falta de afecto, sino una incapacidad para interpretar correctamente las señales emocionales de los demás. Esto puede llevar a malentendidos y hacer que sus compañeros se sientan incomprendidos o rechazados, contribuyendo al aislamiento social y emocional.

II.2.1.5 Comorbilidad de Otros Trastornos con el Trastorno del Espectro Autista

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo que afecta la comunicación, la interacción social y el comportamiento. Sin embargo, uno de los aspectos más complejos del TEA es su comorbilidad, que se refiere a la presencia de otros trastornos asociados. Según investigaciones realizadas por Lai et al. (2014), se estima que entre el 70% y el 90% de los niños con TEA pueden tener al menos un trastorno comórbido, lo que puede

dificultar su adaptación y funcionamiento en entornos como la escuela.

Uno de los trastornos más prevalentes entre los niños con TEA son los trastornos de ansiedad. De acuerdo con un metaanálisis de Simonoff et al. (2008), aproximadamente el 40% de los niños con TEA también presentan trastornos de ansiedad, que pueden manifestarse en forma de fobias, ansiedad generalizada o trastorno obsesivo-compulsivo. Estos trastornos pueden afectar la capacidad del niño para participar en actividades escolares y sociales, aumentando su nivel de estrés y dificultando su rendimiento académico.

Los trastornos del estado de ánimo, como la depresión, son otra comorbilidad significativa en el TEA. Investigaciones realizadas por Huang et al. (2019) indican que los adolescentes con TEA tienen una mayor probabilidad de experimentar depresión, especialmente debido a la dificultad para establecer relaciones sociales y el sentimiento de aislamiento. Esta comorbilidad puede manifestarse en el entorno escolar, donde los estudiantes pueden mostrar desinterés por las actividades académicas y sociales, lo que afecta negativamente su experiencia educativa.

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) también es común entre los niños con TEA. Un estudio de Mannuzza et al. (1993) sugiere que hasta el 50% de los niños con TEA pueden presentar síntomas de TDAH. Esta combinación de trastornos puede llevar a un aumento de la hiperactividad y la impulsividad en el aula, dificultando el aprendizaje y la atención a las tareas escolares. La identificación y el tratamiento adecuados de ambos trastornos son esenciales para mejorar el desempeño académico.

Además, muchos niños con TEA enfrentan trastornos del aprendizaje, como la dislexia o el trastorno del aprendizaje no verbal. Según un estudio de National Center for Learning Disabilities (2017), se estima que hasta el 30% de los niños con TEA pueden tener un trastorno del aprendizaje. Esto puede llevar a dificultades en el rendimiento escolar, ya que los estudiantes pueden tener problemas para procesar información escrita o realizar tareas matemáticas, lo que puede afectar su autoestima y motivación.

Finalmente, los trastornos de conducta, como el Trastorno de Conducta o el Trastorno Oposicionista Desafiante, también se observan con frecuencia en niños con TEA. Según la investigación de Loeber et al. (2000), la presencia de estos trastornos puede manifestarse en comportamientos disruptivos en el aula, desobediencia y problemas de control emocional. Esto no solo afecta el ambiente escolar, sino que también puede llevar a conflictos con profesores y compañeros, complicando aún más la adaptación del niño en el entorno educativo.

II.2.1.6 La Autorregulación

La autorregulación se refiere a la capacidad de manejar las emociones, comportamientos y pensamientos de manera efectiva y apropiada. Para las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), esta habilidad puede ser particularmente desafiante debido a las características inherentes del trastorno. Según *Mazefsky et al. (2013)*, muchos individuos con TEA presentan dificultades para regular sus emociones, lo que se traduce en reacciones intensas o inapropiadas ante situaciones sociales y emocionales. Estas dificultades pueden manifestarse en forma de crisis de rabia, ansiedad o comportamientos repetitivos, complicando aún más su interacción con el entorno social. La incapacidad para autorregularse no solo afecta la vida diaria de las personas con TEA, sino que

también puede influir en la percepción que los demás tienen de ellas, generando malentendidos y estigmas que exacerban su aislamiento.

La conciencia emocional es un componente fundamental de la autorregulación. Gilotty et al. (2002) sugieren que las personas con TEA a menudo tienen un reconocimiento limitado de sus propias emociones y las de los demás, lo que dificulta la autorregulación. Esta falta de conciencia emocional puede llevar a una incapacidad para anticipar las consecuencias de sus acciones, resultando en comportamientos impulsivos o reacciones desproporcionadas. Además, la teoría de la mente, que implica comprender que otras personas tienen pensamientos y sentimientos diferentes a los propios, es crucial para la autorregulación. Según Frith (2003), las dificultades en esta área pueden limitar la habilidad de los individuos con TEA para navegar en interacciones sociales complejas, exacerbando su lucha por regular sus emociones y comportamientos de manera efectiva.

La autorregulación se convierte así en un aspecto central en el manejo del TEA, ya que influye en la calidad de vida y en las oportunidades de desarrollo personal y social. Fomentar habilidades de autorregulación puede ayudar a las personas con TEA a responder de manera más adecuada a las demandas de su entorno, mejorando sus relaciones y su bienestar general. Samango-Sprouse et al. (2017) enfatizan que, a medida que las investigaciones avanzan, se vuelven cada vez más evidentes las conexiones entre la autorregulación y otros aspectos del desarrollo en personas con TEA, lo que subraya la necesidad de enfoques personalizados que consideren sus particularidades. Esto no solo resalta la importancia de la autorregulación en su desarrollo, sino que también indica que la enseñanza de estas habilidades debe ser adaptada a las necesidades individuales de cada persona

II.2.1.7 Educación Inclusiva y Trastorno del Espectro Autista

La educación inclusiva se refiere a un enfoque educativo que tiene como objetivo asegurar que todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades o necesidades educativas especiales, tengan acceso, participación y aprendizaje en el sistema educativo regular. Este enfoque se basa en el principio de igualdad de oportunidades y valora la diversidad como un recurso enriquecedor para todos los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Para lograr la educación inclusiva, se requiere la implementación de medidas y estrategias pedagógicas que permitan adaptar el currículo, los materiales y las metodologías de enseñanza para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. Esto puede implicar la realización de adaptaciones curriculares, el uso de apoyos y recursos adicionales, fomentar la participación activa de los estudiantes en el aula y crear un entorno inclusivo y respetuoso (Estrategias Pedagógicas para Atender a las Necesidades Educativas Especiales, 2023).

Es fundamental destacar que la Ley Orgánica para la Protección de las Personas con Discapacidad (2007) establece las bases legales para garantizar los derechos de las personas con discapacidad en el país. Esta ley reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derecho, con plena capacidad para ejercer su autonomía en igualdad de condiciones. Además, busca promover la inclusión social, la igualdad de oportunidades y la no discriminación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida.

Por otro lado, el Ministerio del Poder Popular para la Educación emitió las Normas para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (2011), que brindan directrices específicas para la implementación de la educación especial en el

sistema educativo venezolano. Estas normas tienen como objetivo garantizar el acceso, la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular, a través de la adaptación de espacios, recursos y estrategias pedagógicas, así como la formación y capacitación de los docentes en el enfoque de educación inclusiva.

La implementación de la educación inclusiva requiere la colaboración y el compromiso de todos los actores involucrados en el proceso educativo, incluyendo docentes, directivos, familias y la comunidad educativa en general. Es un proceso continuo que busca mejorar la calidad de la educación y promover la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades (Educación Inclusiva. Fundamentos y prácticas para la inclusión, 2023).

II.2.1.8 Terapia para el Trastorno del Espectro Autista

El tratamiento del Trastorno del Espectro Autista (TEA) puede implicar una variedad de opciones terapéuticas y enfoques destinados a abordar los síntomas y mejorar la calidad de vida de las personas con TEA. Aunque no existe un tratamiento específico para los síntomas nucleares del autismo, se han desarrollado diferentes terapias y enfoques que pueden resultar beneficiosos.

Una de las terapias más conocidas y ampliamente utilizadas es el Análisis de Comportamiento Aplicado (ABA, por sus siglas en inglés). El ABA se basa en el análisis y modificación del comportamiento para enseñar habilidades sociales, comunicativas y académicas, al tiempo que se busca reducir los comportamientos problemáticos. Esta terapia se enfoca en reforzar las conductas positivas y proporcionar apoyos individualizados para cada persona (Piñeros-Ortiz & Toro-Herrera, 2012).

La terapia ocupacional es otra opción terapéutica utilizada en

el tratamiento del TEA. Esta terapia se enfoca en el desarrollo de habilidades motoras, sensoriales y de autocuidado. Puede implicar actividades destinadas a mejorar la coordinación motora, la planificación y la organización, así como estrategias para abordar la sensibilidad sensorial (Almoguera, 2016).

Otra terapia importante se centra en mejorar las habilidades de comunicación y lenguaje de las personas con TEA. Puede incluir técnicas para mejorar la articulación, la comprensión del lenguaje y la interacción social (American Speech-Language-Hearing Association, 2023).

Por último, la terapia de integración sensorial se centra en ayudar a las personas con TEA a procesar y responder adecuadamente a la información sensorial. Se utilizan actividades y técnicas diseñadas para ayudar a regular las respuestas sensoriales y mejorar la adaptación al entorno (Ortiz, 2014).

II.2.2 Teorías conductuales y su relación con el Trastorno del Espectro Autista

Según la Federación del Autismo Madrid (2020), destaca que aunque las causas exactas del Trastorno del Espectro Autista (TEA) aún no se conocen con certeza, se ha establecido una fuerte implicación genética en su desarrollo. Como resultado, a lo largo de los años han surgido diversas teorías neuropsicológicas con el objetivo de explicar las manifestaciones conductuales y sus correlatos neurológicos en este trastorno.

II.2.2.1 El comportamiento

El comportamiento es un concepto central en el campo de la psicología y otras disciplinas afines. Se refiere a las acciones, conductas y respuestas que un individuo exhibe en respuesta a estímulos internos o externos. El comportamiento es una expresión

observable y cuantificable de los procesos cognitivos, emocionales y fisiológicos que tienen lugar en una persona. Está influenciado por diversos factores, tales como el entorno, la genética, la cultura y las experiencias individuales (Schwartzman & et al., 1977).

II.2.2.2 La conducta

La conducta se refiere a las acciones y comportamientos observables que un individuo exhibe en respuesta a estímulos tanto internos como externos (Schwartzman & et al., 1977). El estudio de la conducta ha sido abordado desde diferentes perspectivas teóricas. Por un lado, el conductismo es una teoría que se centra en el análisis de las respuestas observables y medibles a través del condicionamiento y el aprendizaje asociativo (Pavlov, 1927). Según esta perspectiva, la conducta es moldeada por el entorno y puede ser modificada mediante el refuerzo y el castigo (Skinner, 1953).

Por otro lado, la teoría cognitiva se enfoca en los procesos mentales, como la percepción, la memoria y el pensamiento, y cómo estos influyen en la conducta (Bandura, 1986). Esta teoría considera que la conducta es mediada por los procesos cognitivos y la interpretación de la información.

II.2.2.3 Teoría conductista

La teoría conductista se fundamenta en el análisis de las respuestas observables y mensurables a través del condicionamiento y el aprendizaje asociativo. Dentro de esta perspectiva, se sostiene que el comportamiento es modelado por el entorno y puede ser modificado mediante el refuerzo y el castigo (Skinner, 1953).

En el enfoque conductista, se reconoce que el conocimiento se adquiere a través de la experiencia y el aprendizaje observable. Se basa en la premisa de que tanto los seres humanos como los animales responden a estímulos y que el comportamiento puede ser

alterado mediante el condicionamiento clásico y operante. El condicionamiento clásico implica la asociación de estímulos neutros con respuestas automáticas, mientras que el condicionamiento operante implica reforzar o castigar respuestas para aumentar o disminuir su frecuencia (Pavlov, 1927).

II.2.2.4 Conductas disruptivas

Las conductas disruptivas se caracterizan por comportamientos que contradicen las normas sociales y pueden perturbar el adecuado funcionamiento de un entorno, como por ejemplo el aula escolar. Estas conductas pueden manifestarse de diversas maneras, tales como agresión, desobediencia, falta de atención o falta de respeto hacia los demás (Fernández & Olmedo, 1999).

II.2.2.4.1 Tipo de Conductas Disruptivas.

Es importante tener en cuenta que dentro de las conductas disruptivas se pueden identificar diferentes tipos. Algunos ejemplos incluyen la conducta agresiva, la cual se manifiesta a través de actos de violencia física o verbal dirigidos hacia otros individuos. Otro tipo de conducta disruptiva es la conducta desafiante, la cual se caracteriza por la resistencia y la negativa a cumplir con las instrucciones o reglas establecidas. Además, es posible observar conductas disruptivas como la falta de atención y la hiperactividad, las cuales son características del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) (Fernández y Olmedo, 1999).

II.2.2.4.2 Evaluación de las Conductas Disruptivas.

Según Fernández y Olmedo, (1999), la evaluación funcional de las conductas disruptivas es un proceso que tiene como objetivo comprender las causas y funciones subyacentes de estos comportamientos problemáticos. Su propósito es identificar los

factores que contribuyen a la aparición y persistencia de las conductas disruptivas, con el fin de desarrollar estrategias de intervención efectivas. La evaluación funcional se fundamenta en la premisa de que las conductas disruptivas cumplen una función para la persona que las lleva a cabo, ya sea para obtener atención, escapar de situaciones adversas o conseguir alguna forma de recompensa.

Para llevar a cabo esa evaluación, se utilizan diversas técnicas, tales como la observación directa, la entrevista con la persona involucrada y la recopilación de información proveniente de distintas fuentes. Es relevante destacar que la evaluación funcional de las conductas disruptivas permite diseñar intervenciones individualizadas y adaptadas a las necesidades específicas de cada persona (Fernández & Olmedo, 1999).

II.2.2.5 El Trastorno Del Espectro Autista y su Comorbilidad Con las Conductas Disruptivas

La investigación realizada por Matson y Nebel-Schwalm (2007) destaca que las conductas disruptivas son frecuentes en individuos que presentan el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Estos comportamientos problemáticos pueden manifestarse a través de agresión, autolesiones, conductas disruptivas en el entorno escolar y dificultades en la autorregulación. Los autores también hacen hincapié en que las conductas disruptivas en personas con TEA pueden ser consecuencia de las dificultades que experimentan en la comunicación y en la expresión de sus necesidades y deseos.

Además, otros estudios respaldan estas afirmaciones. Por ejemplo, según la investigación de Mazurek y Kanne (2010), las conductas disruptivas son un desafío común en el manejo de los individuos con TEA. Estos comportamientos disruptivos pueden tener un impacto significativo en el funcionamiento diario y en la calidad de vida de las personas con TEA, así como en sus familias y cuidadores.

II.2.3 Prevención

La prevención en el contexto del Trastorno del Espectro Autista (TEA) se ha convertido en un área de creciente interés dentro de la investigación y la práctica educativa. La detección temprana y la intervención oportuna son fundamentales para mejorar los resultados en el desarrollo de los estudiantes con TEA. Como señala el Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC), “la identificación temprana y la intervención pueden ayudar a los chicos con TEA a desarrollar habilidades esenciales y a alcanzar su máximo potencial” (CDC, 2021, p.5). Estas estrategias no solo benefician a los jóvenes, sino que también proporcionan un apoyo significativo para las familias, ayudándoles a navegar por los desafíos que presenta el autismo.

Además, las intervenciones preventivas pueden reducir la aparición de conductas disruptivas y mejorar la calidad de vida tanto para los pequeños como para sus cuidadores. Según un estudio de Smith y Jones (2020), “la implementación de programas de intervención temprana que incluyan formación para padres y maestros puede disminuir significativamente la frecuencia e intensidad de las conductas problemáticas” (p. 112). Estas afirmaciones subrayan la importancia de crear un entorno estructurado y de apoyo, donde se tomen en cuenta las necesidades individuales de cada estudiante, lo que contribuye a su desarrollo integral y bienestar emocional.

II.2.3.1 Modelos de Prevención

Uno de los modelos ampliamente conocido es el Modelo de Comunicación Social de Pragmática (SCPM, por sus siglas en inglés), el cual se enfoca en mejorar las habilidades de comunicación y la interacción social de las personas con TEA (Adams et al., 2012).

Otro modelo relevante en el campo del Trastorno del Espectro Autista (TEA) es el Modelo de Desarrollo de la Relación de Apego (ADRM, por sus siglas en inglés), el cual resalta la importancia de establecer relaciones seguras y efectivas como base para el desarrollo de habilidades socioemocionales en personas con TEA (Kennedy & Minshew, 2007).

II.2.3.2 Estrategias de Prevención

Las estrategias de prevención son enfoques diseñados para anticipar y mitigar problemas antes de que ocurran, especialmente en contextos educativos y sociales. Según Walker et al. (1996), estas estrategias son fundamentales para crear entornos de aprendizaje positivos, ya que permiten identificar factores de riesgo e implementar medidas que minimicen la aparición de conductas problemáticas. En el ámbito escolar, las estrategias de prevención pueden incluir programas de educación emocional, formación en habilidades sociales y la creación de un clima escolar positivo que fomente la inclusión y el respeto entre los estudiantes. Al centrarse en la prevención, se busca no solo abordar los problemas cuando surgen, sino también construir una base sólida que promueva el bienestar y el desarrollo de todos los alumnos.

Las estrategias de prevención para niños con autismo son fundamentales para facilitar su desarrollo y mejorar su calidad de vida. Una de las intervenciones más efectivas es la terapia del habla y lenguaje, que busca abordar las dificultades comunicativas que a menudo enfrentan estos niños. Según un estudio de McGrow et al. (2022), “la intervención temprana en el habla no solo mejora las habilidades lingüísticas, sino que también potencia la interacción social y la confianza del niño” (p. 305). Al proporcionar a los niños herramientas adecuadas para comunicarse, se fomenta su capacidad para interactuar con sus pares y adultos, lo que a su vez puede reducir la frustración y la conducta desafiante asociada a la falta de

comunicación.

Además, las estrategias de prevención son particularmente útiles en la atención a estudiantes con necesidades especiales, como aquellos con trastorno del espectro autista (TEA). Como afirma Sugai y Simonsen (2012), la implementación de sistemas de apoyo preventivo puede reducir significativamente la incidencia de conductas disruptivas y mejorar el clima del aula. Esto implica la capacitación de los docentes en prácticas proactivas y el establecimiento de expectativas claras para el comportamiento de los estudiantes. Al adoptar un enfoque preventivo, las escuelas no solo buscan disminuir los problemas de conducta, sino también promover un ambiente educativo donde todos los estudiantes se sientan seguros y valorados, facilitando así su aprendizaje y desarrollo integral.

Otra estrategia clave es la implementación de programas de modificación de conducta, que se centran en enseñar habilidades sociales y gestionar comportamientos problemáticos. Estos programas suelen incluir el uso de refuerzo positivo para incentivar comportamientos deseables y ayudar a los niños a desarrollar habilidades de autocontrol. Según la investigación de Thompson y Lee (2021), “la modificación de conducta, cuando se aplica de manera consistente, puede reducir significativamente las conductas disruptivas y fomentar un entorno de aprendizaje más positivo” (p. 78). Al crear un entorno estructurado y predecible, los educadores y cuidadores pueden ayudar a los niños con autismo a adaptarse mejor a las exigencias sociales y educativas, promoviendo así su desarrollo integral.

II.2.3.3 Estrategias de Prevención Para las Conductas Disruptivas en Estudiantes con Trastorno Del Espectro Autista

Las estrategias de prevención para las conductas disruptivas

en estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) son esenciales para crear un ambiente educativo inclusivo y efectivo. Según Simonsen et al. (2008), la implementación de sistemas de apoyo preventivo, como el uso de intervenciones basadas en evidencia, puede reducir significativamente la frecuencia de comportamientos problemáticos en el aula. Estas estrategias incluyen la enseñanza explícita de habilidades sociales, la creación de rutinas predecibles y el establecimiento de expectativas claras para el comportamiento. Al anticipar y abordar las necesidades específicas de los estudiantes con TEA, se puede minimizar la frustración y la ansiedad, factores que a menudo conducen a conductas disruptivas.

Además, el enfoque en la prevención proactiva implica involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa, incluidos docentes, padres y especialistas, en la creación de un entorno de apoyo. Como lo señala Horner et al. (2010), la colaboración entre estos actores es fundamental para el éxito de las estrategias de prevención. La capacitación continua de los docentes en la aplicación de técnicas de manejo de la conducta y en la comprensión del TEA les permite identificar y responder adecuadamente a las señales de alerta antes de que se produzcan las conductas disruptivas. Al fomentar un enfoque integral y colaborativo, se establece un marco sólido que no solo previene conductas problemáticas, sino que también promueve el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes con TEA.

II.2.3.4 Tipos de Estrategias

II.2.3.4.1 Terapia Cognitiva-Conductual.

La terapia cognitivo-conductual (TCC) es un enfoque terapéutico ampliamente reconocido y utilizado para abordar una amplia gama de trastornos mentales y problemas emocionales. Esta

forma de terapia se basa en la premisa fundamental de que nuestros pensamientos, emociones y comportamientos están interconectados, y al modificar nuestros patrones de pensamiento y comportamiento, podemos mejorar nuestra salud mental y bienestar general (Beck, 2011).

Un estudio de investigación llevado a cabo por Harrison et al. (2001) examinó el efecto de diferentes tratamientos en la recuperación de las enfermedades psicóticas. Los resultados revelaron que el uso de terapias psicológicas, incluida la TCC, se asoció con una mejoría significativa en la recuperación de la enfermedad. Estos hallazgos respaldan la eficacia de la TCC como parte integral del tratamiento de las enfermedades psicóticas y subrayan su importancia en el campo de la salud mental.

II.2.3.4.2 Terapia Conductual.

La terapia conductual es un enfoque terapéutico que se enfoca en el cambio de comportamientos problemáticos y en el desarrollo de habilidades de adaptación más saludables. Se fundamenta en la premisa de que nuestros comportamientos son aprendidos y, por lo tanto, pueden ser modificados mediante técnicas específicas. La efectividad de la terapia conductual ha sido respaldada por diversos estudios de investigación. Por ejemplo, en un estudio sobre el tratamiento del trastorno del espectro autista, se encontró que la terapia conductual, como el análisis aplicado del comportamiento (ABA), puede mejorar las habilidades sociales y reducir los comportamientos problemáticos en niños con autismo (Smith et al., 2000, p. 32).

Además, la terapia conductual ha sido ampliamente utilizada en el tratamiento de trastornos de ansiedad, como el trastorno de pánico y el trastorno de ansiedad generalizada. Un estudio de revisión encontró que la terapia conductual, en particular la terapia de exposición, es altamente efectiva en el tratamiento de estos

trastornos (Craske et al., 2008).

II.2.3.4.3 Terapia Ocupacional.

La terapia ocupacional es un enfoque fundamental para apoyar a los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el desarrollo de las habilidades necesarias que les permitan participar en actividades cotidianas y aumentar su independencia. Este tipo de intervención se enfoca en facilitar que los niños se involucren en actividades significativas dentro de su hogar, escuela y comunidad. De acuerdo con la American Occupational Therapy Association (AOTA, 2022), “la terapia ocupacional tiene como finalidad fomentar la participación activa de los niños en actividades de su interés, lo que contribuye a su desarrollo integral” (p. 34). Al personalizar las intervenciones según las necesidades específicas de cada niño, los terapeutas pueden ayudarles a superar las barreras que limitan su capacidad para funcionar de manera eficaz en su entorno.

Además de enfocarse en las habilidades motoras y funcionales, la terapia ocupacional también aborda aspectos emocionales y sociales del desarrollo infantil. Los terapeutas ayudan a los niños a aprender a manejar sus emociones y a interactuar con sus compañeros, mejorando así sus habilidades de comunicación y colaboración. Al incluir el juego y las interacciones sociales en las sesiones, los terapeutas crean un ambiente propicio para el desarrollo de relaciones saludables. Un estudio de Ayres et al. (2019) indica que “las intervenciones que incorporan actividades lúdicas y sociales permiten a los niños con TEA mejorar sus habilidades interpersonales y fortalecer su autoestima” (p. 145). Este enfoque holístico no solo se concentra en el desarrollo de habilidades específicas, sino que también apoya el bienestar emocional y social del niño.

II.2.3.4.4 Manejo De La Conducta.

El manejo de la conducta es un enfoque fundamental en el ámbito educativo y terapéutico que busca promover comportamientos positivos y reducir aquellos que son problemáticos. Este proceso implica la identificación y comprensión de las razones detrás de ciertas conductas, así como la implementación de estrategias efectivas para fomentar un ambiente en el que los individuos puedan aprender y desarrollarse de manera saludable. Según el Manual de Intervención en Conducta (García et al., 2020), "el manejo adecuado de la conducta permite establecer normas claras y expectativas, lo que facilita la creación de un entorno seguro y estructurado" (p. 45). Al abordar la conducta de manera proactiva, se pueden beneficiar tanto a los educadores como a los estudiantes.

II.2.3.4.5 Intervenciones Tempranas.

