



Universidad
Monteávila

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD MONTEÁVILA

COMITÉ DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

ESPECIALIZACIÓN EN ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL AUTISMO



**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA EL MANEJO DE
CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN UN ESCOLAR CON
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA CURSANTE DE
EDUCACIÓN INICIAL EN LA UNIDAD EDUCATIVA PRIVADA
EMILIO GERMÁN ANDRUS**

**Trabajo Especial de Grado para optar al Título de Especialista en
Atención Psicoeducativa del Autismo, presentado por:**
Rodríguez Castroni, Ana Karina, CI. 20.695.427

Tutoras:

Alberto de D'lima, Elke Carolina
Tutora de Seminario de Trabajo Especial de Grado III
Gru Koifman, Anny Raquel
Tutora Académica

Caracas, Julio, 2025

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

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA EL MANEJO DE
CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN UN ESCOLAR CON
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA CURSANTE DE
EDUCACIÓN INICIAL EN LA UNIDAD EDUCATIVA
PRIVADA EMILIO GERMÁN ANDRUS**

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

Rodríguez Castroni, Ana Karina, CI. 20.695.427

Tutoras:

Alberto de D'lima, Elke Carolina
Tutora de Seminario de Trabajo Especial de Grado III
Gru Koifman, Anny Raquel
Tutora Académica

Caracas, Julio, 2025

AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN



AUTORIZACIÓN

Yo, Ana Karina Rodríguez Castroni, mayor de edad, domiciliado(a) en Maracay, Estado Aragua, Venezuela, portador(a) de la cédula de identidad número V-20.695.427, autor(a) del trabajo especial de grado titulado PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA EL MANEJO DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN UN ESCOLAR CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA CURSANTE DE EDUCACIÓN INICIAL EN LA UNIDAD EDUCATIVA PRIVADA EMILIO GERMÁN ANDRUS, 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, 18 de Julio de 2025

Firma del estudiante

ACTA DE APROBACIÓN DE TEG

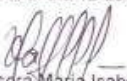


Comité de Estudios de Postgrado Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo

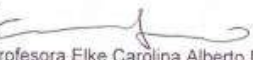
Quienes suscriben, profesores evaluadores nombrados por la Coordinación de la Especialización en Atención psicoeducativa del Autismo, de la Universidad Monteávila, para evaluar el Trabajo Especial de Grado titulado: **"PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA EL MANEJO DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN UN ESCOLAR CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA CURSANTE DE EDUCACIÓN INICIAL EN LA UNIDAD EDUCATIVA PRIVADA EMILIO GERMÁN ANDRUS"**, presentado por la ciudadana: **Ana Karina Rodríguez Castroni**, cédula de identidad N°20.695.427, 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 **12 de julio de 2025**, en la sede de la Universidad Monteávila.
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, que este estudio demuestra un sólido conocimiento de la temática abordada y presenta resultados relevantes que contribuyen a la mejora de las prácticas educativas para la atención de la población con trastorno del espectro autista. Se otorga 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 12 de julio de 2025.


Profesora María Isabel Pereira
C.I. 10.542.092


Profesora Anny