La intervención temprana es un enfoque crucial en el tratamiento de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), ya que busca abordar las dificultades en el desarrollo durante los primeros años de vida, cuando el cerebro de los niños es más receptivo a la enseñanza y al cambio. Este tipo de intervención se basa en la premisa de que cuanto antes se identifiquen y se aborden las necesidades de un niño, mayores serán las posibilidades de mejorar sus habilidades comunicativas, sociales y cognitivas. Según el Instituto Nacional de Salud Mental (NIMH, 2023), "la detección y la intervención tempranas pueden marcar una diferencia significativa en el desarrollo de los niños con TEA, ayudándoles a alcanzar hitos importantes" (p. 15).

Uno de los componentes más efectivos de la intervención temprana es la terapia conductual, que se centra en enseñar habilidades específicas y reforzar comportamientos positivos.

Programas como el Análisis Aplicado de la Conducta (ABA, por sus siglas en inglés) son ampliamente utilizados y han demostrado ser efectivos para mejorar las habilidades de comunicación y reducir comportamientos desafiantes. Según un estudio realizado por Lovaas (1987), “los niños que recibieron intervención temprana mediante ABA mostraron un progreso significativo en el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas en comparación con aquellos que no recibieron intervención” (p. 12). Este tipo de terapia se adapta a las necesidades individuales de cada niño, lo que permite un enfoque personalizado y efectivo.

Además de la terapia conductual, la intervención temprana también puede incluir el fomento de habilidades sociales a través de la interacción grupal. Los programas que ofrecen oportunidades para que los niños con TEA interactúen con sus pares en un entorno estructurado pueden ser extremadamente beneficiosos. Según el trabajo de Carter et al. (2016), “la interacción social temprana puede ayudar a los niños a desarrollar habilidades de comunicación y a formar conexiones significativas con otros, lo que es esencial para su desarrollo emocional y social” (p. 205). Estas oportunidades no solo permiten que los niños practiquen nuevas habilidades, sino que también les ayudan a sentirse incluidos y aceptados en su entorno.

El modelo TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) es una intervención educativa que se centra en las necesidades individuales de los estudiantes con TEA. Según un informe del programa TEACCH, “la filosofía de TEACCH es que cada persona con autismo es un individuo único y que se deben adaptar las enseñanzas a su estilo de aprendizaje” (TEACCH, 2022). Este enfoque promueve el uso de estructuras visuales y rutinas predecibles para ayudar a los estudiantes a comprender y manejar su entorno, facilitando así su aprendizaje y desarrollo.

El programa TEACCH también enfatiza la colaboración con las familias y el entorno social del estudiante. "El trabajo conjunto con las familias es vital para el éxito del aprendizaje y el desarrollo de habilidades en los niños con TEA, ya que ellos son los mejores conocedores de sus características y necesidades" (TEACCH, 2022). Este enfoque integral no solo se centra en el aula, sino que también busca crear un entorno que apoye el aprendizaje en casa y en la comunidad, promoviendo la inclusión y la participación activa de los estudiantes en diversas actividades.

Finalmente, la participación activa de los padres y cuidadores es un aspecto vital de la intervención temprana. Proveer a las familias con recursos y formación les permite jugar un papel protagónico en el desarrollo de sus hijos. Programas de capacitación para padres, como el modelo Parent-Child Interaction Therapy (PCIT), han demostrado ser efectivos en empoderar a los padres para que manejen situaciones desafiantes y fomenten el aprendizaje en el hogar. Un estudio de Ducharme et al. (2019) concluyó que “la capacitación de los padres en estrategias de intervención temprana no solo mejora las habilidades de los niños, sino que también reduce el estrés parental y mejora la dinámica familiar” (p. 342). Esto resalta la importancia de un enfoque colaborativo y holístico en la intervención temprana para niños con autismo.

II.2.3.4.6 Terapia del Habla y Lenguaje.

La terapia del habla y lenguaje es un componente esencial en la intervención temprana para niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este tipo de terapia aborda las dificultades comunicativas que a menudo enfrentan estos niños, quienes pueden tener problemas para expresar sus pensamientos, entender el lenguaje y mantener interacciones sociales. Según la American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 2022), “la terapia del habla no solo se centra en la mejora del habla, sino que también

incluye el desarrollo de habilidades de comunicación social, que son vitales para el éxito en la vida cotidiana” (p. 45). Al trabajar con un patólogo del habla y lenguaje, los niños pueden aprender a comunicarse de manera más efectiva y a desarrollar relaciones más sólidas con sus pares y adultos.

Uno de los enfoques más utilizados en la terapia del habla y lenguaje es la técnica conocida como “Modelo de Comunicación Natural”, que se basa en el uso de situaciones cotidianas para enseñar habilidades comunicativas. Este enfoque permite que los niños practiquen el lenguaje en contextos prácticos y significativos. Según un estudio de Yoder y Stone (2006), “los niños que participan en intervenciones basadas en la comunicación natural muestran un aumento significativo en la producción de palabras, así como en la comprensión del lenguaje” (p. 320). Al integrar la terapia en la vida diaria del niño, se facilita el aprendizaje y se fomenta la generalización de habilidades en diferentes entornos.

Además de mejorar las habilidades de expresión y comprensión del lenguaje, la terapia del habla también puede enfocarse en el desarrollo de habilidades sociales. Esto incluye enseñar a los niños cómo iniciar y mantener conversaciones, interpretar señales sociales y responder adecuadamente en interacciones sociales. Un estudio realizado por Kover et al. (2016) encontró que “los niños que reciben terapia del habla con un enfoque en habilidades sociales muestran una mejora en su capacidad para interactuar con sus compañeros y participar en actividades grupales” (p. 415). Estas habilidades son cruciales para el desarrollo social y emocional de los niños, ayudándoles a sentirse más cómodos en situaciones sociales.

Finalmente, la terapia del habla y lenguaje también puede incluir el uso de tecnología y dispositivos de comunicación alternativos para aquellos niños que tienen dificultades

significativas para comunicarse verbalmente. Las aplicaciones de comunicación aumentativa y alternativa (CAA) han demostrado ser herramientas efectivas para facilitar la comunicación en niños con TEA. Según un informe de Light y McNaughton (2014), “el uso de CAA puede mejorar la participación de los niños en conversaciones y les permite expresar sus necesidades y deseos de manera más efectiva” (p. 99). Este enfoque no solo mejora la comunicación, sino que también potencia la confianza del niño, permitiéndole interactuar de manera más activa en su entorno.

II.2.4 Técnicas de prevención

Las técnicas de prevención son métodos diseñados para anticipar y mitigar situaciones problemáticas antes de que ocurran, especialmente en contextos educativos y de salud. Según Caplan (1964), la prevención se puede clasificar en tres niveles: primaria, secundaria y terciaria. La prevención primaria se enfoca en evitar que los problemas surjan en primer lugar, mediante la promoción de comportamientos saludables y la creación de entornos seguros. En el ámbito educativo, esto puede incluir programas de educación emocional y la enseñanza de habilidades sociales para reducir el riesgo de conductas disruptivas, especialmente entre estudiantes con necesidades especiales. En la implementación de estrategias pedagógicas, se deben implementar estas estrategias para abordar las conductas disruptivas del niño con TEA. Estas estrategias pueden incluir el uso de apoyos visuales, estructuración del entorno, comunicación alternativa y aumentativa, y técnicas de modificación de conducta, entre otras (Córdova et al., 2012).

En el contexto de la salud mental, las técnicas de prevención son fundamentales para abordar problemas antes de que se conviertan en crisis. Como señalan Mrazek y Haggerty (1994), las intervenciones preventivas pueden ser efectivas para reducir la incidencia de trastornos psicológicos y conductuales. Esto implica

no solo la identificación de factores de riesgo, sino también la implementación de estrategias que fortalezcan las habilidades de afrontamiento y resiliencia en los individuos. Al adoptar un enfoque preventivo, se busca no solo disminuir la aparición de problemas, sino también promover el bienestar y el desarrollo integral de las personas, creando así entornos más saludables y positivos.

II.2.4.1 Técnicas de prevención para las conductas disruptivas en estudiantes con TEA

Las técnicas de prevención para las conductas disruptivas en estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) son enfoques sistemáticos diseñados para anticipar y reducir la aparición de comportamientos problemáticos en el aula. Estas técnicas son fundamentales para crear un entorno de aprendizaje seguro y estructurado, donde los estudiantes puedan desarrollar habilidades sociales y emocionales. Según Horner et al. (2010), al establecer expectativas claras y enseñar comportamientos apropiados, se busca no solo prevenir las conductas disruptivas, sino también fomentar la inclusión y el bienestar general de los estudiantes con TEA. La relevancia de estas técnicas en las aulas radica en su capacidad para minimizar la frustración y la ansiedad, lo que a su vez promueve un clima escolar más positivo y productivo.

Además, la capacitación del personal educativo en técnicas específicas para el manejo de la conducta es esencial para la prevención de problemas en el aula. Como señalan Kearney y Albano (2004), los educadores deben estar preparados para identificar y satisfacer las necesidades únicas de los estudiantes con TEA. Esto incluye el uso de intervenciones individualizadas, el desarrollo de planes de apoyo conductual y la enseñanza de habilidades sociales adecuadas. Fomentar un enfoque colaborativo y proactivo permite crear un entorno educativo inclusivo, que no solo

disminuye la probabilidad de conductas disruptivas, sino que también apoya el crecimiento social y emocional de los estudiantes con TEA.

II.2.4.1.1 Técnicas de Manejo de la Conducta.

Las técnicas de manejo de la conducta pueden variar según las necesidades individuales de cada persona y el contexto en el que se apliquen. Esto puede incluir el uso de refuerzos positivos para motivar comportamientos deseados, así como la enseñanza de habilidades sociales y emocionales que permitan a los individuos manejar sus emociones y relaciones interpersonales de manera efectiva. Como señala el estudio de Martínez y López (2018), "el manejo de la conducta no solo se limita a entornos educativos; también es relevante en el ámbito familiar y terapéutico, donde el objetivo es ayudar a las personas a desarrollar un comportamiento más adaptativo" (p. 112). Al implementar estrategias adecuadas, se puede fomentar un desarrollo integral que favorezca el bienestar emocional y social de los individuos.

II.2.4.4.2 Técnicas de Modificación de Conducta.

Las técnicas de modificación de conducta son especialmente relevantes para trabajar con jóvenes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), ya que estos enfoques pueden ayudar a enseñar habilidades sociales y emocionales, así como a reducir comportamientos problemáticos. La modificación de conducta en este contexto se basa en principios del análisis conductual aplicado, que se centra en observar y modificar comportamientos a través de refuerzos y consecuencias (Cooper, Heron, & Heward, 2020). Estas técnicas no solo permiten a los jóvenes aprender nuevas habilidades, sino que también contribuyen a mejorar su capacidad para interactuar de manera efectiva en diversos entornos.

Una de las técnicas más utilizadas es el refuerzo positivo, que implica recompensar a los jóvenes por comportamientos deseados. Por ejemplo, si un muchacho con TEA participa en una actividad grupal sin interrumpir, podría recibir elogios o una pequeña recompensa. Según Leaf et al. (2016), "el refuerzo positivo es fundamental para motivar a los pequeños con TEA, ya que les ayuda a asociar comportamientos apropiados con resultados positivos" (p. 210). Esta técnica no solo aumenta la probabilidad de que el comportamiento deseado se repita, sino que también fortalece la confianza y la autoestima del joven.

Otro enfoque efectivo es la enseñanza de habilidades sociales a través de la modificación de conducta, que a menudo se lleva a cabo mediante el modelado y la práctica. Los terapeutas pueden utilizar juegos de rol y simulaciones para enseñar a los muchachos con TEA cómo interactuar con sus compañeros, expresar emociones y resolver conflictos. Un estudio de McGee et al. (2017) encontró que "los programas que incorporan la enseñanza estructurada de habilidades sociales resultaron en una mejora significativa en las interacciones sociales de los jóvenes con TEA" (p. 145). Estas técnicas son esenciales para ayudar a los jóvenes a desarrollar relaciones significativas y a integrarse en su entorno social.

Finalmente, la técnica de extinción puede ser utilizada para disminuir comportamientos no deseados, aunque debe aplicarse con precaución. Por ejemplo, si un estudiante presenta comportamientos agresivos para llamar la atención, ignorar dicha conducta puede ayudar a reducirla con el tiempo. Sin embargo, es importante que los cuidadores y educadores estén preparados para manejar un posible aumento temporal en la conducta no deseada antes de que comience a disminuir. Según Simpson et al. (2020), "la extinción debe ser parte de un enfoque más amplio que incluya el refuerzo de

comportamientos alternativos, para asegurar un cambio conductual efectivo y sostenible" (p. 302). Al combinar estas técnicas, se puede crear un entorno de aprendizaje más positivo y efectivo para estudiantes con TEA.

II.2.4.4.3 Creación de Rutinas Estructuradas.

La creación de rutinas estructuradas es una estrategia fundamental para el desarrollo de jóvenes, especialmente aquellos con necesidades especiales como el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Las rutinas proporcionan un marco predecible que puede ayudar a los muchachos a sentirse más seguros y a entender mejor lo que se espera de ellos en diferentes momentos del día. Según el estudio de Smith et al. (2019), "las rutinas diarias consistentes reducen la ansiedad en los chicos con TEA, permitiéndoles anticipar las actividades y mejorando su capacidad de participación" (p. 78). Esta previsibilidad es esencial para fomentar un entorno de aprendizaje positivo y eficiente.

Una rutina bien diseñada no solo incluye actividades diarias como la hora de levantarse, las comidas y la hora de dormir, sino también tiempos específicos para el juego, el estudio y la relajación. Al estructurar el día de esta manera, se facilita la transición entre diferentes actividades, lo que puede ser un desafío para muchos estudiantes. Según McClannahan y Krantz (2015), "el uso de temporizadores visuales y gráficos de horarios ayuda a los pequeños a entender mejor las transiciones, lo que reduce la resistencia y mejora su comportamiento" (p. 145). Esta técnica de visualización es especialmente útil para aquellos que pueden tener dificultades con la noción del tiempo.

Además, las rutinas estructuradas promueven la independencia y la responsabilidad en los jóvenes. A medida que se familiarizan con las actividades diarias, pueden comenzar a asumir un mayor control sobre su propio comportamiento y decisiones.

Como señala la investigación de McGee et al. (2017), "la implementación de rutinas diarias permite a los chicos desarrollar habilidades prácticas y un sentido de autonomía que es crucial para su autoestima" (p. 120). Las rutinas ayudan a establecer hábitos que son fundamentales para el desarrollo personal y social.

Por último, es importante que las rutinas se mantengan flexibles y adaptables a las necesidades individuales de cada estudiante. Aunque la consistencia es clave, también es esencial reconocer que los cambios en el entorno o en las circunstancias pueden requerir ajustes en las rutinas establecidas. Involucrar a los estudiantes en la planificación de sus rutinas puede ser una excelente manera de fomentar su participación y compromiso. Según el trabajo de Simpson y de Boer-Ott (2020), "permitir que los chicos tomen decisiones sobre sus actividades refuerza su sentido de pertenencia y les empodera para enfrentar los desafíos cotidianos" (p. 315). En resumen, la creación de rutinas estructuradas es una herramienta poderosa para apoyar el desarrollo de los chicos y ayudarles a navegar por el mundo que les rodea de manera más efectiva.

II.2.4.4 Entornos Seguros y Comodidad.

Los entornos seguros y cómodos son fundamentales para el bienestar emocional y psicológico de las personas, especialmente en contextos educativos y terapéuticos. Un ambiente que proporciona seguridad permite a los individuos sentirse protegidos y valorados, lo que a su vez fomenta la confianza y la apertura para el aprendizaje y la interacción social. Según la investigación de Tschannen-Moran y Hoy (2001), "la percepción de seguridad en un entorno influye significativamente en la motivación y el rendimiento de los estudiantes, ya que les permite concentrarse en sus tareas sin distracciones externas" (p. 783). Esto es especialmente relevante para niños y jóvenes, quienes pueden beneficiarse enormemente de un espacio que les ofrezca estabilidad y apoyo emocional.

Además, la comodidad en el entorno físico también juega un papel crucial en el bienestar general. Un espacio cómodo, que incluya elementos como iluminación adecuada, mobiliario ergonómico y un ambiente acogedor, promueve la concentración y la productividad. Según el estudio de Lemaire y Bouchard (2016), "los espacios diseñados para ser cómodos y accesibles no solo mejoran el bienestar de los individuos, sino que también potencian la creatividad y la colaboración en ambientes de trabajo y aprendizaje" (p. 102). Por lo tanto, la creación de entornos seguros y cómodos no solo es esencial para la salud mental, sino que también es un componente clave para facilitar el desarrollo personal y social en diversas áreas de la vida.

II.2.4.4.5 Importancia de Espacios Libres de Estímulos.

Los espacios libres de estímulos son esenciales para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), ya que estos entornos pueden ayudar a reducir la sobrecarga sensorial que a menudo enfrentan en las aulas convencionales. Un estudio reciente de O'Connor et al. (2022) destaca que "los entornos diseñados para ser tranquilos y sin distracciones permiten a los estudiantes con TEA mejorar su concentración y participar más activamente en las actividades escolares" (p. 345). Estos espacios proporcionan un refugio donde los estudiantes pueden retirarse cuando se sienten abrumados, lo que les permite regular sus emociones y comportamientos de manera más efectiva. Al minimizar los estímulos visuales y auditivos, se les brinda la oportunidad de enfocarse en su aprendizaje y fomentar una mayor participación en el aula.

Además, la implementación de áreas libres de estímulos puede tener un impacto positivo en el bienestar emocional de los estudiantes con TEA. Según un estudio de Tsimpli et al. (2023), "los estudiantes que tienen acceso a espacios tranquilos reportan niveles

más bajos de ansiedad y una mayor capacidad para manejar situaciones estresantes, lo que les permite interactuar socialmente de manera más efectiva" (p. 212). Estos entornos no solo promueven la salud mental, sino que también contribuyen al desarrollo de habilidades sociales y de comunicación. Al proporcionar un espacio seguro y controlado, las instituciones educativas pueden ayudar a los estudiantes con TEA a prosperar tanto académica como socialmente.

II.2.5 Apoyo Educativo

II.2.5.1 Adaptaciones en la Escuela

Las adaptaciones en la escuela son fundamentales para garantizar que todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales, puedan acceder al aprendizaje de manera efectiva. Estas adaptaciones pueden ser de diversas formas, desde ajustes en el currículo hasta modificaciones en el entorno físico del aula. Según la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA, por sus siglas en inglés), "las escuelas están obligadas a proporcionar adaptaciones razonables que permitan a los estudiantes con discapacidades participar plenamente en el entorno educativo" (U.S. Department of Education, 2020, p. 5). Estas adaptaciones no solo benefician a los estudiantes con discapacidades, sino que también enriquecen el entorno de aprendizaje para todos, promoviendo la inclusión y la diversidad.

Además, las adaptaciones pueden incluir estrategias pedagógicas diferenciadas que aborden las diversas formas en que los estudiantes aprenden. Un estudio realizado por Tomlinson (2021) resalta que "la enseñanza diferenciada, que incluye el uso de múltiples modalidades de enseñanza y la adaptación de tareas, permite a los educadores responder a las necesidades individuales de los estudiantes y maximizar su potencial" (p. 45). Esto puede implicar la implementación de tecnologías de asistencia, la modificación de materiales didácticos o la creación de grupos de

trabajo flexibles. Al adoptar un enfoque adaptativo, las escuelas no solo cumplen con sus obligaciones legales, sino que también fomentan un ambiente de aprendizaje más equitativo y accesible.

II.2.5.2 Capacitación para educadores

La capacitación para educadores es un aspecto fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza y asegurar que todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales, reciban el apoyo adecuado. Esta formación no solo se centra en las metodologías pedagógicas, sino también en el desarrollo de habilidades interpersonales y de gestión del aula. Según un estudio de Darling-Hammond et al. (2020), "los educadores que participan en programas de desarrollo profesional continuado están mejor equipados para implementar prácticas inclusivas y adaptativas, lo que resulta en un entorno de aprendizaje más efectivo" (p. 45). Esta preparación es esencial para que los educadores puedan responder a la diversidad de estilos de aprendizaje y necesidades de sus estudiantes, promoviendo una educación más equitativa y accesible.

Además, la capacitación para educadores debe incluir la formación en el uso de tecnologías educativas y recursos digitales que faciliten el aprendizaje inclusivo. Con la creciente integración de la tecnología en las aulas, es crucial que los educadores se sientan cómodos y capacitados para utilizar herramientas que beneficien a todos los estudiantes. Un estudio de Ertmer y Ottenbreit-Leftwich (2022) destaca que "los docentes que reciben capacitación en el uso de tecnología educativa reportan una mayor confianza y competencia en la adaptación de sus enseñanzas para satisfacer las necesidades de estudiantes con diferentes habilidades" (p. 67). Al equipar a los educadores con estas habilidades, se fomenta un ambiente de aprendizaje dinámico y flexible, donde cada estudiante puede prosperar.

Bases legales

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV)

El artículo 3 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) establece que la defensa y el desarrollo de la persona son el fin supremo de la sociedad y del Estado. En el contexto del proyecto de capacitación docente, este principio es fundamental, ya que resalta la importancia de crear un ambiente educativo que promueva el desarrollo integral de todos los estudiantes, incluyendo aquellos TEA. Al enfocarse en el bienestar y desarrollo de cada estudiante, los docentes pueden implementar estrategias que favorezcan la inclusión y la atención a la diversidad.

El artículo 19 garantiza el derecho a la educación, asegurando que todos los ciudadanos tengan acceso a una educación de calidad. Este derecho es crucial para el proyecto, ya que enfatiza la necesidad de adaptar las estrategias educativas para atender a estudiantes con TEA. Al reconocer que todos los niños tienen derecho a una educación inclusiva, los docentes pueden trabajar en la creación de un entorno que minimice las conductas disruptivas y fomente el aprendizaje efectivo.

Este artículo 56 protege el derecho a la integridad personal, prohibiendo cualquier forma de violencia o trato cruel. En el marco del proyecto, este derecho es esencial para garantizar que los estudiantes con TEA sean tratados con respeto y dignidad. Al capacitar a los docentes en estrategias de prevención de conductas disruptivas, se busca crear un ambiente donde se respete la integridad de todos los estudiantes, promoviendo así un clima escolar positivo.

El artículo 80 establece que el Estado debe garantizar la protección integral de los niños y adolescentes. Este principio es fundamental para el proyecto, ya que implica que las estrategias de prevención deben estar alineadas con la protección de los derechos de los estudiantes con TEA. Al capacitar a los docentes en este

sentido, se les proporciona las herramientas necesarias para identificar y abordar situaciones que puedan comprometer el bienestar de estos estudiantes.

Este artículo 102 menciona que la educación debe ser inclusiva y adaptada a las necesidades de todos los estudiantes. Este principio es clave para el proyecto, ya que promueve la idea de que cada estudiante, independientemente de sus capacidades, debe tener acceso a una educación que se ajuste a sus necesidades. Al implementar estrategias de prevención para conductas disruptivas, los docentes pueden contribuir a un ambiente educativo que favorezca la inclusión y el aprendizaje de todos.

El artículo 123 resalta la importancia de la participación de la comunidad en el proceso educativo. Este aspecto es relevante para el proyecto, ya que fomenta la colaboración entre docentes, padres y la comunidad en general para abordar las conductas disruptivas en estudiantes con TEA. Al involucrar a todos los actores en el proceso educativo, se puede crear un entorno más solidario y comprensivo, lo que puede resultar en una mejor atención a las necesidades de estos estudiantes.

Ley Orgánica de Educación (LOE)

Este artículo 2 de la Ley Orgánica de Educación (2009) establece que la educación debe ser inclusiva, integral y de calidad, promoviendo el respeto a la diversidad. Para el proyecto de capacitación docente, este principio es fundamental, ya que enfatiza la necesidad de adaptar las estrategias educativas para atender a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La inclusión de todos los estudiantes en el proceso educativo es clave para prevenir conductas disruptivas.

El artículo 5 garantiza el derecho a la educación sin discriminación. Este derecho es esencial para el proyecto, ya que subraya la importancia de proporcionar a todos los estudiantes,

incluidos aquellos con TEA, un acceso equitativo a la educación. Las estrategias de prevención deben estar alineadas con este derecho, asegurando que todos los estudiantes reciban el apoyo necesario.

Este artículo 8 menciona que la educación debe ser integral y considerar las diversas dimensiones del desarrollo humano. Para el proyecto, esto implica que las estrategias de prevención deben abordar no solo las conductas disruptivas, sino también el desarrollo emocional y social de los estudiantes con TEA, promoviendo un ambiente de aprendizaje positivo.

El artículo 12 establece que el sistema educativo debe garantizar la inclusión de todos los estudiantes, sin importar sus condiciones. Este principio es crucial para el proyecto, ya que resalta la necesidad de capacitar a los docentes en estrategias que favorezcan la inclusión y la atención a la diversidad, lo que puede ayudar a reducir las conductas disruptivas en el aula.

Este artículo 15 enfatiza la importancia de la formación continua de los docentes para mejorar la calidad educativa. En el contexto del proyecto, esto significa que los docentes deben recibir capacitación específica sobre cómo abordar las conductas disruptivas en estudiantes con TEA, lo que les permitirá implementar estrategias efectivas en el aula.

El artículo 20 promueve la participación activa de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el proyecto, esto implica que los docentes deben involucrar a padres y otros miembros de la comunidad en la implementación de estrategias de prevención, creando un entorno de apoyo para los estudiantes con TEA.

La Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNA)

El artículo 2 de la LOPNA (1998) establece los principios rectores de la protección integral de los niños y adolescentes,

enfaticando el interés superior del niño, la no discriminación, y la participación activa de los menores en los asuntos que les conciernen. Este marco es fundamental para esta investigación, ya que, al reconocer el interés superior del niño, los docentes pueden diseñar intervenciones que no solo se enfoquen en la disciplina, sino que también respeten y fomenten la dignidad y los derechos de los estudiantes con TEA.

El artículo 3 establece el derecho de los niños y adolescentes a recibir protección contra cualquier forma de violencia, abuso y explotación. Este derecho es esencial para crear un entorno educativo seguro y positivo. En el contexto del proyecto, los docentes deben ser conscientes de estas protecciones para implementar estrategias que no solo prevengan conductas disruptivas, sino que también promuevan un ambiente de aprendizaje donde todos los estudiantes se sientan seguros y valorados. Esto es vital para su desarrollo emocional y social.

El primer párrafo del artículo 13 garantiza el derecho a la educación de todos los niños y adolescentes, asegurando que se les brinde una educación de calidad y en condiciones de igualdad. Este derecho es particularmente relevante para el proyecto, ya que subraya la importancia de adaptar las estrategias educativas a las necesidades de los estudiantes con TEA. Al comprender que todos los niños tienen derecho a una educación inclusiva, los docentes podrán desarrollar métodos que atiendan las particularidades de estos estudiantes, facilitando su integración y participación en el aula.

El artículo 29 menciona varios derechos fundamentales, incluyendo:

- a) El derecho a ser escuchados y a que sus opiniones sean tomadas en cuenta.
- b) El derecho a recibir información adecuada a su edad.
- c) El derecho a participar en la vida cultural y artística.

Estos derechos son cruciales para el proyecto, ya que

fomentan un enfoque centrado en el estudiante, donde se valoran sus opiniones y se les brinda un espacio para expresarse. Al implementar estrategias que respeten estos derechos, los docentes pueden ayudar a los estudiantes con TEA a sentirse más involucrados y empoderados en su proceso educativo, lo que puede disminuir conductas disruptivas.

El artículo 32 destaca la importancia de la participación de la comunidad en la protección y el desarrollo de los niños y adolescentes. Este artículo resalta la necesidad de colaboración entre escuelas, familias y la comunidad. Para el proyecto de capacitación, fomentar esta colaboración puede enriquecer las estrategias de prevención. Al involucrar a la comunidad, se puede crear un entorno más cohesivo que apoye a los estudiantes con TEA, facilitando un enfoque integral para abordar sus necesidades y promover conductas adecuadas.

El artículo 53 establece diversas *medidas de protección que deben implementarse en caso de que los derechos de los niños y adolescentes sean vulnerados. Esto incluye la intervención de autoridades competentes y la creación de un ambiente que prevenga situaciones de riesgo. En el marco del proyecto, comprender estas medidas permite a los docentes no solo identificar situaciones problemáticas, sino también saber cómo actuar de manera adecuada. Esto es fundamental para garantizar que los estudiantes con TEA reciban el apoyo que necesitan y para prevenir que sus derechos sean vulnerados en el entorno escolar.

Ley Orgánica Integral

El artículo 1 de la Ley Orgánica para la Inclusión, Igual y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad (2024) establece que la ley tiene como objetivo garantizar la inclusión, igualdad y desarrollo integral de las personas con discapacidad. Para el proyecto de capacitación docente, este principio es fundamental, ya que promueve la necesidad de crear un entorno educativo

inclusivo que atienda las necesidades específicas de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

El artículo 3 menciona que la inclusión debe ser un principio rector en todos los ámbitos, incluyendo la educación. Esto es crucial para el proyecto, ya que implica que los docentes deben estar capacitados para implementar estrategias que favorezcan la inclusión de estudiantes con TEA, minimizando las conductas disruptivas y promoviendo un ambiente de aprendizaje positivo.

El artículo 4 establece los principios rectores de la ley, que incluyen la dignidad, la igualdad, la no discriminación y la accesibilidad. Para el proyecto de capacitación docente, estos principios son esenciales, ya que guían la creación de un ambiente educativo que respete y valore a todos los estudiantes, incluidos aquellos con TEA.

El artículo 5 garantiza el derecho a la educación de las personas con discapacidad en condiciones de igualdad. Para el proyecto, esto significa que los docentes deben recibir formación sobre cómo adaptar sus métodos de enseñanza para asegurar que todos los estudiantes, incluidos aquellos con TEA, tengan acceso a una educación de calidad.

El artículo 6 prohíbe cualquier forma de discriminación hacia las personas con discapacidad. En el contexto del proyecto, esto implica que los docentes deben estar capacitados para reconocer y combatir actitudes discriminatorias en el aula, promoviendo un ambiente inclusivo que favorezca el aprendizaje de todos los estudiantes.

El artículo 7 establece que se deben realizar las adaptaciones necesarias para garantizar la accesibilidad en el entorno educativo. Esto es relevante para el proyecto, ya que implica que los docentes deben aprender a identificar y aplicar las adaptaciones necesarias

para atender a estudiantes con TEA, lo que puede ayudar a prevenir conductas disruptivas.

El artículo 8 establece que las personas con discapacidad deben tener acceso a recursos y servicios que faciliten su inclusión en el sistema educativo. Para el proyecto, esto significa que los docentes deben aprender a utilizar y adaptar estos recursos para atender las necesidades específicas de los estudiantes con TEA, lo que puede ayudar a prevenir conductas disruptivas.

El artículo 10 enfatiza la importancia de la formación y capacitación de los docentes en temas relacionados con la discapacidad. Para el proyecto, esto es esencial, ya que la capacitación específica en estrategias de prevención de conductas disruptivas en estudiantes con TEA permitirá a los docentes manejar mejor las situaciones en el aula y fomentar un ambiente inclusivo.

El artículo 11 menciona que se debe garantizar una atención integral a las personas con discapacidad, que incluya aspectos educativos, sociales y de salud. Para el proyecto, esto implica que los docentes deben ser capacitados para abordar no solo las conductas disruptivas, sino también las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes con TEA.

El artículo 12 promueve la participación activa de la comunidad educativa en la inclusión de personas con discapacidad. Para el proyecto, esto implica que los docentes deben involucrar a padres y otros miembros de la comunidad en la implementación de estrategias de prevención, creando un entorno de apoyo para los estudiantes con TEA.

El artículo 13 establece que se debe promover la formación continua de los docentes en temas relacionados con la discapacidad. Esto es crucial para el proyecto, ya que la capacitación específica en estrategias de prevención de conductas disruptivas permitirá a los

docentes manejar mejor las situaciones en el aula y fomentar un ambiente inclusivo.

El artículo 15 menciona la importancia de la evaluación y seguimiento de las políticas de inclusión. Para el proyecto, esto implica que los docentes deben estar preparados para evaluar la efectividad de las estrategias implementadas y realizar ajustes según sea necesario para mejorar la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes con TEA.

Ley para la Atención Integral a las Personas con Trastorno del Espectro Autista.

La Ley para la Atención Integral a las Personas con Trastorno del Espectro Autista en Venezuela, (2023). El artículo 1 tiene como principal objetivo garantizar los derechos y la dignidad de las personas con este trastorno. Se establece un marco legal que busca facilitar el acceso a servicios fundamentales, tales como la salud, educación y asistencia social. Este artículo resalta la importancia de crear un entorno que propicie el desarrollo integral de los individuos con TEA, asegurando su integración efectiva en la sociedad.

El artículo 3 proporciona una definición clara del Trastorno del Espectro Autista (TEA), describiéndolo como un conjunto de condiciones que impactan el desarrollo neurológico. Se reconoce que las personas con TEA pueden experimentar dificultades en la comunicación, interacción social y patrones de comportamiento. Esta definición es fundamental para entender la diversidad del espectro, lo que permite un enfoque más personal y adaptado a las necesidades individuales de cada persona con autismo.

El artículo 10 establece los derechos esenciales de las personas con TEA, que incluye el acceso a atención integral y la garantía de igualdad de oportunidades. Se enfatiza la necesidad de combatir la discriminación y promover el respeto por la autonomía de estas personas. Al reconocer sus derechos, se establece un

compromiso por parte del Estado y la sociedad para asegurar que se les brinde el apoyo necesario en todos los aspectos de la vida, fomentando su bienestar y desarrollo.

El artículo 11 se centra en la atención integral que deben recibir las personas con TEA. Esto implica la colaboración entre diferentes sectores, como la salud, la educación y el bienestar social. Se resalta la importancia de la formación del personal que trabaja con estas personas, lo cual es esencial para proporcionar un tratamiento adecuado que respete sus necesidades y características. La atención integral es vital para promover un ambiente de aprendizaje inclusivo y enriquecedor.

La relevancia de estos artículos se hace evidente al considerar su aplicación en el este proyecto. Al comprender el marco legal que protege los derechos de los estudiantes con TEA, los docentes de la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar podrán implementar estrategias más efectivas y respetuosas en sus aulas. La atención integral y el reconocimiento de la diversidad del espectro autista son fundamentales para diseñar intervenciones que no sólo aborden las conductas disruptivas, sino que también promuevan un ambiente educativo inclusivo y comprensivo.

Ley de Ejercicio de la Psicología

El artículo 1 de la Ley de Ejercicio de la Psicología (1978) establece el objetivo de regular la práctica profesional de la psicología en Venezuela, asegurando que se realice de manera ética y responsable. Esta regulación es fundamental para proteger los derechos de los usuarios de los servicios psicológicos y garantizar que reciban atención de calidad. Para el presente proyecto, este artículo es crucial, ya que proporciona un marco que asegura que los docentes trabajen en colaboración con psicólogos debidamente acreditados, lo que fortalece la calidad de las intervenciones educativas.

El artículo 2 define la psicología como la ciencia que estudia el comportamiento humano y los procesos mentales. Esta definición

es esencial, ya que delimita el campo de acción de los psicólogos y establece la base para su formación y práctica profesional. En el contexto del proyecto de capacitación, esta claridad en la definición permite a los docentes entender la importancia de aplicar enfoques basados en la evidencia científica al abordar las conductas disruptivas en estudiantes con TEA. Al reconocer la psicología como una disciplina científica, se fomenta la implementación de estrategias que son efectivas y fundamentadas en el conocimiento actual.

El artículo 4 regula el ejercicio profesional de la psicología, estableciendo que sólo aquellos con el título correspondiente y acreditación pueden ejercer. Esta regulación es vital para asegurar que los psicólogos que colaboran con los docentes estén debidamente capacitados y cumplan con los estándares éticos. Para el presente trabajo, esto significa que los docentes podrán confiar en que las estrategias de prevención y manejo de conductas disruptivas son diseñadas e implementadas por profesionales competentes. La colaboración con psicólogos calificados no solo mejora la calidad de la intervención, sino que también promueve un ambiente educativo más seguro y efectivo para los estudiantes con TEA.

El Código de Ética del Psicólogo

El Código de Ética del Psicólogo Venezolano (2007) es de suma importancia para la investigación sobre el proyecto de capacitación docente para abordar conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. Este código (Artículo 1) establece que los servicios, la enseñanza y la investigación del psicólogo deben basarse en un cuerpo de conocimientos válido y confiable, sustentado en la investigación científica. Además, el código (Artículo 8) enfatiza la responsabilidad ética del psicólogo en la conducción de la investigación y la consulta con expertos, especialmente en relación con poblaciones especiales, como personas de diferentes culturas. Por último, el código (Artículo 48) resalta la capacidad del psicólogo

para diseñar, conducir e informar sobre intervenciones psicopedagógicas dirigidas a abordar las conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. Estos principios éticos garantizan que la investigación se base en conocimientos sólidos, se aborde de manera ética y se promueva el bienestar de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

Línea de trabajo

La inclusión se define como el proceso mediante el cual se busca garantizar que todas las personas, independientemente de sus diferencias, tengan las mismas oportunidades para participar plenamente en la sociedad. Este concepto implica un enfoque activo hacia la eliminación de barreras y la promoción de un entorno que respete y valore la diversidad (UNESCO, 2005).

En este sentido, el propósito de la línea de trabajo centrada en la inclusión es promover un ambiente que favorezca la participación activa de todas las personas, sin distinción de capacidades, género, origen étnico o cualquier otra característica. Este enfoque no solo se centra en integrar a los individuos en la sociedad, sino que también busca fomentar un sentido de pertenencia y respeto por la diversidad, contribuyendo así a la construcción de comunidades más justas y equitativas (Ainscow, 2005).

Enfoque de la Investigación

El enfoque que tomará esta investigación es cuantitativo y se define como "aquella que se basa en la recopilación y análisis de datos numéricos y su posterior interpretación estadística" (García, 2012, p. 45). En este enfoque, se busca medir y cuantificar variables con el objetivo de establecer relaciones causales y generalizar los resultados a una población más amplia. La investigación cuantitativa se caracteriza por utilizar métodos y técnicas que permiten obtener datos objetivos y verificables, lo que facilita la obtención de resultados precisos y confiables.

Tipo de investigación

La investigación descriptiva se centra en detallar y analizar características de un fenómeno o población, permitiendo comprender su naturaleza sin buscar explicaciones causales. En este contexto, "El enfoque descriptivo es esencial para comprender y abordar las problemáticas educativas" (García, 2024, p. 45). En este estudio, se considera que la investigación descriptiva es adecuada para cumplir con el objetivo principal. Utilizando este enfoque, será posible adquirir una comprensión sobre las técnicas de prevención de conductas disruptivas y evaluar el conocimiento actual de los docentes en este ámbito. Esto facilitará el diagnóstico de las necesidades de capacitación y la elaboración de un proyecto específico que se ajuste a estas necesidades. Además, la investigación descriptiva permitirá medir la efectividad del proyecto de capacitación al comparar los cambios en el conocimiento de los docentes antes y después de su implementación.

Diseño de investigación

Según Arias (2012, 31), la investigación de campo se define como:

Es aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna, es decir, el investigador obtiene la información, pero no altera las condiciones existentes. De allí su carácter de investigación no experimental.

En este tipo de investigación, el investigador recopila datos directamente de la realidad, a través de la observación, la entrevista, la encuesta u otras técnicas, con el fin de obtener una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno o situación estudiada.

De acuerdo con el autor anterior, Tamayo y Tamayo (2003),

la investigación de campo se define como un enfoque metodológico que permite a los investigadores recolectar datos directamente en el entorno natural donde ocurren los fenómenos o situaciones de interés. Este tipo de investigación se caracteriza por su capacidad para proporcionar información relevante y contextualizada, ya que los investigadores interactúan directamente con los sujetos y el ambiente, lo que les permite observar y registrar comportamientos y eventos en tiempo real. La investigación de campo es esencial para comprender la complejidad de las realidades sociales, culturales y ambientales, ya que facilita la identificación de patrones y tendencias que podrían pasar desapercibidos en estudios más teóricos o de laboratorio. Además, este enfoque fomenta una conexión más cercana entre el investigador y el objeto de estudio, lo que enriquece la interpretación de los datos y contribuye a la validez y aplicabilidad de los hallazgos obtenidos.

La investigación de campo facilitará, en esta investigación, la aplicación del proyecto de capacitación y la posterior comparación de los cambios en el conocimiento de los docentes antes y después de su implementación.

Según Arias (2012, p. 24), la investigación descriptiva se define como:

La investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. Los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere.

Cuadro de Variables por Objetivos

Objetivo general: Establecer un proyecto de capacitación sobre estrategias de prevención dirigido a docentes para abordar las conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista de la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar.						
Objetivo Específico	Variable	Conceptualizaciones	Dimensiones	Indicadores	Fuente	Instrumento
Diagnosticar el conocimiento que tienen los docentes de la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar de un proyecto de capacitación sobre estrategias de prevención para abordar las conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.	Conocimiento sobre el Trastorno del Espectro Autista	El conocimiento sobre el Trastorno del espectro autista	Concepto de TEA	Definición de autismo	Docentes	Cuestionario Inicial. Pretest. Items 1-26
				Síntomas y signos		
				Comorbilidad		
				Conductas y emociones en el TEA		
				La autorregulación		
	Conocimiento sobre estrategias de prevención para abordar las conductas disruptivas	El conocimiento sobre estrategias de prevención para abordar las conductas disruptivas se refiere a la comprensión y familiaridad que tienen los docentes con respecto a las técnicas, enfoques y métodos utilizados para prevenir y manejar las conductas disruptivas en el entorno educativo.	Estrategias de prevención	Concepto de estrategias de prevención		
				Tipos de estrategias de prevención		
				Estrategias de manejo de conductas		
				Capacitaciones de estrategias de prevención		
			Conductas disruptivas	Definición de conductas disruptivas		
				Causas de las conductas disruptivas		

			Técnicas de Prevención	Consecuencias de las conductas disruptivas		
				Técnicas para prevenir las conductas disruptivas		
				Enfoques utilizados para prevenir las conductas disruptivas		
				Métodos para prevenir las conductas disruptivas		
	Conocimiento sobre proyectos de capacitación	El conocimiento sobre proyectos de capacitación se refiere a la comprensión y familiaridad que tienen los docentes con respecto a los programas y actividades de capacitación diseñados para mejorar sus habilidades y conocimientos en áreas específicas de la enseñanza.	Capacitación	Importancia de la Capacitación en Trastorno del Espectro Autista para Educadores en el Aula		Items 27
Diagnosticar el conocimiento que tienen los docentes de la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar de un proyecto de capacitación sobre estrategias de prevención para abordar las conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.	Conocimiento sobre el Trastorno del Espectro Autista	El conocimiento sobre sobre el Trastorno del espectro autista	Concepto de TEA	Definición de autismo	Docentes	Post Test.
				Síntomas y signos		
				Comorbilidad		
				Conductas y emociones en el TEA		
				La autorregulación		

	Conocimiento sobre estrategias de prevención para abordar las conductas disruptivas	El conocimiento sobre estrategias de prevención para abordar las conductas disruptivas se refiere a la comprensión y familiaridad que tienen los docentes con respecto a las técnicas, enfoques y métodos utilizados para prevenir y manejar las conductas disruptivas en el entorno educativo.	Estrategias de prevención	Concepto de estrategias de prevención		
				Tipos de estrategias de prevención		
				Estrategias de manejo de conductas		
				Capacitaciones de estrategias de prevención		
			Conductas disruptivas	Definición de conductas disruptivas		
				Causas de las conductas disruptivas		
				Consecuencias de las conductas disruptivas		
			Técnicas de Prevención	Técnicas para prevenir las conductas disruptivas		
				Enfoques utilizados para prevenir las conductas disruptivas		
				Métodos para prevenir las conductas disruptivas		
	Conocimiento sobre proyectos de capacitación	El conocimiento sobre proyectos de capacitación se refiere a la comprensión y familiaridad que tienen los docentes con respecto a los programas y actividades de capacitación diseñados para mejorar sus habilidades y conocimientos en áreas específicas de la enseñanza.	Capacitación	Importancia de la Capacitación en Trastorno del Espectro Autista para Educadores en el Aula		

Población y Muestra / Unidad de Análisis

Para fines de esta investigación, es considerable definir la población, Kerlinger (2000) afirma que este término se refiere al conjunto completo de elementos o individuos que poseen una característica común y que se estudian en una investigación. Es el grupo total que se desea analizar y del cual se obtienen los datos relevantes para el estudio. Por lo que la población en este caso serían los docentes de Educación Media General de la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar. Es decir, todos los profesores que trabajan en esta institución educativa.

Según Babbie (2016), una muestra es un subgrupo representativo de la población que se utiliza para recolectar datos e inferir sobre el conjunto. La selección de la muestra debe reflejar con precisión las características de la población y puede realizarse mediante diversas técnicas de muestreo, como el aleatorio simple o el estratificado. Arias (2012) destaca que la calidad de la muestra es crucial para hacer inferencias válidas sobre la población. Define la población como un conjunto de elementos con características comunes, y en el caso de poblaciones pequeñas, como ocurre con los 11 docentes en este estudio, se considera a toda la población como muestra.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Para fines de esta investigación, se hará una encuesta, según García (2019, p. 45) se define como “una herramienta valiosa en la investigación social, ya que permite recopilar datos de manera eficiente y obtener la perspectiva de los individuos involucrados en el estudio”. Consiste en formular preguntas a los encuestados, ya sea a través de entrevistas personales o telefónicas breves y estructuradas, o mediante un cuestionario con preguntas estandarizadas. Esta técnica permite obtener información directamente de las personas, lo que facilita el estudio de diferentes

aspectos, como actitudes, opiniones, comportamientos, entre otros.

Según Babbie, (2016), los cuestionarios son especialmente útiles para obtener datos cuantitativos y comparar respuestas de manera sistemática. Estos pueden ser administrados en formato impreso o digital, y pueden abordar una variedad de temas, desde opiniones y actitudes hasta características demográficas.

El instrumento que se utilizará en este trabajo será un cuestionario de 27 preguntas, donde los participantes deberán contestar las preguntas con el fin de verificar sus conocimientos con respecto al tema. El instrumento cuenta con la siguiente escala: totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo, (anexo 1).

Se llevará a cabo un análisis comparativo basado en las dimensiones del estudio, lo que permitirá evaluar las variaciones y similitudes entre los diferentes aspectos analizados. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), este tipo de análisis es fundamental para obtener conclusiones más robustas y comprender mejor las dinámicas presentes en la investigación. Al comparar las dimensiones, se podrá identificar patrones y tendencias que aportan valiosos insights al tema en cuestión.

Validez

La validez por expertos se refiere a la evaluación de la calidad y pertinencia de un instrumento de medición o cuestionario por parte de expertos en el campo. Según Robles y Rojas (2015), se considera que la validez de contenido se establece a partir de la eliminación de aspectos irrelevantes, la incorporación de aspectos necesarios y la modificación de aquellos que lo requieran. Los expertos desempeñan un papel fundamental en este proceso, ya que su juicio y conocimiento en el área permiten determinar si el instrumento es válido para medir lo que pretende medir (anexo 2).

La validez de contenido también se puede evaluar mediante el análisis de las características de suficiencia, claridad, coherencia, relevancia y pertinencia de los ítems del instrumento. Según Bernal-García et al. (2020), los expertos evalúan cada ítem en función de estas características, así como la congruencia, amplitud de contenido, redacción y claridad del instrumento. La participación de los expertos en la validación de contenido garantiza que el instrumento sea adecuado y representativo para medir las variables de interés.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS RESULTADOS

Presentación y Análisis de los Resultados

En este capítulo, nos enfocaremos en la presentación y análisis de los resultados obtenidos durante nuestra investigación. La interpretación de datos es crucial, ya que no solo revela información relevante, sino que también permite extraer conclusiones significativas sobre el fenómeno estudiado. Según Creswell (2014), "la presentación clara de los resultados es fundamental para facilitar la comprensión del lector" (p. 137).

Además, es importante considerar que "el análisis de resultados debe ir más allá de la simple descripción, buscando patrones que expliquen las relaciones entre variables" (Babbie, 2016, p. 205). A lo largo de este capítulo, utilizaremos diferentes herramientas analíticas para ofrecer una visión completa y objetiva de los hallazgos, tratando de contextualizarlos en el marco teórico previamente establecido.

Variable 1: Conocimiento sobre el Trastorno del Espectro Autista

Dimensión: Concepto del Trastorno del Espectro Autista.

Item del 1 al 7 (Tabla 1) (Figura 1):

Tabla 1

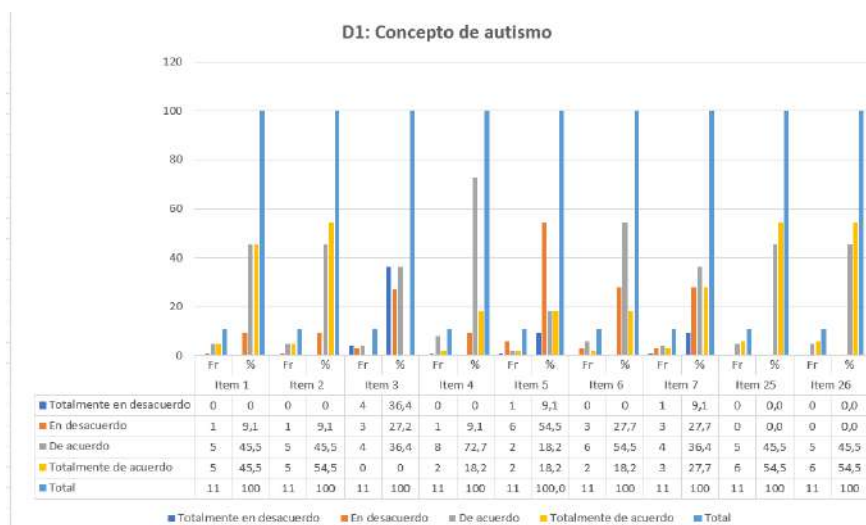
Concepto del Autismo

		D1: Concepto de autismo													
		Item 1		Item 2		Item 3		Item 4		Item 5		Item 6		Item 7	
		Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Válido	Totalmente en desacuerdo	0	0	0	0	4	36,4	0	0	1	9,1	0	0	1	9,1
	En desacuerdo	1	9,1	1	9,1	3	27,2	1	9,1	6	54,5	3	27,7	3	27,7
	De acuerdo	5	45,5	5	45,5	4	36,4	8	72,7	2	18,2	6	54,5	4	36,4
	Totalmente de acuerdo	5	45,5	5	54,5	0	0	2	18,2	2	18,2	2	18,2	3	27,7
	Total	11	100	11	100	11	100	11	100	11	100,0	11	100	11	100

Fuente: elaboración del autor (2025)

Figura 1

Concepto del Trastorno del Espectro Autista



Fuente: elaboración del autor (2025)

En la dimensión de concepto del autismo, se observó que en la categoría "totalmente en desacuerdo", el ítem 3 tuvo una frecuencia de 4, representando un 36,4%, mientras que el ítem 5 y el ítem 7 registraron frecuencias de 1, equivalentes al 9,1% cada uno. En la categoría "en desacuerdo", la frecuencia del ítem 1 fue de 1, lo que equivale al 9,1%, al igual que el ítem 2. El ítem 3 mostró una frecuencia de 3, representando un 27,2%, mientras que el ítem 4 también tuvo una frecuencia de 1, equivalente al 9,1%. Por otro lado, el ítem 5 alcanzó una frecuencia de 6, lo que corresponde al 54,5%, y los ítems 6 y 7 presentaron frecuencias de 3 cada uno, equivalentes al 27,7%. En la categoría "de acuerdo", el ítem 1 y el ítem 2 obtuvieron frecuencias de 5, representando un 45,5% cada uno, mientras que el ítem 4 alcanzó una frecuencia de 8, lo que equivale al 72,7%. El ítem 5 registró una frecuencia de 2, correspondiente al 18,2%, el ítem 6 tuvo una frecuencia de 6, equivalente al 54,5%, y el ítem 7 mostró una frecuencia de 4, representando un 36,4%. Finalmente, en la categoría "totalmente de acuerdo", el ítem 1 y el ítem 2 alcanzaron frecuencias de 5, equivalentes al 45,5% y 54,5%, respectivamente, mientras que el ítem 4 tuvo una frecuencia de 2, lo

que representa un 18,1%. Los ítems 5 y 6 también obtuvieron frecuencias de 2, equivalentes al 18,2%, y el ítem 7 mostró una frecuencia de 3, correspondiente al 27,7%.

Según Fernández y Martínez (2021), "el conocimiento adecuado sobre los trastornos del espectro autista es crucial para promover la inclusión social y educativa de las personas afectadas" (p.88). Esta cita refleja la relevancia de los resultados obtenidos, ya que una alta proporción de respuestas que se inclinan hacia las escalas "de acuerdo" y "totalmente de acuerdo" puede ser indicativa de una comprensión generalizada y positiva sobre el TEA, lo cual es fundamental para fomentar un entorno más inclusivo.

El análisis de la dimensión del concepto del autismo revela una variedad de percepciones entre los educadores sobre este trastorno. En la categoría "totalmente en desacuerdo", se observa que hay una resistencia significativa a la idea de que todos los estudiantes con TEA presentan los mismos signos y síntomas, lo que sugiere un déficit en la comprensión de la diversidad dentro del espectro. Sin embargo, en la categoría "en desacuerdo", se destaca una mayor aceptación de la variabilidad de los síntomas asociados al TEA, lo que indica una conciencia creciente sobre la individualidad de cada estudiante. En la categoría "de acuerdo", muchos educadores reconocen la importancia de las dificultades conductuales comunes en estudiantes con TEA, lo que refleja un entendimiento más profundo de sus necesidades. Por otro lado, en la categoría "totalmente de acuerdo", se observa un apoyo considerable hacia la definición del TEA y la variabilidad de sus síntomas, aunque persiste cierta confusión respecto a la relación entre la depresión y ansiedad en estudiantes con TEA en comparación con sus pares neurotípicos. En general, estos resultados sugieren que, aunque hay un reconocimiento de la complejidad del autismo, aún existe la necesidad de una mayor formación y sensibilización para abordar adecuadamente las emociones y comportamientos de los estudiantes

con TEA.

Variable 2: Conocimiento sobre estrategias de prevención para abordar las conductas disruptivas

Dimensión: Conducta Disruptivas

Item del 8 al 11 (Tabla 2) (Figura 2):

Tabla 2

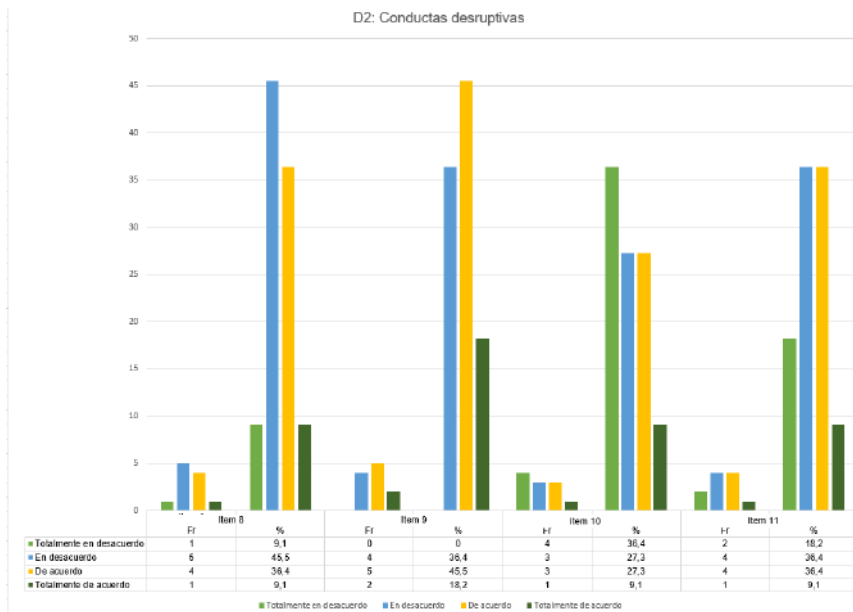
Conductas disruptivas

		D2: Conductas disruptivas							
		Item 8		Item 9		Item 10		Item 11	
		Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Válido	Totalmente en desacuerdo	1	9,1	0	0	4	36,4	2	18,2
	En desacuerdo	5	45,5	4	36,4	3	27,3	4	36,4
	De acuerdo	4	36,4	5	45,5	3	27,3	4	36,4
	Totalmente de acuerdo	1	9,1	2	18,2	1	9,1	1	9,1
	Total	11	100	11	100	11	100	11	100

Fuente: elaboración del autor (2025)

Figura 2

Conductas disruptivas



Fuente: elaboración del autor (2025)

En la dimensión de conductas disruptivas, se observó que en

la categoría "totalmente en desacuerdo", el ítem 8 tuvo una frecuencia de 1, representando un 9,1%, el ítem 10 alcanzó una frecuencia de 4, correspondiente al 36,4%, y el ítem 11 mostró una frecuencia de 2, lo que equivale al 18,2%. En la categoría "en desacuerdo", el ítem 8 registró una frecuencia de 5, equivalente al 45,5%, mientras que el ítem 9 tuvo una frecuencia de 4, representando el 36,4%. El ítem 10 alcanzó una frecuencia de 3, correspondiente al 27,3%, y el ítem 4 también tuvo una frecuencia de 4, lo que equivale al 36,4%. En la categoría "de acuerdo", el ítem 8 mostró una frecuencia de 4, representando el 36,4%, el ítem 9 alcanzó una frecuencia de 5, equivalente al 45,5%, el ítem 10 tuvo una frecuencia de 3, correspondiente al 27,3%, y el ítem 11 también presentó una frecuencia de 4, representando el 36,4%. Finalmente, en la categoría "totalmente de acuerdo", el ítem 8 tuvo una frecuencia de 1, equivalente al 9,1%, el ítem 9 registró una frecuencia de 2, representando el 18,2%, y tanto el ítem 10 como el ítem 11 mostraron frecuencias de 1, lo que corresponde al 9,1%.

De acuerdo con López y Fernández (2022), "la identificación y comprensión de las conductas disruptivas son fundamentales para el desarrollo de estrategias efectivas de manejo en entornos educativos" (p. 134). Esta cita resalta la importancia de los resultados obtenidos, ya que una alta proporción de respuestas "de acuerdo" sugiere que los encuestados reconocen la relevancia de abordar las conductas disruptivas en contextos de enseñanza y aprendizaje.

El análisis de la dimensión de conductas disruptivas revela una diversidad de percepciones entre los educadores respecto al comportamiento de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En la categoría "totalmente en desacuerdo", se observa que algunos educadores no reconocen completamente la relevancia de las conductas disruptivas en comparación con otras dificultades asociadas al TEA, lo que podría indicar una falta de

atención hacia la complejidad del comportamiento de estos estudiantes. Sin embargo, en la categoría "en desacuerdo", se evidencia un reconocimiento creciente de que estas conductas pueden ser interpretadas como formas de comunicación, lo que sugiere una apertura a entender el comportamiento desde una perspectiva más empática. En la categoría "de acuerdo", la mayoría de los educadores acepta que las conductas disruptivas pueden interrumpir el ambiente de aprendizaje y afectar la concentración de otros estudiantes, lo que subraya una conciencia sobre el impacto de estas conductas en el aula. Finalmente, aunque algunos educadores admiten ser conscientes de las consecuencias negativas de estos comportamientos, la baja frecuencia de acuerdo en la categoría "totalmente de acuerdo" sugiere que aún hay espacio para mejorar la comprensión y el manejo de las conductas disruptivas.

Variable 2: Conocimiento sobre estrategias de prevención para abordar las conductas disruptivas

Dimensión: Estrategias de Prevención

Item del 12 al 17 (Tabla 3) (Figura 3):

Tabla 3

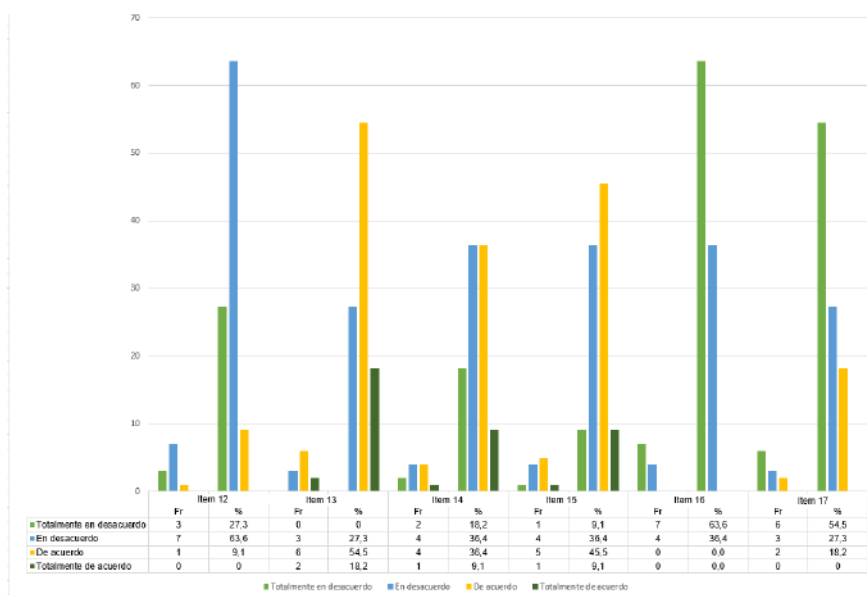
Estrategias de Prevención

		D3: Estrategias de prevención											
		Item 12		Item 13		Item 14		Item 15		Item 16		Item 17	
		Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Válido	Totalmente en desacuerdo	3	27,3	0	0	2	18,2	1	9,1	7	63,6	6	54,5
	En desacuerdo	7	63,6	3	27,3	4	36,4	4	36,4	4	36,4	3	27,3
	De acuerdo	1	9,1	6	54,5	4	36,4	5	45,5	0	0,0	2	18,2
	Totalmente de acuerdo	0	0	2	18,2	1	9,1	1	9,1	0	0,0	0	0
	Total	11	100	11	100	11	100	11	100	11	100,0	11	100

Fuente: elaboración del autor (2025)

Figura 3

Estrategias de prevención



Fuente: elaboración del autor (2025)

En la dimensión de estrategias de prevención, se observó que en la categoría "totalmente en desacuerdo", el ítem 12 registró una frecuencia de 3, representando un 27,3%, el ítem 14 tuvo una frecuencia de 2, equivalente al 18,2%, el ítem 15 mostró una frecuencia de 1, lo que corresponde al 9,1%, el ítem 16 alcanzó una frecuencia de 7, equivalente al 63,6%, y el ítem 17 tuvo una frecuencia de 6, representando el 54,5%. En la categoría "en desacuerdo", el ítem 12 registró una frecuencia de 7, lo que equivale al 63,6%, el ítem 13 mostró una frecuencia de 3, representando el 27,3%, el ítem 14 alcanzó una frecuencia de 4, equivalente al 36,4%, el ítem 15 también tuvo una frecuencia de 4, lo que representa el 36,4%, y el ítem 16 registró una frecuencia de 4, igual al 36,4%. Además, el ítem 17 mostró una frecuencia de 3, correspondiente al 27,3%. En la categoría "de acuerdo", el ítem 12 tuvo una frecuencia de 1, equivalente al 9,1%, el ítem 13 alcanzó una frecuencia de 6, representando el 54,5%, el ítem 14 mostró una frecuencia de 4, lo que corresponde al 36,4%, el ítem 15 tuvo una frecuencia de 5, equivalente al 45,5%, y el ítem

17 registró una frecuencia de 2, representando un 18,2%. Finalmente, en la categoría "totalmente de acuerdo", el ítem 13 tuvo una frecuencia de 2, equivalente al 18,2%, el ítem 14 registró una frecuencia de 1, lo que corresponde al 9,1%, y el ítem 15 también mostró una frecuencia de 1, representando el 9,1%.

Según Martínez y Rodríguez (2021), "la implementación efectiva de estrategias de prevención es crucial para abordar problemas en entornos educativos y mejorar el bienestar general de los estudiantes" (p. 77). Esta cita enfatiza la importancia de la percepción de los encuestados sobre las estrategias de prevención, sugiriendo que una visión predominantemente negativa podría reducir la efectividad de las intervenciones en contextos educativos. El análisis de estos datos sugiere que, aunque una proporción significativa de los encuestados (45.5%) está de acuerdo con las estrategias de prevención, la mayoría (54.5%) se manifiesta en desacuerdo.

El análisis de la dimensión de estrategias de prevención revela una diversidad de opiniones entre los educadores sobre la efectividad y aplicación de diversas técnicas para manejar las conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En la categoría "totalmente en desacuerdo", se destaca una fuerte percepción de que las estrategias preventivas pueden no ser universales, con un número considerable de educadores que parecen no reconocer su aplicabilidad más allá de los estudiantes con TEA. Sin embargo, en la categoría "en desacuerdo", se observa una creciente aceptación de la importancia de establecer entornos de aprendizaje cómodos y libres de estímulos, así como la implementación de rutinas que, a pesar de algunos temores sobre su impacto, son vistas como potencialmente beneficiosas. En la categoría "de acuerdo", se evidencia un reconocimiento de la utilidad de apoyos visuales, como pictogramas, y la necesidad de cronogramas

específicos para niños con autismo, lo que refleja una mayor comprensión sobre técnicas que pueden facilitar el aprendizaje y la comunicación. Por último, la baja frecuencia en la categoría "totalmente de acuerdo" sugiere que, aunque hay un entendimiento sobre la importancia de estas estrategias, aún existe cierta reticencia o falta de confianza en su implementación.

Variable 2: Conocimiento sobre estrategias de prevención para abordar las conductas disruptivas

Dimensión: Técnicas de Prevención

Item del 18 al 26 (Tabla 4) (Figura 4):

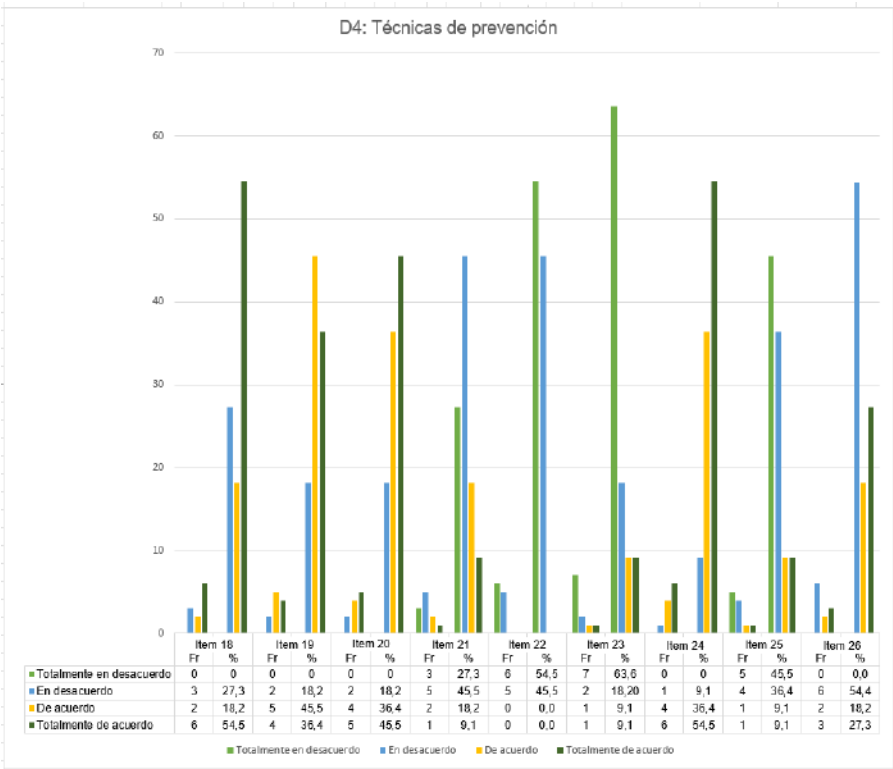
Tabla 4

Técnicas de prevención

		D4: Técnicas de prevención																	
		Item 18		Item 19		Item 20		Item 21		Item 22		Item 23		Item 24		Item 25		Item 26	
		Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Válido	Totalmente en desacuerdo	0	0	0	0	0	0	3	27,3	6	54,5	7	63,6	0	0	5	45,5	0	0,0
	En desacuerdo	3	27,3	2	18,2	2	18,2	5	45,5	5	45,5	2	18,20	1	9,1	4	36,4	6	54,4
	De acuerdo	2	18,2	5	45,5	4	36,4	2	18,2	0	0	1	9,1	4	36,4	1	9,1	2	18,2
	Totalmente de acuerdo	6	54,5	4	36,4	5	45,5	1	9,1	0	0	1	9,1	6	54,5	1	9,1	3	27,3
	Total	11	100	11	100	11	100	11	100	11	100	11	100	11	100	11	100	11	100

Fuente: elaboración del autor (2025)

Figura 4
Técnicas de prevención



Fuente: elaboración del autor (2025)

En la dimensión de estrategias de prevención, se observó que en la categoría "totalmente en desacuerdo", el ítem 21 registró una frecuencia de 3, lo que representa un 27,3%, el ítem 22 tuvo una frecuencia de 6, equivalente al 54,5%, el ítem 23 alcanzó una frecuencia de 7, representando un 63,6%, y el ítem 25 mostró una frecuencia de 5, lo que corresponde al 45,5%. En la categoría "en desacuerdo", el ítem 18 tuvo una frecuencia de 2, equivalente al 27,3%, el ítem 19 también registró una frecuencia de 2, representando un 18,2%, y el ítem 20 mostró una frecuencia de 2, lo que equivale al 18,2%. Además, el ítem 21 tuvo una frecuencia de 5, representando un 45,5%, el ítem 22 también alcanzó una frecuencia de 5, equivalente al 45,5%, el ítem 23 mostró una frecuencia de 2, lo que corresponde al 18,2%, el ítem 24 tuvo una frecuencia de 1, representando un 9,1%, el ítem 25 alcanzó una frecuencia de 4, equivalente al 36,4%, y el ítem 26 presentó una

frecuencia de 6, lo que equivale al 54,5%. En la categoría "de acuerdo", el ítem 18 tuvo una frecuencia de 2, representando un 18,2%, el ítem 19 alcanzó una frecuencia de 5, equivalente al 45,5%, el ítem 20 mostró una frecuencia de 4, lo que corresponde al 36,4%, el ítem 21 tuvo una frecuencia de 2, equivalente al 18,2%, el ítem 23 registró una frecuencia de 1, representando un 9,1%, el ítem 24 alcanzó una frecuencia de 4, equivalente al 36,4%, el ítem 25 mostró una frecuencia de 1, lo que corresponde al 9,1%, y el ítem 26 tuvo una frecuencia de 2, representando un 18,2%. Finalmente, en la categoría "totalmente de acuerdo", el ítem 18 mostró una frecuencia de 6, equivalente al 54,5%, el ítem 19 tuvo una frecuencia de 4, representando un 36,4%, el ítem 20 alcanzó una frecuencia de 5, equivalente al 45,5%, el ítem 21 registró una frecuencia de 1, lo que corresponde al 9,1%, el ítem 23 tuvo una frecuencia de 1, representando un 9,1%, el ítem 24 alcanzó una frecuencia de 6, equivalente al 54,5%, el ítem 25 mostró una frecuencia de 1, lo que corresponde al 9,1%, y el ítem 26 presentó una frecuencia de 3, representando un 27,3%. Estos resultados reflejan una variedad de opiniones sobre las estrategias de prevención, sugiriendo la necesidad de un enfoque más claro y fundamentado en su implementación y efectividad.

Según Pérez y Sánchez (2020), "las técnicas de prevención son herramientas fundamentales para anticipar y gestionar situaciones problemáticas en entornos educativos, promoviendo un clima escolar positivo" (p. 105). Esta cita resalta la relevancia de los resultados obtenidos, ya que un alto porcentaje de respuestas 'de acuerdo' y 'totalmente de acuerdo' indica que los encuestados reconocen la importancia de estas técnicas en la mejora del ambiente educativo.

El análisis de la dimensión de estrategias de prevención revela una amplia gama de percepciones entre los educadores sobre la efectividad de diversas técnicas para abordar las necesidades de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En la categoría

"totalmente en desacuerdo", se observa una notable resistencia hacia la idea de que el Análisis de Comportamiento Aplicado (ABA) y el reforzamiento positivo son enfoques exclusivos para estudiantes con TEA, lo que sugiere una falta de comprensión sobre la versatilidad de estas estrategias. En la categoría "en desacuerdo", se evidencia una tendencia a cuestionar la aplicabilidad de ciertos métodos, como el uso de sistemas de recompensas, lo que podría reflejar una percepción de que estas técnicas son obsoletas o ineficaces. Sin embargo, en la categoría "de acuerdo", se reconoce la importancia de adaptar los métodos de enseñanza a las particularidades de los estudiantes con TEA y se valora el uso de técnicas de relajación y regulación, lo que indica una apertura hacia enfoques más inclusivos. Finalmente, en la categoría "totalmente de acuerdo", se observa un respaldo significativo hacia la idea de que prevenir conductas desafiantes es fundamental para fomentar un ambiente de control en el aula, lo que resalta la necesidad de implementar estrategias efectivas que beneficien tanto a los estudiantes con TEA como a sus compañeros.

Variable 3: Conocimiento sobre proyectos de capacitación.

Dimensión: Capacitación.

Item 27 (Tabla 5) (Figura 5):

Tabla 5

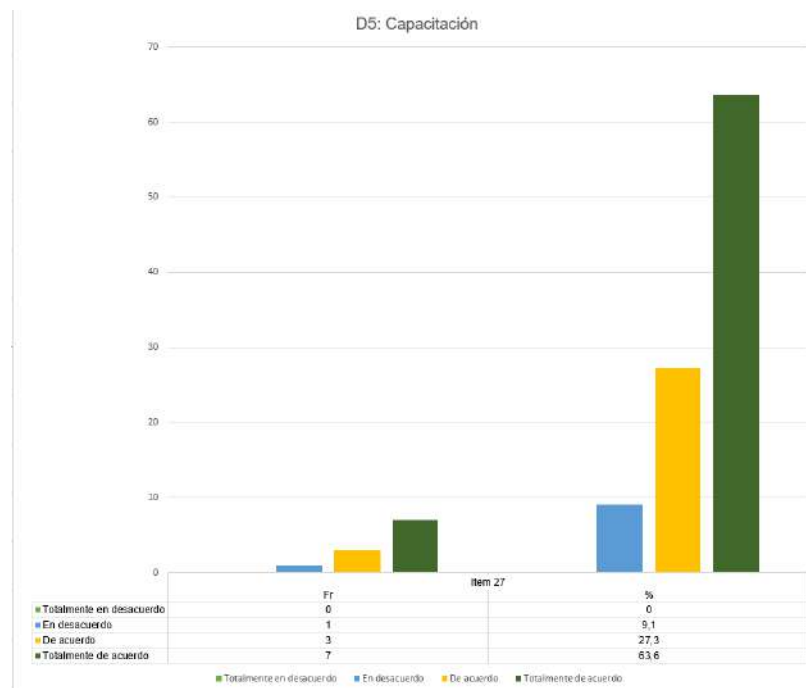
Capacitación

		D5: Capacitación	
		Item 27	
		Fr	%
Válido	Totalmente en desacuerdo	0	0
	En desacuerdo	1	9,1
	De acuerdo	3	27,3
	Totalmente de acuerdo	7	63,6
	Total	11	100

Fuente: elaboración del autor (2025)

Figura 5

Capacitación



Fuente: elaboración del autor (2025)

En la dimensión de Capacitación, se han analizado los datos obtenidos que reflejan la percepción de los encuestados sobre la efectividad y relevancia de la capacitación recibida. Los resultados muestran que, en la escala "en desacuerdo", la frecuencia es de 1, lo que representa un 9.1% del total de las respuestas. En la escala "de acuerdo", la frecuencia es de 3, equivalente a un 27.3%. Por último, en la escala "totalmente de acuerdo", la frecuencia es de 7, lo que corresponde a un 63.6%.

Según González y Ramírez (2021), "una capacitación efectiva es esencial para el desarrollo profesional y personal, ya que contribuye significativamente a la mejora de las habilidades y competencias en los educadores" (p. 92). Esta cita destaca la importancia de los resultados obtenidos, sugiriendo que una alta proporción de respuestas "totalmente de acuerdo" refleja un reconocimiento de la capacitación como un factor clave en el crecimiento profesional y en la mejora del desempeño educativo.

El análisis de la dimensión de Capacitación revela una percepción mayoritariamente positiva entre los encuestados respecto a la formación recibida sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA). La gran mayoría de los participantes se manifiesta "totalmente de acuerdo" en que es esencial contar con capacitación específica para trabajar con estudiantes que presenten esta condición, lo que indica un fuerte reconocimiento de la importancia de estar adecuadamente preparados para abordar las necesidades de estos alumnos. Aunque una pequeña proporción de encuestados se mostró "en desacuerdo", la baja frecuencia de estas respuestas sugiere que la noción de que la capacitación es prescindible es poco compartida.

El análisis del post test realizado tras una capacitación de docentes es un proceso fundamental para evaluar la efectividad de la formación recibida. Según Guskey (2002), esta evaluación permite obtener una visión clara sobre el grado de comprensión y asimilación de los conceptos y técnicas impartidas durante la capacitación. A través de preguntas diseñadas para medir tanto el conocimiento teórico como la aplicación práctica de las estrategias pedagógicas, se busca identificar en qué medida los docentes se sienten más preparados para enfrentar los retos educativos en sus aulas. Comparar los resultados del pretest y del post test proporciona una perspectiva valiosa sobre el impacto de la capacitación: una mejora significativa en las puntuaciones indicaría que los docentes han absorbido efectivamente los contenidos y están más capacitados para aplicar lo aprendido en su práctica diaria.

Además, el post test sirve como una herramienta valiosa para la mejora continua de los programas de capacitación. Al identificar áreas en las que los docentes pueden haber tenido dificultades o donde se requiere un mayor énfasis en los contenidos, se pueden realizar ajustes en futuras formaciones. Como señalan Joyce y Showers (2002), este enfoque reflexivo no solo contribuye al desarrollo profesional de los docentes, sino que también tiene un impacto directo

en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

Después de la capacitación para los docentes de la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar se obtuvieron los siguientes resultados:

Variable 1: Conocimiento sobre el Trastorno del Espectro Autista

Dimensión: Concepto de Autismo

Item del 1 al 7 (Tabla 6) (Figura 6):

Tabla 6

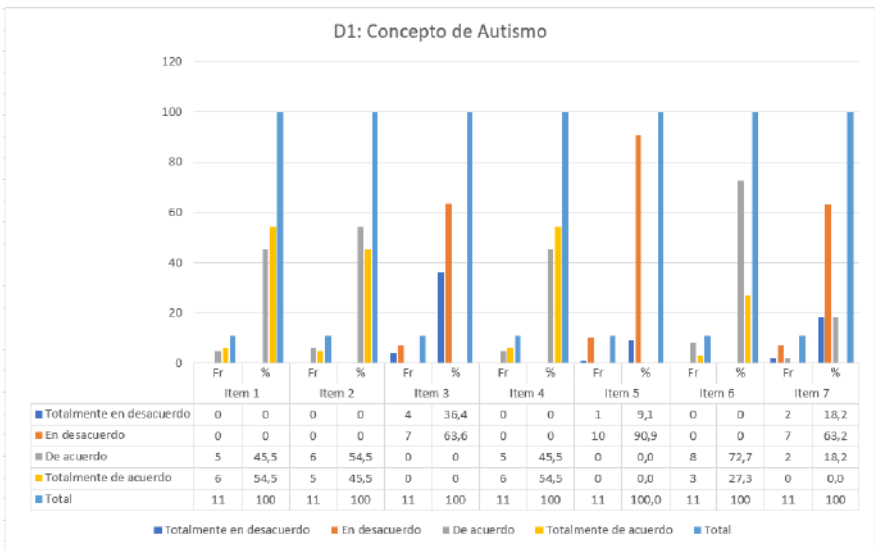
Concepto de Autismo

		D1: Concepto de Autismo													
		Item 1		Item 2		Item 3		Item 4		Item 5		Item 6		Item 7	
		Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Válido	Totalmente en desacuerdo	0	0	0	0	4	36,4	0	0	1	9,1	0	0	2	18,2
	En desacuerdo	0	0	0	0	7	63,6	0	0	10	90,9	0	0	7	63,2
	De acuerdo	5	45,5	6	54,5	0	0	5	45,5	0	0,0	8	72,7	2	18,2
	Totalmente de acuerdo	6	54,5	5	45,5	0	0	6	54,5	0	0,0	3	27,3	0	0,0
	Total	11	100	11	100	11	100	11	100	11	100,0	11	100	11	100

Fuente: elaboración del autor (2025)

Figura 6

Concepto de Autismo



Fuente: elaboración del autor (2025)

En la dimensión del concepto de autismo, se obtuvieron diversos resultados en las diferentes categorías. En la categoría "totalmente en desacuerdo", el ítem 3 tuvo una frecuencia de 4, representando un 36.4%, el ítem 5 obtuvo una frecuencia de 1, equivalente al 9.1%, y el ítem 7 alcanzó una frecuencia de 2, lo que corresponde al 18.2%. En la categoría "en desacuerdo", el ítem 3 registró una frecuencia de 7, que equivale al 63.6%, el ítem 5 tuvo una frecuencia de 10, representando el 90.9%, y el ítem 7 obtuvo una frecuencia de 7, lo que corresponde al 63.6%. En la categoría "de acuerdo", el ítem 1 alcanzó una frecuencia de 5, equivalente al 45.5%, el ítem 2 tuvo una frecuencia de 6, representando el 54.5%, el ítem 4 registró una frecuencia de 5, que equivale al 45%, y el ítem 6 alcanzó una frecuencia de 8, representando el 72.2%. Finalmente, en la categoría "totalmente de acuerdo", el ítem 1 tuvo una frecuencia de 6, que representa un 54.5%, el ítem 2 alcanzó una frecuencia de 5, equivalente al 45.5%, el ítem 4 obtuvo una frecuencia de 6, representando el 54.5%, y el ítem 6 tuvo una frecuencia de 3, que corresponde al 27.3%. Estos resultados indican una variedad de percepciones sobre el autismo entre los educadores.

Varios autores respaldan la importancia de la comprensión del autismo en el ámbito educativo. Según Cohen et al. (2020), la correcta identificación y comprensión del autismo por parte de los educadores es crucial para crear un entorno de aprendizaje inclusivo y adaptado. Además, Rogers (2011) señala que una base sólida de conocimientos sobre el TEA permite a los docentes implementar estrategias efectivas que favorecen la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes con autismo. Estos estudios subrayan que el conocimiento adecuado puede transformar la dinámica educativa y mejorar la calidad de la enseñanza.

El análisis de los resultados en la dimensión del concepto de autismo revela una diversidad de percepciones entre los educadores

sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se observa que hay un reconocimiento significativo de la variabilidad en los síntomas asociados al TEA, ya que muchos educadores se manifiestan en desacuerdo con la idea de que todos los estudiantes con TEA presentan siempre los mismos signos y síntomas. Además, la mayoría de los encuestados considera que la depresión y ansiedad en estos estudiantes no es menor que en sus pares neurotípicos, lo que sugiere una conciencia sobre la complejidad emocional de los estudiantes con TEA. Por otro lado, aunque hay un notable apoyo a la definición del TEA como un trastorno que afecta la comunicación, la interacción social y el comportamiento, también se percibe cierta dificultad entre algunos educadores para reconocer y validar las emociones de estos estudiantes, ya que se considera que sus emociones a menudo son opacadas por su conducta. Estos hallazgos resaltan la necesidad de una formación continua para los educadores, que les permita abordar adecuadamente la diversidad y complejidad del TEA en el entorno educativo, promoviendo una comprensión más profunda de las necesidades de estos estudiantes.

Variable 2: Conocimiento sobre estrategias de prevención para abordar las conductas disruptivas

Dimensión: Conducta Disruptivas

Item del 8 al 11 (Tabla 7) (Figura 7):

Tabla 7

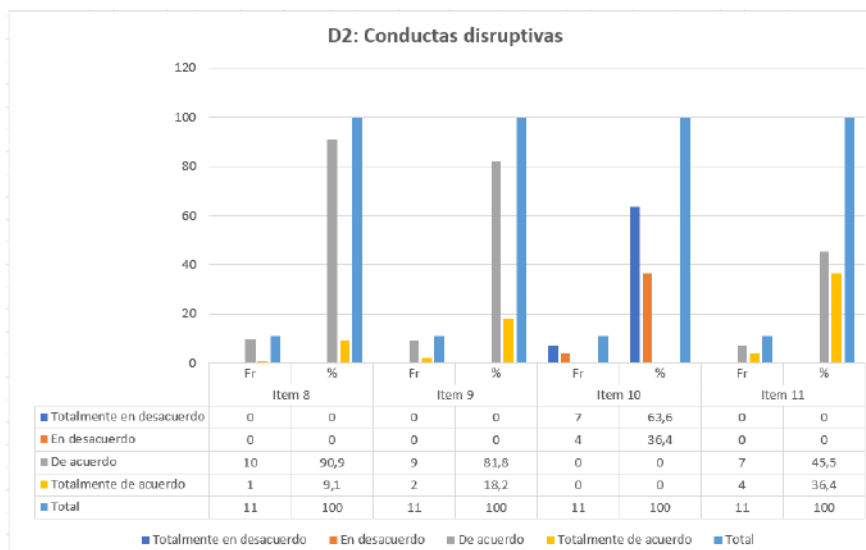
Conductas disruptivas

		D2: Condcutas disruptivas							
		Item 8		Item 9		Item 10		Item 11	
		Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Válido	Totalmente en desacuerdo	0	0	0	0	7	63,6	0	0
	En desacuerdo	0	0	0	0	4	36,4	0	0
	De acuerdo	10	90,9	9	81,8	0	0	7	63,6
	Totalmente de acuerdo	1	9,1	2	18,2	0	0	4	36,4
	Total	11	100	11	100	11	100	11	100

Fuente: elaboración del autor (2025)

Figura 7

Conductas disruptivas



Fuente: elaboración del autor (2025)

En la dimensión de conductas disruptivas, se encontró que en la categoría "totalmente en desacuerdo", el ítem 10 obtuvo una frecuencia de 7, lo que equivale al 63.6% de los encuestados, mientras que en la categoría "en desacuerdo", el mismo ítem registró una frecuencia de 4, representando el 36.4%. En la categoría "de acuerdo", el ítem 8 mostró una frecuencia de 10, alcanzando el 90.9%, y el ítem 9 tuvo una frecuencia de 9, correspondiente al 81.8%. Por su parte, el ítem 11 presentó una frecuencia de 4, que representa el 36.4%. Finalmente, en la categoría "totalmente de acuerdo", el ítem 8 tuvo una frecuencia de 8, lo que equivale al 72.7%, el ítem 9 registró una frecuencia de 2, representando el 18.2%, y el ítem 11 mostró una frecuencia de 4, lo que equivale al 36.4%.

Los siguientes autores apoyan la relevancia de abordar las conductas disruptivas en el contexto educativo. García y Pérez (2019), la identificación de estas conductas es fundamental para implementar estrategias adecuadas que favorezcan la convivencia y el aprendizaje en el aula. Además, Martínez (2021) sostiene que el

manejo efectivo de las conductas disruptivas no solo beneficia a los estudiantes que las presentan, sino que también mejora la dinámica del grupo en general, promoviendo un ambiente más colaborativo y respetuoso.

El análisis de los resultados obtenidos en la dimensión de conductas disruptivas revela una comprensión variada entre los educadores sobre el comportamiento de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Una mayoría significativa de los encuestados se manifiesta "totalmente en desacuerdo" con la idea de que las conductas disruptivas son menos frecuentes en estos estudiantes, lo que sugiere un reconocimiento de su prevalencia. Además, un alto porcentaje de educadores está de acuerdo en que estas conductas pueden interpretarse como una forma de comunicación, reflejando una comprensión más profunda de las necesidades de los estudiantes con TEA. Sin embargo, aunque también se reconoce que estas conductas pueden ser una manifestación de frustración, no todos los docentes están completamente convencidos de esta interpretación, lo que indica una falta de consenso en la comprensión de estas dinámicas. En cuanto a la necesidad de estrategias específicas para abordar las conductas disruptivas, se observa que una parte de los educadores reconoce esta necesidad, aunque la frecuencia de respuestas que apoyan esta afirmación sugiere que aún hay un camino por recorrer en la formación de los docentes.

Variable 2: Conocimiento sobre estrategias de prevención para abordar las conductas disruptivas

Dimensión: Estrategias de Prevención

Item del 12 al 17 (Tabla 8) (Figura 8):

Tabla 8

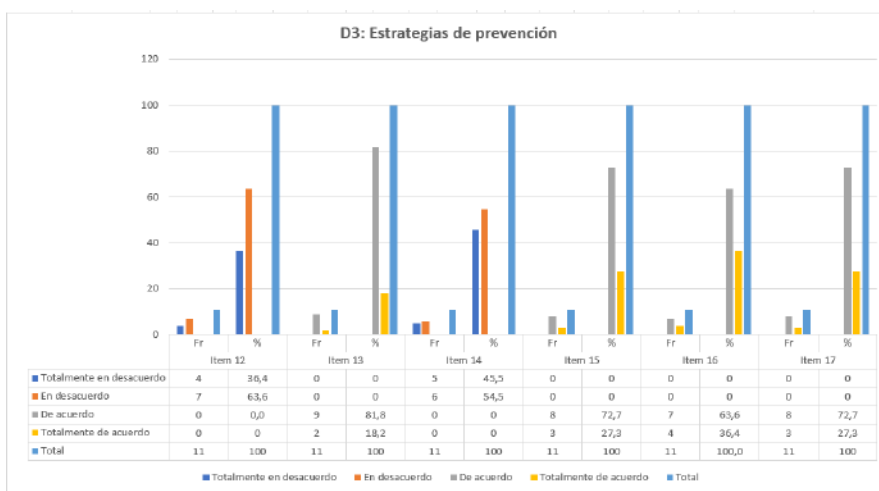
Estrategias de prevención

		D3: Estrategias de prevención											
		Item 12		Item 13		Item 14		Item 15		Item 16		Item 17	
		Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Válido	Totalmente en desacuerdo	4	36,4	0	0	5	45,5	0	0	0	0	0	0
	En desacuerdo	7	63,6	0	0	6	54,5	0	0	0	0	0	0
	De acuerdo	0	0,0	9	81,8	0	0	8	72,7	7	63,6	8	72,7
	Totalmente de acuerdo	0	0	2	18,2	0	0	3	27,3	4	36,4	3	27,3
	Total	11	100	11	100	11	100	11	100	11	100,0	11	100

Fuente: elaboración del autor (2025)

Figura 8

Estrategias de prevención



Fuente: elaboración del autor (2025)

En la dimensión de estrategias de prevención, se encontró que en la categoría "totalmente en desacuerdo", el ítem 12 tuvo una frecuencia de 4, lo que representa un 36,4%, mientras que el ítem 14 registró una frecuencia de 5, equivalente al 45,5%. En la categoría "en desacuerdo", el ítem 12 mostró una frecuencia de 7, alcanzando un 63,6%, y el ítem 14 tuvo una frecuencia de 6, correspondiente al 54,5%. Para la categoría "de acuerdo", el ítem 13 obtuvo una frecuencia de 9, lo que equivale al 81,8%, el ítem 15 tuvo una frecuencia de 8, representando un 72,7%, el ítem 16 alcanzó una frecuencia de 7, que corresponde al 63,6%, y el ítem 17 también registró una frecuencia de 8, equivalente al 72,7%. Finalmente, en la categoría "totalmente de acuerdo", el ítem 13 tuvo una frecuencia de

2, representando un 18,2%, el ítem 15 mostró una frecuencia de 3, correspondiente al 27,3%, el ítem 16 alcanzó una frecuencia de 4, lo que equivale al 36,4%, y el ítem 17 tuvo una frecuencia de 3, que corresponde al 27,3%.

Diversos autores respaldan la efectividad de las estrategias de prevención en el ámbito educativo. Según Ramírez y Soto (2020), la anticipación de problemas conductuales a través de estrategias adecuadas puede reducir significativamente la incidencia de conductas disruptivas en el aula. Además, López (2018) enfatiza que la formación docente en estrategias preventivas no solo mejora la gestión del aula, sino que también contribuye al bienestar emocional de los estudiantes, creando un clima escolar más positivo y receptivo.

El análisis de los resultados en la dimensión de estrategias de prevención revela una variedad de percepciones entre los educadores sobre la efectividad y adecuación de las estrategias implementadas para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En la categoría "totalmente en desacuerdo", se observa que algunos educadores no consideran que las estrategias para prevenir conductas disruptivas sean exclusivas para estudiantes con TEA, lo que puede indicar una comprensión más amplia de la aplicabilidad de estas estrategias en diversos contextos. Sin embargo, el ítem que sugiere que implementar rutinas puede alterar a estos estudiantes generó desacuerdo, lo que refleja una preocupación sobre la estabilidad y la adaptación de los estudiantes a las rutinas establecidas. En la categoría "de acuerdo", se destaca un notable apoyo hacia la recomendación de establecer áreas libres de estímulos, así como el reconocimiento de la utilidad de apoyos visuales como pictogramas, lo que indica que los educadores están cada vez más conscientes de la importancia de crear un entorno de aprendizaje adecuado para los estudiantes con TEA. Finalmente, en la categoría "totalmente de

acuerdo", se observa una menor frecuencia de apoyo a la idea de conocer las razones detrás de la utilización de apoyos visuales, lo que sugiere que aún hay un camino por recorrer en la capacitación de los educadores sobre estas herramientas. En conjunto, estos hallazgos apuntan a la necesidad de fortalecer la formación y sensibilización de los educadores en la implementación de estrategias efectivas para apoyar a estudiantes con TEA.

Variable 2: Conocimiento sobre estrategias de prevención para abordar las conductas disruptivas

Dimensión: Técnicas de Prevención

Item del 18 al 26 (Tabla 9) (Figura 9):

Tabla 9

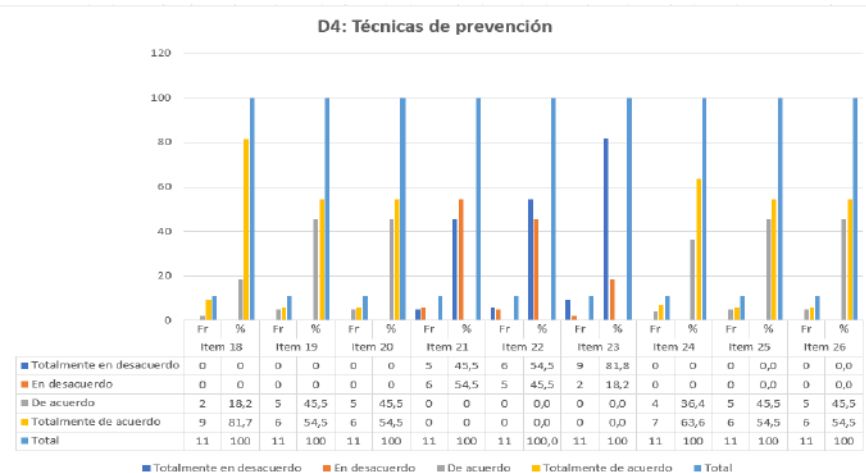
Técnicas de prevención

		D4: Técnicas de prevención																	
		Item 18		Item 19		Item 20		Item 21		Item 22		Item 23		Item 24		Item 25		Item 26	
		Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Válido	Totalmente en desacuerdo	0	0	0	0	0	0	5	45,5	6	54,5	9	81,8	0	0	0	0,0	0	0,0
	En desacuerdo	0	0	0	0	0	0	6	54,5	5	45,5	2	18,2	0	0	0	0,0	0	0,0
	De acuerdo	2	18,2	5	45,5	5	45,5	0	0	0	0,0	0	0,0	4	36,4	5	45,5	5	45,5
	Totalmente de acuerdo	9	81,7	6	54,5	6	54,5	0	0	0	0,0	0	0,0	7	63,6	6	54,5	6	54,5
	Total	11	100	11	100	11	100	11	100	11	100,0	11	100	11	100	11	100	11	100

Fuente: elaboración del autor (2025)

Figura 9

Técnicas de prevención



Fuente: elaboración del autor (2025)

En la dimensión de técnicas de prevención, se observó que en la categoría "totalmente en desacuerdo", el ítem 21 tuvo una frecuencia de 5, lo que representa un 45,5%, el ítem 22 registró una frecuencia de 6, equivalente al 54,5%, y el ítem 23 alcanzó una frecuencia de 9, lo que corresponde al 81,8%. En la categoría "en desacuerdo", el ítem 21 mostró una frecuencia de 6, lo que equivale al 54,5%, el ítem 22 tuvo una frecuencia de 5, representando un 45,5%, y el ítem 23 presentó una frecuencia de 2, correspondiente al 18,2%. En la categoría "de acuerdo", el ítem 18 obtuvo una frecuencia de 2, lo que equivale al 18,2%, el ítem 19 y el ítem 20 alcanzaron una frecuencia de 5 cada uno, representando un 45,5%, el ítem 24 tuvo una frecuencia de 4, equivalente al 36,4%, y el ítem 25 también registró una frecuencia de 5, lo que corresponde al 45,5%. Finalmente, en la categoría "totalmente de acuerdo", el ítem 18 alcanzó una frecuencia de 9, lo que representa un 81,8%, los ítems 19 y 20 tuvieron una frecuencia de 6 cada uno, equivalente al 54,5%, el ítem 24 registró una frecuencia de 7, lo que corresponde al 63,6%, y los ítems 25 y 26 también mostraron una frecuencia de 6, representando un 54,5%. Estos resultados reflejan una variedad de opiniones sobre la efectividad de las técnicas de prevención, lo que sugiere la necesidad de una mayor capacitación y sensibilización en este ámbito.

Numerosos estudios respaldan la importancia de las técnicas de prevención en el ámbito educativo. Según Hernández y Gómez (2021), la aplicación de técnicas adecuadas puede ayudar a minimizar el riesgo de conductas problemáticas en el aula, favoreciendo un clima de respeto y colaboración. Además, Martínez (2019) sostiene que la capacitación en estas técnicas permite a los docentes desarrollar habilidades que no solo benefician la gestión del aula, sino que también contribuyen al bienestar emocional de los estudiantes.

El análisis de los resultados en la dimensión de técnicas de prevención revela una diversidad de opiniones entre los educadores

sobre la efectividad de las estrategias aplicadas para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En la categoría "totalmente en desacuerdo", se observa que una parte significativa de los educadores no considera que el Análisis de Comportamiento Aplicado sea exclusivo para estudiantes con TEA, lo que sugiere una comprensión más amplia de su aplicabilidad. Además, hay un desacuerdo notable respecto a la idea de que el reforzamiento positivo se limite a estudiantes con comportamientos problemáticos, lo que indica una necesidad de revisar y ampliar la formación sobre el uso de estas técnicas. En la categoría "de acuerdo", se destaca el reconocimiento de la importancia de utilizar sistemas de recompensas y refuerzos positivos, lo que sugiere que los educadores están cada vez más abiertos a implementar métodos que se adapten a las particularidades de los estudiantes con TEA. Sin embargo, en la categoría "totalmente de acuerdo", se observa un fuerte apoyo hacia la idea de que aprender métodos de enseñanza adaptados y utilizar técnicas de relajación son beneficiosos, lo que refleja una creciente conciencia sobre la necesidad de enfoques personalizados en la educación de estos estudiantes.

Variable 3: Conocimiento sobre proyectos de capacitación.

Dimensión: Capacitación.

Item 27 (Tabla 10) (Figura 10):

Tabla 10

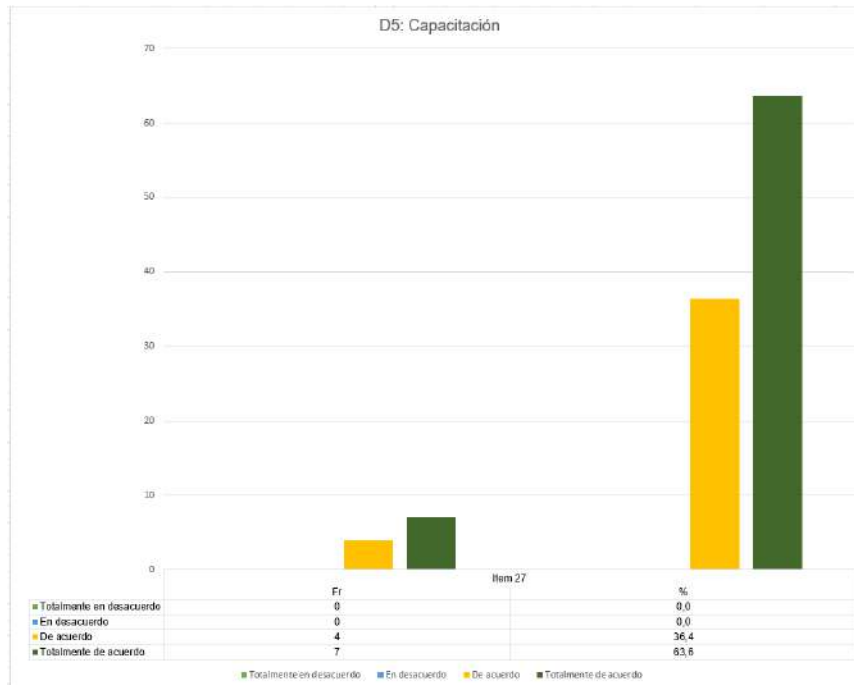
Capacitación

D5: Capacitación		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Totalmente en desacuerdo	0	0,0
	En desacuerdo	0	0,0
	De acuerdo	4	36,4
	Totalmente de acuerdo	7	63,6
	Total	11	100,0

Fuente: elaboración del autor (2025)

Figura 10

Capacitación



Fuente: elaboración del autor (2025)

En la dimensión de capacitación los resultados obtenidos en la encuesta revelan una frecuencia de 4 respuestas en la escala de "De acuerdo", lo que representa un 36.4% del total de participantes. En contraste, la escala de "Totalmente de acuerdo" mostró una frecuencia de 7 respuestas, equivalente a un 63.6%.

Varios autores enfatizan la relevancia de la formación continua en temas relacionados con el autismo. Según Fernández y Martínez (2021), proporcionar a los docentes capacitación específica sobre el autismo les permite desarrollar competencias necesarias para adaptar su enseñanza, lo que a su vez favorece la inclusión de estos estudiantes en el aula. Además, Sánchez (2020) sostiene que una mayor comprensión del autismo entre los educadores contribuye a crear un ambiente de aprendizaje más accesible y comprensivo, lo que beneficia tanto a los estudiantes con autismo como a sus compañeros.

La dimensión de capacitación indica una percepción predominantemente favorable entre los encuestados sobre la importancia de recibir formación específica en Trastorno del Espectro Autista para trabajar con estudiantes que presenten esta condición. La mayoría de los participantes se manifiesta "totalmente de acuerdo" en que es esencial contar con esta capacitación, lo que resalta una clara conciencia sobre la necesidad de preparación adecuada para abordar las particularidades de los estudiantes con TEA. Aunque un número significativo también se expresó "de acuerdo", la preponderancia de respuestas en la categoría de "totalmente de acuerdo" sugiere que existe un fuerte consenso en la comunidad educativa acerca de la relevancia de esta formación.

La comparación de las puntuaciones del pre test y del post test se convierte en un recurso clave para garantizar que las capacitaciones sean efectivas y relevantes, promoviendo un entorno educativo más dinámico y enriquecedor, donde los docentes puedan ver claramente el progreso logrado y la aplicación práctica de las nuevas estrategias (Joyce y Showers, 2002).

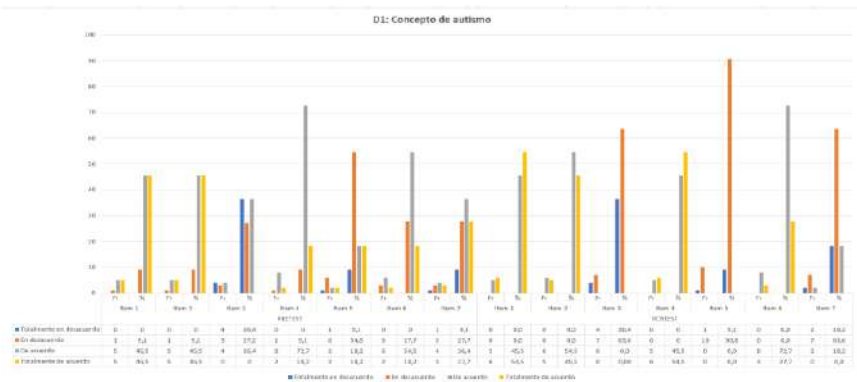
Variable 1: Conocimiento sobre el Trastorno del Espectro Autista

Dimensión: Concepto de autismo

Item del 1 al 7 (Figura 11):

Figura 11

Concepto de Autismo



Fuente: elaboración del autor (2025)

Para la dimensión de concepto de autismo, se analizan las frecuencias de los ítems en diferentes categorías. En la categoría "Totalmente en desacuerdo", el ítem 3 mostró una frecuencia de 4 y 36,4% en el pretest y se mantuvo igual en el postest. El ítem 5 tuvo una frecuencia de 1 y 9,1% en ambas evaluaciones. En el ítem 7, la frecuencia del pretest fue de 1 y 9,1%, mientras que en el postest aumentó a 2 y 18,2%. En la categoría "En desacuerdo", el ítem 1 mostró una frecuencia de 1 y 9,1% en el pretest, que se redujo a 0 y 0% en el postest. El ítem 2 también tuvo una frecuencia de 1 y 9,1% en el pretest y bajó a 0 y 0% en el postest. En el ítem 3, la frecuencia del pretest fue de 3 y 27,2%, mientras que en el postest aumentó a 7 y 63,6%. El ítem 4 mostró una frecuencia de 1 y 9,1% en el pretest y se redujo a 0 y 0% en el postest. En el ítem 5, la frecuencia del pretest fue de 6 y 54,5%, y en el postest aumentó a 10 y 90,8%. El ítem 6 tuvo una frecuencia de 3 y 27,2% en el pretest y bajó a 0 y 0% en el postest. Finalmente, el ítem 7 mostró una frecuencia de 3 y 27,2% en el pretest y aumentó a 7 y 63,6% en el postest. En la categoría "De acuerdo", el ítem 1 mantuvo una frecuencia de 5 y 45,5% en ambas evaluaciones. El ítem 2 mostró una frecuencia de 5 y 45,5% en el pretest y aumentó a 6 y 54,5% en el postest. En el ítem 3, la frecuencia del pretest fue de 4 y 36,4%, que se redujo a 0 y 0% en el postest. El ítem 4 tuvo una frecuencia de 8 y 72,7% en el pretest y bajó a 5 y 45,5% en el postest. En el ítem 5, la frecuencia del pretest fue de 2 y 18,2%, mientras que en el postest se redujo a 0 y 0%. El ítem 6 mostró una frecuencia de 6 y 54,5% en el pretest y aumentó a 8 y 72,7% en el postest. En el ítem 7, la frecuencia del pretest fue de 4 y 36,4%, y en el postest disminuyó a 2 y 18,2%. Finalmente, en la categoría "Totalmente de acuerdo", el ítem 1 mostró una frecuencia de 5 y 45,5% en el pretest y aumentó a 6 y 54,5% en el postest. El ítem 2 mantuvo una frecuencia de 5 y 45,5% en ambas evaluaciones. En el ítem 4, la frecuencia del pretest fue de 2 y 18,2%, mientras que en el postest aumentó a 6 y 54,5%. El

ítem 5 mostró una frecuencia de 2 y 18,2% en el pretest y se redujo a 0 y 0% en el posttest. En el ítem 6, la frecuencia del pretest fue de 2 y 18,2%, y en el posttest aumentó a 3 y 27,2%. Por último, el ítem 7 mostró una frecuencia de 3 y 27,2% en el pretest y se redujo a 0 y 0% en el posttest.

Existe una diversidad de percepciones sobre el Trastorno del Espectro Autista y resaltan la resistencia a la idea de que todos los estudiantes con TEA presentan los mismos signos y síntomas, lo que indica una creciente conciencia de la variabilidad en los síntomas. Sin embargo, el en pretest se enfatiza un déficit en la comprensión de la diversidad dentro del espectro, mientras que el posttest se destaca un reconocimiento significativo de esta variabilidad. Además, el pretest se enfatiza la confusión sobre la relación entre la depresión y ansiedad en estudiantes con TEA en comparación con sus pares neurotípicos, mientras que el posttest sostiene que la mayoría reconoce que estas dificultades emocionales no son menores, lo que refleja una conciencia más clara sobre la complejidad emocional de estos estudiantes. Por último, aunque ambos test concluyen con la necesidad de formación continua, el primer pretest se centra en la sensibilización para abordar emociones y comportamientos, mientras que el posttest se enfoca en la validación de emociones, sugiriendo dificultades en este aspecto.

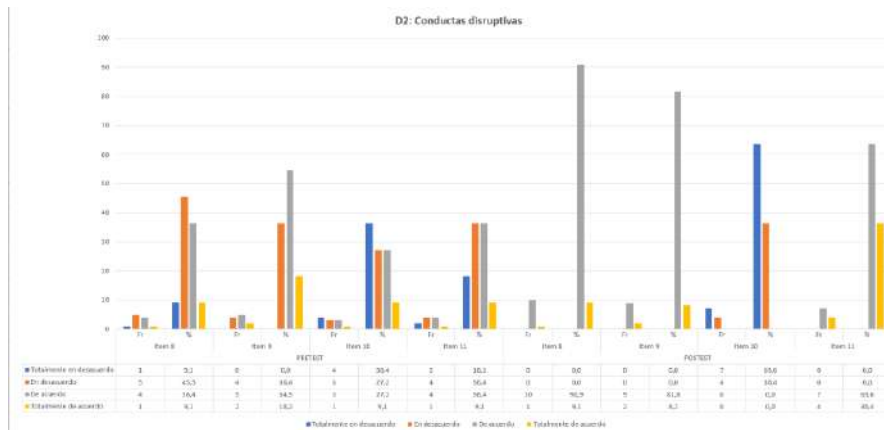
Variable 2: Conocimiento sobre estrategias de prevención para abordar las conductas disruptivas

Dimensión: Conducta Disruptivas

Item del 8 al 11 (Figura 12):

Figura 12

Conductas disruptivas



Fuente: elaboración del autor (2025)

Para la dimensión de conductas disruptivas, se presentan las frecuencias de los ítems analizados en diferentes categorías. En la categoría "Totalmente en desacuerdo", el ítem 8 mostró en el pretest una frecuencia de 1 y 9,1%, mientras que en el posttest se redujo a 0 y 0%. En el ítem 10, la frecuencia del pretest fue de 4 y 36,4%, y en el posttest también disminuyó a 0 y 0%. Sin embargo, en el ítem 11, la frecuencia del pretest fue de 2 y 18,2%, mientras que en el posttest aumentó significativamente a 7 y 63,6%. En la categoría "En desacuerdo", el ítem 8 tuvo una frecuencia de 5 y 45,5% en el pretest, que se redujo a 0 y 0% en el posttest. El ítem 9 mostró una frecuencia de 4 y 36,4% en el pretest y también bajó a 0 y 0% en el posttest. En el ítem 10, la frecuencia del pretest fue de 3 y 27,2%, mientras que en el posttest aumentó a 4 y 36,4%. En el ítem 11, la frecuencia del pretest fue de 4 y 36,4%, y en el posttest se redujo a 0 y 0%. En la categoría "De acuerdo", el ítem 8 mostró una frecuencia de 4 y 36,4% en el pretest, que aumentó a 10 y 90,9% en el posttest. El ítem 9 tuvo una frecuencia de 5 y 45,5% en el pretest y aumentó a 9 y 81,8% en el posttest. En el ítem 10, la frecuencia del pretest fue de 3 y 27,2%, mientras que en el posttest se redujo a 0 y 0%. En el ítem 11, la frecuencia del pretest fue de 4 y 36,4%, y en el posttest aumentó a 7 y

63,6%. Finalmente, en la categoría "Totalmente de acuerdo", el ítem 8 mantuvo una frecuencia de 1 y 9,1% en ambas evaluaciones. El ítem 9 mostró una frecuencia de 2 y 18,2% en el pretest y se mantuvo igual en el postest. En el ítem 10, la frecuencia del pretest fue de 1 y 9,1%, que se redujo a 0 y 0% en el postest. Por último, en el ítem 11, la frecuencia del pretest fue de 1 y 9,1%, mientras que en el postest aumentó a 4 y 36,4%.

El análisis comparativo de ambos test sobre las conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) revela similitudes y diferencias en la percepción de los educadores. Ambas pruebas destacan una diversidad de percepciones respecto al comportamiento de estos estudiantes y reconocen que existe una falta de atención en algunos educadores hacia la complejidad del comportamiento asociado al TEA. Sin embargo, en el pretest se enfatiza que algunos educadores no reconocen completamente la relevancia de las conductas disruptivas, mientras que el postest se señala que una mayoría significativa se manifiesta ‘totalmente en desacuerdo’ con la idea de que estas conductas son menos frecuentes, lo que sugiere un reconocimiento de su prevalencia. En cuanto a la interpretación de las conductas disruptivas como formas de comunicación, ambas pruebas coinciden en que hay un reconocimiento creciente de esta perspectiva, aunque el postest indica que no todos los docentes están convencidos de esta interpretación, lo que refleja una falta de consenso en la comprensión de estas dinámicas. Finalmente, ambas pruebas resaltan la necesidad de estrategias específicas para abordar las conductas disruptivas.

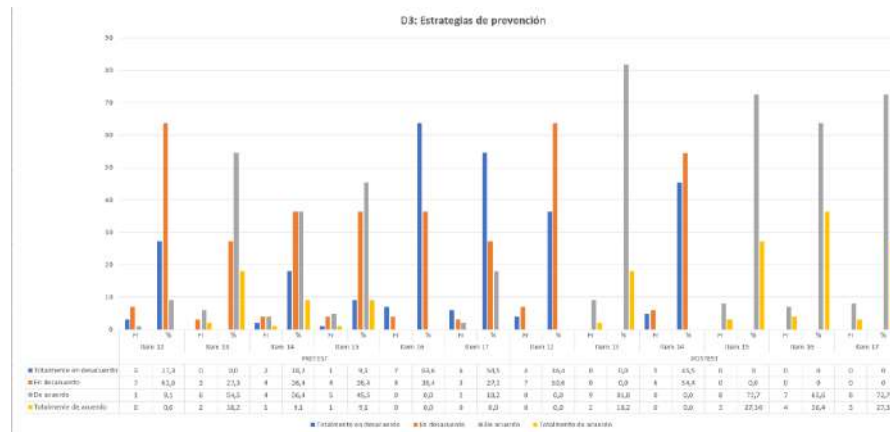
Variable 2: Conocimiento sobre estrategias de prevención para abordar las conductas disruptivas

Dimensión: Estrategias de Prevención

Item del 12 al 17 (Figura 13):

Figura 13

Estrategias de prevención



Fuente: elaboración del autor (2025)

Para la dimensión de estrategias de prevención, se observan cambios en las frecuencias de los ítems analizados. En la categoría "Totalmente en desacuerdo", el ítem 12 mostró en el pretest una frecuencia de 3 y 27,3%, mientras que en el posttest aumentó a 4 y 36,4%. En el ítem 14, la frecuencia del pretest fue de 2 y 18,2%, incrementándose en el posttest a 5 y 45,5%. Sin embargo, en el ítem 15, la frecuencia del pretest fue de 1 y 9,1%, y en el posttest se redujo a 0 y 0%. En el ítem 16, la frecuencia del pretest fue de 7 y 63,6%, mientras que en el posttest disminuyó a 0 y 0%. Por último, en el ítem 17, la frecuencia del pretest fue de 6 y 54,5%, que también se redujo a 0 y 0% en el posttest. En la categoría "En desacuerdo", el ítem 12 mantuvo una frecuencia constante de 7 y 63,6% en ambas evaluaciones. En el ítem 13, la frecuencia del pretest fue de 3 y 27,3%, mientras que en el posttest bajó a 0 y 0%. En el ítem 14, la frecuencia del pretest fue de 4 y 36,4%, y en el posttest aumentó a 6 y 54,5%. En el ítem 15, la frecuencia del pretest fue de 4 y 36,4%, y en el posttest se redujo a 0 y 0%. En el ítem 16, la frecuencia del pretest fue de 4 y 36,4%, mientras que en el posttest fue de 0 y 0%. En el ítem 17, la frecuencia del pretest fue de 3 y 27,3%, y en el posttest se redujo a 0 y 0%. En la categoría "De acuerdo", el ítem 12 mostró una frecuencia de 1 y 9,1% en el pretest y 0 y 0% en el posttest. En el ítem 13, ambas

evaluaciones mantuvieron una frecuencia de 2 y 18,2%. En el ítem 14, la frecuencia del pretest fue de 1 y 9,1%, y en el posttest se redujo a 0 y 0%. En el ítem 15, la frecuencia del pretest fue de 1 y 9,1%, mientras que en el posttest aumentó a 3 y 27,3%. En el ítem 16, la frecuencia del pretest fue de 0 y 0%, y en el posttest aumentó a 7 y 63,6%. En el ítem 17, la frecuencia del pretest fue de 0 y 0%, mientras que en el posttest aumentó a 8 y 72,7%. Finalmente, en la categoría "Totalmente de acuerdo", el ítem 13 mostró una frecuencia de 2 y 18,2% en ambas evaluaciones. En el ítem 14, la frecuencia del pretest fue de 1 y 9,1%, y en el posttest se redujo a 0 y 0%. En el ítem 15, la frecuencia del pretest fue de 1 y 9,1%, mientras que en el posttest aumentó a 3 y 27,3%. En el ítem 16, la frecuencia del pretest fue de 0 y 0%, y en el posttest aumentó a 4 y 36,4%. Por último, en el ítem 17, la frecuencia del pretest fue de 0 y 0%, y en el posttest se incrementó a 3 y 27,3%.

El análisis comparativo entre ambas pruebas sobre las estrategias de prevención para abordar conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista revela tanto similitudes como diferencias en las percepciones de los educadores. Ambas pruebas destacan una diversidad de opiniones sobre la efectividad y aplicación de diversas técnicas, pero el pretest enfatiza la percepción de que las estrategias preventivas pueden no ser universales, mientras que el posttest sugiere que algunos educadores tienen una comprensión más amplia de la aplicabilidad de técnicas como el Análisis de Comportamiento Aplicado, indicando un desacuerdo con la exclusividad de estas estrategias para estudiantes con TEA. En cuanto a la aceptación de la importancia de crear entornos de aprendizaje cómodos y la implementación de rutinas, el pretest menciona un creciente reconocimiento de estas prácticas, mientras que el posttest se enfoca más en el uso de sistemas de recompensas y refuerzos positivos, lo que refleja una apertura hacia métodos adaptados. Aunque ambos test señalan una baja frecuencia en la categoría 'totalmente de acuerdo', el pretest sugiere reticencia o falta de

confianza en la implementación de estrategias, mientras que el postest destaca un fuerte apoyo hacia la necesidad de enfoques personalizados y el uso de técnicas de relajación, evidenciando una creciente conciencia sobre la importancia de adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes con TEA.

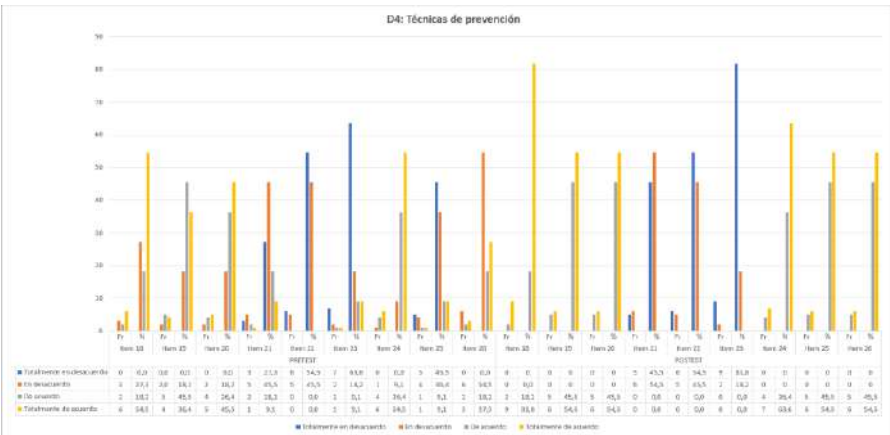
Variable 2: Conocimiento sobre estrategias de prevención para abordar las conductas disruptivas

Dimensión: Técnicas de Prevención

Item del 18 al 26 (Figura 14):

Figura 14

Técnicas de prevención



Fuente: elaboración del autor (2025)

Para la dimensión de técnicas de prevención, se observan variaciones en las frecuencias de los ítems analizados. En la categoría "Totalmente en desacuerdo", el ítem 21 mostró en el pretest una frecuencia de 3 y 27,3%, mientras que en el postest aumentó a 5 y 45,5%. En el ítem 22, las frecuencias se mantuvieron constantes en 6 y 54% en ambas evaluaciones. En el ítem 23, la frecuencia del pretest fue de 7 y 63%, incrementándose en el postest a 9 y 81,8%. Sin embargo, en el ítem 25, la frecuencia del pretest fue de 5 y 45,5%, mientras que en el postest se redujo a 0 y 0%. En la categoría "En desacuerdo", el ítem 18 tuvo una frecuencia de 3 y 27,3% en el pretest,

que disminuyó a 0 y 0% en el posttest. El ítem 19 mostró una frecuencia de 2 y 18,2% en el pretest y también 0 y 0% en el posttest. En el ítem 20, la frecuencia fue de 2 y 18,2% en el pretest y se redujo a 0 y 0% en el posttest. En el ítem 21, la frecuencia del pretest fue de 5 y 45%, mientras que en el posttest se mantuvo en 6 y 45%. En el ítem 22, el pretest tuvo una frecuencia de 5 y 45%, y el posttest mostró 5 y 45,5%. En el ítem 23, ambas evaluaciones mostraron una frecuencia de 2 y 18,2%. El ítem 24 tuvo una frecuencia de 1 y 9,1% en el pretest y bajó a 0 y 0% en el posttest. En el ítem 25, la frecuencia del pretest fue de 4 y 36,4%, mientras que en el posttest se redujo a 0 y 0%. En el ítem 26, el pretest mostró una frecuencia de 6 y 54,5%, que también se redujo a 0 y 0% en el posttest. En la categoría "De acuerdo", el ítem 18 mantuvo una frecuencia de 2 y 18,2% en ambas evaluaciones. En el ítem 19, la frecuencia fue de 5 y 45,5% en el pretest y se mantuvo igual en el posttest. En el ítem 20, el pretest mostró una frecuencia de 4 y 36,4%, mientras que en el posttest aumentó a 5 y 45,5%. En el ítem 21, la frecuencia del pretest fue de 2 y 18,2%, y en el posttest se redujo a 0 y 0%. En el ítem 23, la frecuencia fue de 1 y 9,1% en el pretest y 0 y 0% en el posttest. El ítem 24 mostró una frecuencia de 4 y 36,4% en ambas evaluaciones. En el ítem 25, la frecuencia del pretest fue de 4 y 36,3%, mientras que en el posttest aumentó a 5 y 45,5%. En el ítem 26, la frecuencia pasó de 2 y 18,2% en el pretest a 5 y 45,5% en el posttest. Finalmente, en la categoría "Totalmente de acuerdo", el ítem 18 mostró una frecuencia de 6 y 54% en el pretest y aumentó a 9 y 81,8% en el posttest. En el ítem 19, la frecuencia fue de 4 y 36,4% en el pretest y de 6 y 54,5% en el posttest. En el ítem 20, el pretest mostró una frecuencia de 5 y 45,5%, mientras que en el posttest se incrementó a 6 y 54,5%. En el ítem 21, la frecuencia del pretest fue de 1 y 9,1%, y en el posttest se redujo a 0 y 0%. En el ítem 23, la frecuencia fue de 1 y 9,1% en el pretest y 0 y 0% en el posttest. En el ítem 24, la frecuencia fue de 6 y 54,5% en el pretest y de 7 y 63,6% en el posttest. Por último, en el ítem 25, la frecuencia del pretest fue de 1 y 9,1%,

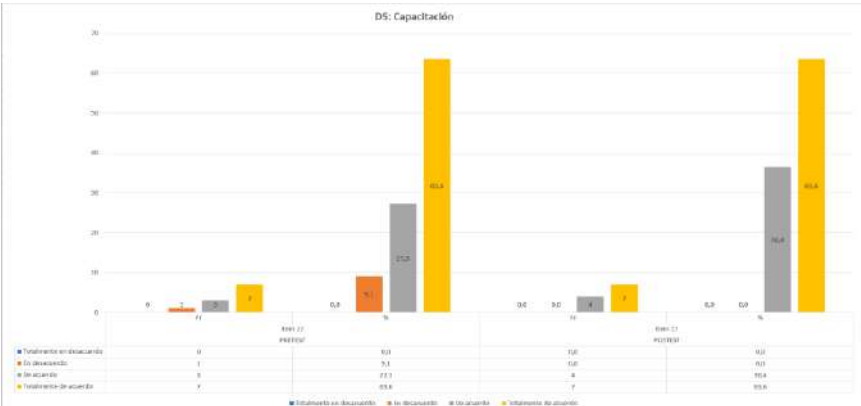
mientras que en el postest aumentó a 6 y 54,5%. En el ítem 26, la frecuencia pasó de 3 y 27,3% en el pretest a 6 y 54,5% en el postest.

El análisis comparativo de las pruebas sobre las estrategias de prevención para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) revela tanto similitudes como diferencias. Ambas pruebas destacan una diversidad de opiniones sobre la efectividad de las técnicas aplicadas, pero el pretest enfatiza una notable resistencia hacia la idea de que el Análisis de Comportamiento Aplicado (ABA) y el reforzamiento positivo sean enfoques exclusivos para estudiantes con TEA, sugiriendo una falta de comprensión sobre su versatilidad. En contraste, el postest menciona que una parte significativa de los educadores no considera que el ABA sea exclusivo, indicando una comprensión más amplia de su aplicabilidad. En cuanto a la categoría ‘de acuerdo’, el pretest señala una apertura hacia enfoques inclusivos al reconocer la importancia de adaptar los métodos de enseñanza y valorar el uso de técnicas de relajación, mientras que el postest también resalta el reconocimiento de la importancia de los sistemas de recompensas y refuerzos positivos, sugiriendo que los educadores están más dispuestos a implementar estos métodos.

Dimensión: Capacitación.

Item 27 (Figura 15):

Tabla 15
Capacitación



Fuente: elaboración del autor (2025)

En la dimensión de capacitación, el análisis del ítem 27 muestra variaciones notables entre el pretest y el posttest. En la categoría "en desacuerdo", se registró una frecuencia de 1 en el pretest, lo que corresponde al 9,1%, mientras que en el posttest esta frecuencia disminuyó a 0, alcanzando un 0%. En la categoría "de acuerdo", la frecuencia aumentó, pasando de 3 respuestas (27,3% en el pretest) a 4 respuestas (36,4% en el posttest). Por último, en la categoría "totalmente de acuerdo", las frecuencias se mantuvieron estables, con 7 respuestas en ambos momentos de evaluación, representando el 63,6%. Estos resultados indican una evolución positiva en la percepción de la capacitación tras la intervención.

Los resultados reflejan una percepción positiva y un fuerte consenso entre los encuestados sobre la importancia de recibir formación específica en Trastorno del Espectro Autista. En ambas pruebas, la mayoría de los participantes se identifica como "totalmente de acuerdo" en que la capacitación es esencial para trabajar con estudiantes con TEA. Esto indica una alta conciencia sobre la necesidad de estar adecuadamente preparados para atender las necesidades específicas de estos alumnos. Sin embargo, mientras que en el primer pretest se menciona que una pequeña proporción de encuestados se mostró "en desacuerdo", el posttest destaca que un número significativo se expresó "de acuerdo", lo que sugiere una diversidad menor en la percepción negativa en el posttest.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

La capacitación dirigida a los docentes de la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar (U.E.U.S.B.) sobre estrategias de prevención para abordar las conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista ha sido un proceso no solo enriquecedor, sino también fundamental en la transformación de la cultura educativa en esta institución. Este enfoque integral ha permitido, en primer lugar, diagnosticar el conocimiento previo de los educadores, revelando tanto sus fortalezas como áreas de mejora en relación con el manejo de las conductas de los estudiantes. A través de diversas estrategias pedagógicas y talleres interactivos, los docentes han tenido la oportunidad de reflexionar sobre sus prácticas actuales, lo que ha dado lugar a un diseño e implementación de un programa formativo adaptado a sus necesidades específicas.

Este programa no solo ha proporcionado herramientas teóricas, sino que también ha fomentado el desarrollo de habilidades prácticas que son esenciales para la atención inclusiva. A medida que los docentes han ido adquiriendo nuevos conocimientos, ha crecido su confianza en la identificación y manejo de las conductas disruptivas, lo que ha conducido a cambios significativos en su comprensión y en sus prácticas pedagógicas. La capacitación ha promovido un ambiente de colaboración, donde los educadores comparten experiencias y estrategias, enriqueciendo así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, el impacto de esta capacitación se ha extendido más allá del aula, beneficiando a la comunidad en general. Ha habido un notable aumento en los conocimientos sobre el TEA y las técnicas y estrategias de prevención hacia las conductas disruptivas entre

padres y otros miembros de la comunidad educativa. Este incremento en la comprensión ha propiciado un ambiente más inclusivo y empático, donde se reconoce y respeta la diversidad de los estudiantes. A continuación, se presentan las conclusiones que reflejan el impacto de la capacitación en la percepción y prevención de estas conductas en el aula, evidenciando no solo un aumento en la efectividad de las intervenciones educativas, sino también un cambio en la actitud de los docentes hacia la inclusión y el respeto por la diversidad en el entorno escolar. Este proceso ha sido un paso crucial para construir un aula más comprensiva y receptiva a las necesidades de todos los estudiantes, especialmente aquellos que requieren un enfoque más especializado.

El diagnóstico realizado a través de una encuesta sobre el conocimiento de los docentes ha puesto de manifiesto una variedad de percepciones entre los educadores que requieren atención y análisis. En la dimensión del concepto del autismo, se evidenció una resistencia significativa a la idea de que todos los estudiantes con TEA presentan signos y síntomas homogéneos. Esta resistencia indica un déficit en la comprensión de la diversidad dentro del espectro, que es fundamental para el desarrollo de estrategias educativas efectivas. Muchos educadores parecen aferrarse a la noción de que el autismo se manifiesta de una única manera, lo que limita su capacidad para reconocer las particularidades de cada estudiante. Sin embargo, también se observó una creciente aceptación de la variabilidad de los síntomas asociados al TEA, lo que sugiere un cambio positivo en la mentalidad de algunos docentes. Este cambio se acompaña de un reconocimiento más profundo de la importancia de las dificultades conductuales comunes en estos estudiantes, lo que podría ser un primer paso hacia una enseñanza más inclusiva y adaptativa.

En cuanto a las conductas disruptivas, la encuesta reveló que,

aunque algunos educadores minimizan su relevancia y las interpretan como meras interrupciones, otros comienzan a comprenderlas como formas significativas de comunicación. Esta transformación en la percepción de las conductas disruptivas sugiere una apertura hacia enfoques más empáticos y comprensivos, donde se busca entender el trasfondo emocional y comunicativo de estas acciones en lugar de simplemente reprimirlas. Este cambio de perspectiva es crucial, ya que puede llevar a la implementación de estrategias que fomenten una mejor conexión con los estudiantes y, a su vez, un ambiente más positivo en el aula.

En relación a las estrategias de prevención, se notó una resistencia a considerar la universalidad de ciertos métodos. Muchos docentes parecen tener dudas sobre la aplicabilidad de enfoques estándar en un contexto tan diverso como el que presentan los estudiantes con TEA. Sin embargo, también se reconoció la necesidad de crear entornos de aprendizaje adaptados que consideren las particularidades de cada individuo. Esta dualidad en la percepción sugiere que, aunque hay un reconocimiento de la diversidad, aún persisten temores respecto a la implementación de enfoques que puedan ser percibidos como demasiado generales.

A pesar de los avances observados en la comprensión y la aceptación de la diversidad del autismo, la baja frecuencia de concordancias en la categoría "totalmente de acuerdo" en varias dimensiones de la encuesta indica que aún es necesario fortalecer la formación y sensibilización de los docentes. Este fortalecimiento es esencial para que los educadores puedan abordar adecuadamente las emociones y comportamientos de los estudiantes con TEA, garantizando así un entorno educativo más inclusivo y efectivo. La formación continua y el apoyo en el desarrollo de competencias emocionales y pedagógicas son pasos cruciales para mejorar la calidad de la educación que se ofrece a todos los estudiantes, especialmente aquellos que presentan desafíos únicos en su

aprendizaje y desarrollo social.

Con respecto al diseño del proyecto de capacitación, se resaltó la importancia de la formación continua en el ámbito educativo, entendiendo que esta es fundamental para el desarrollo profesional de los docentes y, por ende, para el bienestar de los estudiantes. Este proyecto reconoció que los educadores desempeñan un papel crucial en la creación de un ambiente que propicie el bienestar y el desarrollo de todos los estudiantes, especialmente aquellos que presentan necesidades educativas especiales, como los que tienen Trastorno del Espectro Autista (TEA). A través de sesiones interactivas cuidadosamente diseñadas, se pretendió empoderar a los educadores para que pudieran implementar prácticas que no solo mitigaran las conductas disruptivas, sino que también facilitarán la integración y participación activa de los niños con TEA en el aula, promoviendo así un enfoque inclusivo.

La capacitación se enfocó en tres temas clave: TEA, conductas disruptivas y estrategias y técnicas de prevención, con una sesión de aproximadamente dos horas dedicadas a cada uno de estos temas. Este enfoque sistemático y estructurado permitió a los docentes adquirir conocimientos teóricos, así como habilidades prácticas que son esenciales para abordar las necesidades específicas de sus alumnos. Al mejorar las competencias de los docentes en esta área, se esperaba contribuir a un contexto educativo más comprensivo y adaptativo, donde cada estudiante pudiera prosperar y desarrollarse plenamente. El diseño del proyecto tuvo en cuenta la diversidad de experiencias y niveles de conocimiento entre los educadores, asegurando que cada participante pudiera beneficiarse del contenido de la capacitación.

Así, el proyecto no solo promovió un ambiente de aprendizaje positivo y accesible para todos, sino que también reforzó la importancia de la colaboración entre docentes en la creación de

una cultura escolar que valorará la diversidad y la inclusión. La capacitación implementada para los docentes fue un proceso enriquecedor y transformador que buscaba ir más allá de la simple transmisión de información. A través de infografías y presentaciones, se presentaron de manera clara y accesible los temas relevantes, lo que facilitó la comprensión de las dinámicas del TEA y las técnicas de intervención adecuadas. Durante la jornada, se promovieron debates y se alentaron preguntas, lo que permitió una interacción activa entre los docentes y fomentó un aprendizaje colaborativo.

Este enfoque participativo no solo aumentó el conocimiento sobre las conductas disruptivas, sino que también fortaleció la capacidad de los educadores para aplicar estrategias prácticas en el aula. Al crear un espacio donde los docentes pudieran compartir sus experiencias y reflexionar sobre sus prácticas, se cultivó un sentido de comunidad profesional que es vital para el crecimiento y la mejora continua. La capacitación no se limitó a ser un evento aislado, sino que se concibió como un primer paso hacia un proceso de aprendizaje continuo y adaptativo. Esto subraya la idea de que la educación es un viaje constante de descubrimiento y desarrollo, tanto para los educadores como para los estudiantes. En última instancia, este proyecto de capacitación busca no solo equipar a los docentes con herramientas prácticas, sino también inspirarlos a convertirse en defensores de una educación inclusiva que celebre y apoye la diversidad en el aula.

El análisis comparativo de los cambios en el conocimiento de las docentes de la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar sobre las estrategias de prevención para abordar las conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista evidenció un avance significativo en su comprensión y percepción. Inicialmente, el pretest reveló una diversidad de opiniones y una falta

de atención hacia la complejidad del comportamiento asociado al TEA, destacando la necesidad de sensibilización. Sin embargo, en el posttest, se observó un reconocimiento notable de la variabilidad de los síntomas dentro del espectro autista y una creciente conciencia sobre las dificultades emocionales que enfrentan estos estudiantes. Además, se evidenció un cambio en la percepción de las conductas disruptivas, donde la mayoría de las docentes comenzó a interpretarlas como formas de comunicación, aunque persisten diferencias en el consenso sobre esta interpretación. En cuanto a las estrategias de prevención, el posttest mostró mayor apertura hacia la implementación de técnicas como el Análisis de Comportamiento Aplicado y el uso de sistemas de recompensas, sugiriendo un avance hacia enfoques más personalizados y adaptativos. Aunque ambos test resaltaron la necesidad de formación continua, el pretest se enfocó en la sensibilización sobre emociones y comportamientos, mientras que el posttest reflejó un cambio hacia la validación de las emociones, evidenciando una comprensión más profunda. En resumen, la capacitación no solo incrementó el conocimiento, sino que también fomenta un ambiente de reflexión crítica y apertura hacia nuevas prácticas que benefician la atención a estudiantes con TEA, marcando un paso importante hacia la inclusión y el reconocimiento de la diversidad en el aula.

El establecimiento del proyecto de capacitación dirigido a docentes de la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar ha sido un paso crucial para abordar de manera efectiva las conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. Este proyecto no solo representa un esfuerzo por mejorar las competencias profesionales de los educadores, sino que también refleja un compromiso profundo con la creación de un ambiente escolar que valore y respete la diversidad. A través de este programa, se han proporcionado herramientas y estrategias prácticas que han permitido a los docentes no solo mejorar su comprensión de las

dinámicas del TEA, sino también desarrollar una mayor empatía hacia las experiencias de los estudiantes que enfrentan estos desafíos.

Uno de los aspectos más significativos del programa ha sido el impulso de un cambio en la actitud y la práctica docente hacia una enseñanza más inclusiva y adaptativa. Este cambio no ocurre de la noche a la mañana; requiere un proceso de reflexión y aprendizaje continuo. A medida que los educadores han participado en las sesiones de capacitación, han comenzado a reconocer la diversidad de necesidades de sus alumnos, lo que les ha permitido responder de manera adecuada a sus comportamientos. Este reconocimiento es fundamental, ya que muchos docentes pueden haber llegado a la profesión con ideas preconcebidas sobre cómo deben comportarse los estudiantes, sin comprender la complejidad de las necesidades individuales que pueden estar detrás de las conductas disruptivas.

El enfoque del proyecto ha sido integral, abordando no sólo las técnicas de manejo de conducta, sino también la importancia de la comunicación efectiva y la construcción de relaciones sólidas entre docentes y alumnos. Al fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y comprensivo, los educadores están mejor equipados para crear espacios donde cada estudiante se sienta valorado y escuchado. Este tipo de entorno no solo beneficia a los estudiantes con TEA, sino que también se traduce en mejoras en el bienestar general de toda la clase, promoviendo un clima escolar más armonioso y colaborativo.

Así, el proyecto no solo cumple con su objetivo de capacitación, sino que también sienta las bases para una cultura educativa que prioriza la inclusión y el bienestar de todos los estudiantes. A largo plazo, este tipo de iniciativas pueden tener un impacto duradero en la comunidad escolar, transformando la forma en que se perciben y abordan las diferencias. La inversión en la formación de los docentes es, en última instancia, una inversión en

el futuro de todos los estudiantes, asegurando que cada uno tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial en un entorno que les respete y apoye. A medida que el proyecto avanza, se espera que los docentes se conviertan en agentes de cambio, no solo en su propia práctica, sino también en la cultura escolar en su conjunto, promoviendo un enfoque inclusivo que beneficie a toda la comunidad educativa.

Recomendaciones

Es fundamental implementar programas de formación continua para los docentes, que incluyan talleres y seminarios sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y las estrategias de intervención más efectivas. Esto ayudará a mantener actualizados a los educadores sobre las mejores prácticas y enfoques inclusivos.

Fomentar espacios de diálogo e intercambio de experiencias entre docentes que han participado en la capacitación y aquellos que no. Esto puede generar un ambiente de aprendizaje colaborativo y permitir la difusión de buenas prácticas en el manejo de conductas disruptivas.

Incluir a las familias de los estudiantes con TEA en el proceso educativo, a través de talleres y reuniones, para que comprendan las estrategias que se están implementando en el aula y puedan reforzarlas en el hogar.

Elaborar y distribuir recursos didácticos adaptados que ayuden a los docentes a implementar estrategias de prevención en sus clases, facilitando la comprensión del TEA y las formas de abordar conductas disruptivas de manera efectiva.

Establecer un sistema de evaluación y retroalimentación que permita a los docentes reflexionar sobre su práctica y el impacto de

las estrategias implementadas en el aula. Esto ayudará a identificar áreas de mejora y a ajustar las metodologías según las necesidades de los estudiantes.

Fomentar la creación de redes de apoyo entre docentes, psicólogos y otros especialistas, para compartir recursos, estrategias y brindar apoyo mutuo en la atención de estudiantes con TEA.

Realizar campañas de sensibilización dirigidas a todo el personal de la institución, no solo a los docentes, para promover una cultura de inclusión y comprensión hacia los estudiantes con TEA y sus particularidades.

Realizar capacitación específica para los docentes de primaria sobre las estrategias de prevención y manejo de conductas disruptivas en estudiantes con TEA. Dado que estos educadores son fundamentales en las primeras etapas de desarrollo de los alumnos, una formación adaptada a su contexto pedagógico es esencial para asegurar una atención adecuada desde los inicios de la educación.

CAPÍTULO VI. EL PROYECTO Y SU DESARROLLO

MARCO INSTITUCIONAL

Historia de la Institución

Para atender las necesidades de la comunidad universitaria y de las áreas cercanas al campus, en 1975 se inició la gestión del proyecto del futuro Colegio de la Universidad Simón Bolívar en el Valle de Sartenejas. Este proyecto, que comenzó con el nombre de Centro Experimental de Educación Preescolar y fue impulsado por la Fundación USB, dio inicio a sus actividades un año después bajo la dirección de la Prof. Marucha Henríquez de Morales Crespo. Durante 15 años, el centro operó bajo la gestión de Leonor Mayz, brindando educación hasta el cuarto nivel y sentando las bases para futuras ampliaciones en la oferta educativa.

En 1989, el rector de la Universidad Simón Bolívar, Prof. Freddy Malpica, junto con el apoyo de diversos gremios, concretó la propuesta de establecer una Escuela Básica, lo que amplió significativamente la oferta académica del Centro Experimental de Educación Preescolar. Sin embargo, en junio de 2007 se aprobó la creación de un nuevo Centro de Educación Preescolar que funciona bajo la supervisión de la universidad, aunque este proyecto no se llegó a ejecutar. En una sesión del 11 de diciembre de 1974, el Consejo Directivo nombró una nueva Comisión para planificar el centro, que continuó operando gracias a la colaboración de la universidad y de los padres. Desde su inicio en mayo de 1974, con una matrícula de 30 niños, el centro evolucionó hacia una propuesta más integral que incluía la creación de una Unidad Educativa.

La Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar (U.E.U.S.B.), se estableció como una Asociación Civil sin fines de

lucro, con el propósito de garantizar una educación integral y de calidad. La institución busca la excelencia en sus resultados, estableciendo metas exigentes que fomenten la mejora continua de la práctica pedagógica. La U.E.U.S.B. atenderá los niveles de Preescolar, Educación Básica, Media Diversificada y Profesional, y el personal docente y administrativo será seleccionado de acuerdo con los requisitos establecidos por la Ley Orgánica de Educación y la Asociación Civil. Esta estructura organizativa asegurará que se cumplan los principios establecidos en el Manual de Convivencia, orientando el desarrollo integral de los estudiantes hacia la formación de individuos cultos, éticos y críticos.

Marco Filosófico

La Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar (U.E.U.S.B.), se fundamenta en una filosofía educativa centrada en el desarrollo integral del estudiante, donde se prioriza el desarrollo de la personalidad y la formación de hábitos de trabajo. La institución fomenta el autoconocimiento y la autoestima, mientras que también se esfuerza por inculcar la disciplina y la organización necesarias para alcanzar metas académicas y personales. En este contexto, se busca formar individuos con sensibilidad social y un espíritu crítico, capaces de analizar y contribuir positivamente a su entorno.

Además, la U.E.U.S.B. se compromete a ofrecer una educación integral que no solo abarca el ámbito académico, sino que también cultiva el aprecio por la cultura y las artes. La formación de personalidades armónicas, que equilibran sus dimensiones intelectual, emocional, física y espiritual, es fundamental en su enfoque educativo. Finalmente, se prioriza la formación ética de los estudiantes, promoviendo principios responsables que les permitan tomar decisiones orientadas al bien común. Estos principios guían todos los

programas y actividades de la institución, asegurando un proceso de enseñanza-aprendizaje que abarca la totalidad del ser humano.

Organigrama



Población que Atiende

En la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar (UEUSB), la población atendida comprende a niños, niñas y adolescentes que van desde la etapa de preescolar hasta el nivel de bachillerato. Este rango etario abarca una diversidad de experiencias y necesidades, lo que permite a la institución ofrecer un enfoque educativo integral que se adapte a las características de desarrollo de cada grupo. Desde los más pequeños, que inician su camino en el aprendizaje a través del juego y la exploración, hasta los jóvenes en bachillerato, que se enfrentan a decisiones cruciales sobre su futuro académico y profesional, la UEUSB se compromete a brindar un ambiente de enseñanza que fomente el crecimiento personal y académico de todos sus estudiantes.

Introducción al proyecto

La atención a la diversidad en el aula es un desafío constante para los educadores, especialmente cuando se trata de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Las conductas disruptivas que pueden surgir en estos estudiantes no solo afectan su propio aprendizaje, sino que también impactan en el ambiente educativo en general. En este contexto, se ha diseñado un proyecto de capacitación dirigido a docentes de preescolar y primaria de la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar, con el objetivo de proporcionarles herramientas y estrategias prácticas para prevenir y

manejar estas conductas de manera efectiva. La formación se centrará en el entendimiento del TEA, la identificación de señales tempranas y el desarrollo de intervenciones adecuadas que fomenten un entorno de aprendizaje más inclusivo.

Este proyecto busca abordar la importancia de la formación continua en el ámbito educativo, reconociendo que los docentes desempeñan un papel crucial en la creación de un ambiente que promueva el bienestar y el desarrollo de todos los estudiantes. A través de sesiones interactivas y el intercambio de experiencias, se pretende empoderar a los educadores para que puedan implementar prácticas que no solo mitiguen las conductas disruptivas, sino que también faciliten la integración y participación activa de los niños con TEA en el aula. Al mejorar las competencias de los docentes en esta área, se espera contribuir a un contexto educativo más comprensivo y adaptativo, donde cada estudiante pueda prosperar y desarrollarse plenamente.

Objetivo o Propósito

Fortalecer las competencias de los docentes de preescolar y primaria en la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar, mediante una capacitación enfocada en la prevención y manejo de conductas disruptivas en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), promoviendo prácticas inclusivas que favorezcan un ambiente de aprendizaje positivo y accesible para todos los estudiantes.

Plan de ejecución del proyecto

Plan de Ejecución				
Objetivo	Actividades	Estrategia	Instrumento	Responsable
1. Diagnosticar el conocimiento que tienen los docentes de la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar sobre capacitaciones de prevención para abordar las conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.	Realizar un formulario para diagnosticar el conocimiento sobre las estrategias para prevenir las conductas disruptivas en los estudiantes con TEA.	Intervención individualizada	Cuestionario propio	Psicóloga
2. Diseñar una capacitación de prevención para abordar las conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista dirigido a los docentes de la Unidad Educativa	Buscar programas con éxito relacionados con el tema.	Búsqueda	Tesis de grados, revistas científicas.	Psicóloga
	Establecer los programas.			
	Realizar horarios con los profesores para impartir el programa a los docentes.			

Universidad Simón Bolívar.				
3. Aplicar una capacitación de prevención para abordar las conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista dirigido a los docentes de la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar.	Realizar un taller base sobre el autismo.	Presentación	Base de datos académicas y científicas	Psicóloga
	Realizar un taller base sobre las conductas disruptivas.	Presentación	Base de datos académicas y científicas	
4. Valorar los cambios en el conocimiento que tienen las docentes de la Unidad Educativa Universidad Simón Bolívar sobre un programa de prevención para abordar las conductas disruptivas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.	Realizar un cuestionario sobre lo aprendido en el taller.	Intervención individualizada	Cuestionario propio	Psicóloga

Cuadro de Planificación y Ejecución

TEMA	TEA	Conductas disruptivas	Estrategias y técnicas de prevención
SESIONES	1 sesión	1 sesión	1 sesión
HORAS	2 hrs	2 hrs	2 hrs
TÓPICOS	1. ¿Qué es el autismo?	1. ¿Qué son las conductas disruptivas?	1. Estrategia VS Técnica
	2. Comorbilidad	2. Tipos de conductas disruptivas	2. TEACCH
	3. Síntomas y signos	3. Evaluación de las conductas disruptivas	3. ABAA
	4. Emociones en el TEA	4. El trastorno del espectro autista y su comorbilidad con las conductas disruptivas	4. Reforzadores
	5. La autorregulación		5. Apoyos visuales, horarios y cronogramas
Fecha	6/01/2025	8/01/2025	13/01/2025

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, C., Green, J., Gilchrist, A., & Cox, A. (2012). Conversational behaviour of children with Asperger syndrome and conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(3), 324-332.
- Ainscow, M. (2005). *Desarrollando sistemas de educación inclusiva: El papel de la cultura organizacional y el liderazgo*. *International Journal of Inclusive Education*, 9(2), 117-133.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). *Inclusión y educación: Una guía para la práctica*. Ediciones Morata.
- Alcalá, Gustavo Celis, & Ochoa Madrigal, Marta Georgina. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 65(1), 7-20. Epub 30 de marzo de 2022. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Almoguera Martínez, M.A, Efectividad de la terapia ocupacional en niños con autismo. *TOG (A Coruña)* [revista en Internet]. 2016; 13 (23) [20 p.]. Disponible en: <https://www.revistatog.com/num23/pdfs/original1.pdf>
- American Speech-Language-Hearing Association. (2023). Autism (Autism spectrum disorder). <https://www.asha.org/public/speech/disorders/autism/>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- American Occupational Therapy Association (AOTA). (2022). The

Role of Occupational Therapy in Supporting Children with Autism.

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (2022).
The Role of Speech-Language Pathologists in Autism.

Artigas-Pallares, J., & Paula, I.. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
<https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>

Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6ª ed.). Recuperado de <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>

Asamblea Nacional de Venezuela. (1978). Ley de Ejercicio de la Psicología. *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, No. 2.306 Extraordinario, 11 de septiembre de 1978. Recuperado de: <https://fpv.org.ve/conocenos/>

Asamblea Nacional de Venezuela. (1998). Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (LOPNA). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, N° 5.266 Extraordinario, 2 de octubre de 1998. Recuperado de: <http://www.ucv.ve/uploads/media/lopna.pdf>

Asamblea Nacional de Venezuela. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. *Gaceta Oficial Extraordinaria* N° 36.860, 30 de diciembre de 1999.
<https://www.cgr.gob.ve/assets/pdf/leyes/Constitucion.pdf>

Asamblea Nacional de Venezuela. (2023). Ley para la Atención

Integral a las Personas con Trastorno del Espectro Autista.
Gaceta Oficial, Caracas, lunes 24 de abril de 2023.
Recuperado de:
<https://www.asambleanacional.gob.ve/storage/documentos/leyes/ley-para-l-20230619150956.pdf>

Attwood, T. (2007). *The complete guide to Asperger's syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Ayres, A. J., et al. (2019). Play and Social Interaction in Children with Autism Spectrum Disorder: Implications for Occupational Therapy. *Occupational Therapy in Mental Health*, 35(2), 135-150.

Babbie, E. (2016). *The practice of social research*. Cengage Learning.

Baker, J., Lutz, T., & Hodge, M. (2017). Understanding disruptive behavior in children: A developmental perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(2), 593-605.
<https://doi.org/10.1002/jcpp.2959>

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.

Barkley, R., Edwards, G. H., & Robin, A. L. (1999). *Defiant Teens: A Clinician's Manual for Assessment and Family Intervention*. Nueva York: Guilford Publications.

- Barlow, D. H., & Durand, V. M. (2015). *Psicología anormal*. Cengage Learning.
- Baron-Cohen, S. (2002). *The extreme male brain theory of autism*. *Trends in Cognitive Sciences*, 6(6), 248-254.
- Beck, A. T. (2011). *Cognitive therapy: Basics and beyond* (2nd ed.). Guilford Press.
- Bernal-García, M. I., Jiménez, D. R. S., Gutiérrez, N. P., & Mesa, M. P. Q. (2020). Validez de contenido por juicio de expertos de un instrumento para medir percepciones físico-emocionales en la práctica de disección anatómica. *Educación Médica*, 21(6), 349-356. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.08.008>
- Bobadilla, G. (2023, 30 noviembre). Guía completa sobre los problemas de comportamiento. Child Mind Institute. <https://childmind.org/es/guia/guia-para-padres-sobre-los-problemas-de-comportamiento/>
- Carter, A. S., Messinger, D. S., & Stone, W. L. (2016). Social Development in Young Children with Autism: A Review of the Literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(1), 201-215.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Castillo, A. & Grau, C. (2016). Conductas disruptivas en el alumnado con TEA: estudio de un caso. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 31(2). Recuperado de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2021). Identificación y Diagnóstico del Autismo. Centro para el

Control y la Prevención de Enfermedades.

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2023).

Signos y síntomas del trastorno del espectro autista.

Recuperado de <https://www.cdc.gov/autism/signs-symptoms.html>

Chiu, J. C. (2021). Estudio de caso clínico- educativo: programa para disminuir conductas disruptivas en niño con trastorno del espectro autista. Repositorio. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/9253/CHIU_LJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cohen, P., & Henríquez, C. (2003). Integración de niños con rasgos autistas en aulas regulares de preescolar [Trabajo de Grado]. Universidad Católica Andrés Bello.

Cohen, S. J., Bhatia, N. y Kauffman, J. (2020). Comprendiendo el autismo: una guía integral para educadores. Nueva York: Editorial Educativa.

Colegio de Psicólogos de Venezuela. (2007). Código de Ética del Psicólogo Venezolano. Recuperado de <https://fpv.org.ve/conocenos/>

Congreso de la República de Venezuela. (1980). Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial N° 2635, 28 de julio de 1980. Recuperado de https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_ven_anexo_33_sp.pdf

Constantino, J. N., & Gruber, C. P. (2012). Social Responsiveness Scale (SRS). In Encyclopedia of autism spectrum disorders (pp. 2707-2712).

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied*

- Behavior Analysis* (3rd ed.). Pearson.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2020). "Effective Teacher Professional Development." *Palo Alto, CA: Learning Policy Institute*.
- Ducharme, J., Zwaigenbaum, L., & Szatmari, P. (2019). Parent-Child Interaction Therapy for Children with Autism Spectrum Disorder: A Review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(3), 335-346.
- Ekman, P. (1999). *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. New York, NY: Times Books.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2022). "Teacher Technology Use: A Sociocultural Perspective." *Journal of Educational Technology & Society*, 25(1), 62-77.
- Fernández, J., & Martínez, A. (2021). *Perspectivas sobre el Trastorno del Espectro Autista: Comprensión y Inclusión*. Editorial Inclusiva.
- Fernández, L., & Martínez, R. (2021). Formación docente en autismo: Claves para una educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 18(1), 25-40.
- Fernández, M. I., & Olmedo, A. (1999). Las conductas disruptivas dentro del aula: cómo afrontarlas. *Revista de educación*, 320, 79-94.
- Frith, U. (2003). *Autismo: explicando el enigma*. Blackwell

Publishing.

García, J. (2018). Trastornos de conducta en la infancia. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(1), 45-56.

García, J., Pérez, M., & Sánchez, T. (2020). *Manual de Intervención en Conducta*. Editorial Educativa.

García, M. y Pérez, L. (2019). Estrategias para el manejo de conductas disruptivas en el aula. *Revista de Educación y Psicología*, 12(3), 45-60.

Gena, K., et al. (2005). *Early intervention and emotional development in children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(3), 305-319.

Gilotty, L., Kenworthy, L., Sirian, L., Black, D. O., & Wagner, A. (2002). *Habilidades adaptativas y problemas de comportamiento en niños con autismo de alto funcionamiento. Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(4), 265-272.
<https://doi.org/10.1023/A:1021181716961>

González, A., & Ramírez, J. (2021). *Capacitación Educativa: Claves para el Desarrollo Profesional*. Editorial Académica.

González, M. (2020). *Estrategias de intervención para la inclusión de estudiantes con autismo en el aula*. Editorial Educativa.

Gotham, K., Risi, S., Pickles, A., & Lord, C. (2009). The Autism Diagnostic Observation Schedule: revised algorithms for improved diagnostic validity. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(5), 613-622.

- Goth, J. (2012). Autismo infantil. *Revista Cúpula*, 26 (2), 44-45.
<https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v26n2/art5.pdf>
- Greene, R. W. (1998). La explosión del niño: Estrategias para entender y tratar el trastorno oposicionista desafiante y los problemas de conducta.
- Guskey, T. R. (2002). *Professional development and teacher change*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391.
- Harrison, G., Hopper, K., Craig, T., Laska, E., Siegel, C., & Wanderling, J. (2001). Recovery from psychotic illness: a 15- and 25-year international follow-up study. *The British Journal of Psychiatry*, 178(6), 506-517.
- Hernández, A., & Gómez, M. (2021). Técnicas de prevención en el aula: Estrategias para un ambiente educativo positivo. *Revista de Educación y Psicología*, 15(2), 45-62.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill.
- Hobson, P. (2005). *The Cradle of Thought: Exploring the Origins of Thinking*. Palgrave Macmillan.
- Horner, R. H., Sugai, G., & Lewis, T. (2010). *Implementing school-wide positive behavior support: A practice guide*. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 345-359.
- Huang, Y., Chiu, P., & Chou, W. (2019). Depression in adolescents with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(6), 2381-2393.
<https://doi.org/10.1007/s10803-019-04075-7>

- Huidobro, C., Fernandez, A. F., Fraga, M. F., & Lopez-Nieva, P. (2013). Epigenetic alterations as biomarkers in cancer: DNA methylation in liquid biopsies and tissue samples. *Molecular Oncology*, 7(3), 419-430.
- Iriarte, C. (2023, 6 septiembre). *Alteraciones de conducta en trastorno del espectro autista - Hermanas Hospitalarias Aita Menni*. Aita Menni Hermanas Hospitalarias. <https://www.aita-menni.org/es/articulo/alteraciones-de-conducta-en-trastorno-del-espectro-autista/>
- Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*. ASCD.
- Kaiser, A. P., & Hancock, T. B. (2003). *Los efectos de la intervención lingüística implementada por los padres en la comunicación de niños con autismo*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(3), 249-263. <https://doi.org/10.1023/A:1025055503414>
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2004). *The functional profile of school refusal behavior*. *Behavior Modification*, 28(2), 195-217.
- Kennedy, D. P., & Minshew, N. J. (2007). The nature and diagnosis of autism: Introduction. En M. L. Bauman & T. L. Kemper (Eds.), *The Neurobiology of Autism* (pp. 3-13). Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2000). *Foundations of behavioral research*. Wadsworth Publishing.
- Klin, A., et al. (2007). *Social and emotional aspects of autism*. *Autism*, 11(2), 139-157.
- Kover, S. T., Hegde, A. V., & McGhee, R. (2016). The Effects of

- Speech-Language Intervention on Social Communication in Children with Autism. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(2), 412-421.
- Lai, M.-C., Lombardo, M. V., & Baron-Cohen, S. (2014). Autism. *The Lancet*, 383(9920), 896-910. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61539-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61539-1)
- Leaf, R., McEachin, J., & Taubman, M. (2016). *A Work in Progress: Behavior Management Strategies and a Curriculum for Individuals with Autism*. Autism Partnership Foundation.
- Lemaire, E. D., & Bouchard, C. (2016). *The Impact of Workspace Design on Employee Wellbeing: A Review of Literature*. *Journal of Environmental Psychology*, 46, 101-107.
- Ley Orgánica para la Protección de las Personas con Discapacidad. (2007). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5.859.
- Light, J. C., & McNaughton, D. (2014). The Role of Augmentative and Alternative Communication in Supporting Individuals with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(1), 95-105.
- Lindgren, S., et al. (2016). *Emotional awareness and recognition in children with autism spectrum disorders*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(2), 189-197.
- Lindner, J., et al. (2020). *Emotional expression and regulation in children with autism spectrum disorder*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(5), 1633-1648.
- Loeber, R., Green, S. M., & Lahey, B. B. (2000). Causes of delinquency: An update. *Journal of Abnormal Child*

López, M. (2020). *Estrategias de intervención en el aula para estudiantes con trastorno del espectro autista: Un enfoque desde la educación inclusiva*. Revista Colombiana de Educación Inclusiva, 15(2), 123-145.

López, M., & Fernández, R. (2022). *Conductas Disruptivas en el Aula: Estrategias y Soluciones*. Editorial Educativa.

López, M. & Peirats, J. (2015). Análisis e intervención contextual en las conductas disruptivas y desafiantes de un alumno con TEA. Recuperado de:
<https://ambitsaaf.cat/article/view/796/1456>

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3-9.

Matson, J. L., & Nebel-Schwalm, M. S. (2007). Assessing challenging behaviors in children with autism spectrum disorders: A review. *Research in Developmental Disabilities*, 28(6), 567-579.

Martínez, A. (2021). La importancia del manejo de conductas disruptivas en la educación. En J. López y R. Fernández (Eds.), *Intervenciones educativas en contextos diversos* (pp. 89-104). Editorial Académica.

Martínez, J. (2019). El impacto de la capacitación docente en el bienestar emocional de los estudiantes. *Journal of Educational Research*, 25(3), 112-130.

Martínez, R., & López, A. (2018). *Estrategias para el Manejo de la Conducta en Diversos Contextos*. Revista de Psicología

Educativa, 15(2), 110-120.

Mannuzza, S., Klein, R. G., & Moulton, J. L. (1993). Life course of boys with attention deficit hyperactivity disorder. *Psychological Medicine*, 23(2), 329-341. <https://doi.org/10.1017/S0033291700024448>

Mazefsky, C. A., McGhee, R. L., & White, S. W. (2013). *Emotion regulation and the development of psychopathology in children with autism spectrum disorders*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(4), 745-757. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1622-9>

Mazurek, M.O., & Kanne, S.M. (2010). Aggression in children and adolescents with ASD: Prevalence and risk factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(7), 829-842.

McGee, G. G., Feldman, M. A., & Morrier, M. J. (2017). *Social Skills Training for Children with Autism Spectrum Disorders*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(1), 140-149.

McGrow, J., Smith, T., & Thompson, R. (2022). Early Speech Intervention in Autism: A Review. *Journal of Communication Disorders*, 95, 300-310.

Mesa, J. (2015). *Inteligencia Emocional, Rasgos de Personalidad e Inteligencia Psicométrica en Adolescentes* [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. SAGE Publications.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la

atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva (Minieducación) [PDF].

Montero, M. (2018). Sistemas Alternativos Aumentativos de la Comunicación como modificador de conducta en TEA [Trabajo Final de Grado]. Universidad de Palermo.

Moreno Osella, E. & Guijarro Del Pino, A. (2017). Intervención psicoeducativa para la disminución de conductas disruptivas en un niño pequeño con autismo. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/235855615.pdf>

Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J. (Eds.). (1994). *Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Washington, DC: National Academy Press.

National Center for Learning Disabilities. (2017). *The state of learning disabilities: Facts, trends, and emerging issues*. <https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2020/06/State-of-LD-2017-Report.pdf>

National Institute of Mental Health (NIMH) (s. f.). Trastorno de desregulación disruptiva del estado de ánimo: conceptos básicos. <https://www.nimh.nih.gov/health/publications/espanol/trastorno-de-desregulacion-disruptive>

NIMH. (2023). The Importance of Early Intervention for Autism Spectrum Disorder. National Institute of Mental Health.

Neuman, W. L. (2013). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Pearson.

O'Connor, N., O'Leary, D., & McMahon, A. (2022). "The Role of Sensory-Friendly Environments in Supporting Students with

Autism in Schools." *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(2), 340-355.

Ovelleiro, A. (2021). Gestión de los problemas de conducta en niños con trastorno del espectro autista a través de un programa de educación emocional [Tesis de grado]. Universidad de Valladolid.

Orellana, A. (2018). *Conductas disruptivas en niños y adolescentes con autismo*. Asociación Navarra de Autismo. Recuperado 13 de febrero de 2024, de <https://autismonavarra.com/wp-content/uploads/2018/09/Conductas-disruptivas-en-Autismo.pdf>

Ortíz Huerta J.H. Terapia de integración sensorial en niños con trastorno de espectro autista. TOG (A Coruña) [revista en Internet]. 2014; 11(19): [13 p.]. Disponible en: <https://www.revistatog.com/num19/pdfs/originals5.pdf>

Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford, England: Oxford University Press.

Pérez, A., García, M., & Rodríguez, L. (2020). *Análisis de datos en investigación social*. Ediciones Universitarias.

Pérez, L., & Sánchez, M. (2020). *Técnicas de Prevención en Educación: Estrategias para un Clima Escolar Positivo*. Editorial Educativa.

Piñeros-Ortiz, S. E., & Toro-Herrera, S. M. (2012). CONCEPTOS GENERALES SOBRE ABA EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA. *Revista de la Facultad de Medicina*, 60(1),60-66. ISSN: 2357-3848. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576363538004>

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2024). Ley Orgánica para la Inclusión, Igualdad y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <https://www.undp.org/es/venezuela/publicaciones/ley-organica-para-la-inclusion-igualdad-y-desarrollo-integral-de-las-personas-con-discapacidad>
- Robles, P. y Rojas, M. (2015) *La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada*. Recuperado de: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-validacion-por-juicio-de-expertos-dos-investigaciones-cualitativas-en-linguistica-aplicada.html>
- Rogers, S. J. (2011). Intervenciones que facilitan el desarrollo socioemocional en niños pequeños con autismo. En J. S. McPartland y P. J. Baird (Eds.), *Avances en la investigación sobre el autismo* (pp. 145-163). Springer.
- Rudie, J. D., Hernandez, L. M., Brown, J. A., Beck-Pancer, D., Colich, N. L., Gorrindo, P., ... & Dapretto, M. (2012). Autism-associated promoter variant in MET impacts functional and structural brain networks. *Neuron*, 75(5), 904-915.
- Sánchez, P. (2020). La importancia de la capacitación sobre el autismo en el ámbito educativo. *Journal of Special Education*, 12(4), 75-89.
- Santos, A. R. dos, & Oliveira, M. C. (2021). *Intervención psicoeducativa para la mejora del comportamiento en estudiantes con trastorno del espectro autista*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27(3), 441-460.
- Samango-Sprouse, C., & et al. (2017). *The role of self-regulation in the development of children with autism spectrum disorder*. In *Autism Spectrum Disorder - Recent Advances* (pp. 48-66).

InTech. <https://doi.org/10.5772/66854>

- Schwartzman, S. & et al., (1977). Tres ensayos sobre inflación y políticas de estabilización.
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2020). *Behavioral Intervention for Young Children with Autism: A Manual for Parents and Professionals*. Pro-Ed.
- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T., & Baird, G. (2008). Psychiatric diagnoses in children with autism spectrum disorders: A population-based study. *Psychological Medicine*, 38(8), 1225-1235. <https://doi.org/10.1017/S0033291707002520>
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). *Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice*. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York, NY: Free Press.
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2014). *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia*. Cengage Learning Editores.
- Smith, A., & Jones, B. (2020). Early Intervention Strategies for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(1), 110-120.
- Smith, T., Scahill, L., Dawson, G., Guthrie, D., Lord, C., Odom, S., ... & Wagner, A. (2000). Designing research studies on psychosocial interventions in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(1), 29-36.
- Springer. Craske, M. G., Kircanski, K., Zelikowsky, M., Mystkowski, J., Chowdhury, N., & Baker, A. (2008).

Optimizando el aprendizaje inhibitorio durante la terapia de exposición. *Investigación y terapia del comportamiento*, 46(1), 5-27.

Sugai, G., & Simonsen, B. (2012). *Positive behavioral interventions and supports: History, defining features, and misconceptions*. University of Connecticut.

Tamayo, M. y Tamayo, J. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

TEACCH. (2022). *Programa TEACCH: Tratamiento y educación de niños con autismo y discapacidades en la comunicación*. Recuperado de <https://teacch.com>

Thompson, A., & Lee, K. (2021). Behavioral Modification Techniques for Children with Autism: A Comprehensive Review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54(1), 75-85.

Tick, B., Bolton, P., Happé, F., Rutter, M., & Rijdsdijk, F. (2016). Heritability of autism spectrum disorders: a meta-analysis of twin studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(5), 585-595.

Tomlinson, C. A. (2021). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. ASCD.

Turecki, S. (1988). *The Difficult Child: Expanded and Revised Edition*.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). "Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct." *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.

Tsimpli, I. K., Papadopoulou, A., & Vasilakos, C. (2023). "The Impact of Calming Spaces on Anxiety Levels in Students

with Autism Spectrum Disorder." *International Journal of Inclusive Education*, 27(3), 210-223.

UNESCO. (2005). *Hacia una sociedad inclusiva: Una guía para la integración de personas con discapacidad*. Publicaciones de la UNESCO.

UNESCO (2020). Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. En UNESCO eBooks. <https://doi.org/10.54676/wwuu8391>

U.S. Department of Education. (2020). *A Guide to the Individualized Education Program*. Recuperado de <https://www.ed.gov/parents/needs/speced/iepguide/index.html>

Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1996). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.

Wing, L. (1996). *The autistic spectrum: A guide for parents and professionals*. London: Constable

Yoder, P. J., & Stone, W. L. (2006). Natural Language Acquisition and Use by Young Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(3), 313-328.

Zhou, Q., Chen, S., & Main, A. (2020). *The role of mindfulness in the self-regulation of children with autism spectrum disorder*. *Journal of Child and Family Studies*, 29(1), 125-136. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01636-1>

APÉNDICES Y ANEXO

Anexo 1. Instrumento

Nº	Afirmaciones	Totalmente de acuerdo	de acuerdo	en desacuerdo	totalmente en desacuerdo
1	La definición del Trastorno del Espectro Autista (TEA) es la siguiente: El TEA es un trastorno del desarrollo neurológico que afecta la comunicación, la interacción social y el comportamiento de una persona.				
2	Los síntomas asociados al Trastorno del Espectro Autista (TEA) pueden variar significativamente entre individuos, pero generalmente se agrupan en: dificultades en la comunicación, interacción social y comportamientos repetitivos o restringidos.				
3	Todos los estudiantes con TEA presentan siempre los mismos signos, síntomas y patrones hasta que haya comorbilidad con otro trastorno.				
4	Las dificultades conductuales en estudiantes con TEA más comunes son: ecolalia, estereotipias, dificultades en la comunicación.				
5	La depresión y ansiedad en estudiantes con TEA es menor a un estudiante neurotípico.				
6	Considero que las emociones de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) a menudo son opacadas por su conducta.				
7	Si los docentes tienen conocimientos específicos en neuropsicología pueden atender adecuadamente a estudiantes con TEA.				

8	Noto con mayor facilidad las conductas disruptivas de mis alumnos con TEA en comparación a las otras dificultades propias de la condición				
9	Las conductas disruptivas en estudiantes con TEA pueden interpretarse como una forma de comunicación.				
10	Las conductas disruptivas de un estudiante con autismo pueden tener el efecto de alterar el orden y afectar la concentración de sus compañeros.				
11	Soy consciente de las consecuencias negativas que pueden derivarse de las conductas disruptivas en un estudiante con autismo.				
12	Las estrategias para prevenir las conductas disruptivas solo sirven en estudiantes con TEA.				
13	Es recomendable establecer áreas libres de estímulos y cómodas para los estudiantes con TEA.				
14	Implementar rutinas en el aula puede alterar a los estudiantes con TEA.				
15	Existen los apoyos visuales como pictogramas.				

16	Conozco lo que es un cronograma para niños con autismo.				
17	Conozco las razones detrás de la utilización de apoyos visuales, como horarios y tarjetas de comunicación.				
18	Podría ser ventajoso aprender métodos de enseñanza que se adapten a las particularidades de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA).				
19	Es recomendable utilizar técnicas de relajación y regulación para ayudar a los estudiantes con TEA.				
20	La definición de TEACCH es la siguiente: El Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas Asociados de Comunicación (TEACCH) es un enfoque educativo y terapéutico diseñado específicamente para ayudar a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) a desarrollar habilidades adaptativas y mejorar su calidad de vida.				
21	El Análisis de Comportamiento Aplicado (ABA) se utiliza solo para estudiantes con TEA.				
22	El reforzamiento positivo se usa únicamente en estudiantes que se comportan mal.				
23	El mejor reforzador es la comida.				

24	Utilizar un sistema de recompensas y refuerzos positivos en los estudiantes con TEA es beneficioso para mejorar la conducta.				
25	El sistema de recompensas y refuerzos positivos está obsoleto.				
26	Prevenir las conductas desafiantes en estudiantes con TEA fomenta el control en el salón.				
27	Es necesario tener una capacitación sobre el TEA para trabajar con estudiantes que presenten esta condición.				

Anexo 2. Protocolo de Validación

Anexo 3. Registro Anecdóticos

Anexo 4. Evidencias de la Capacitación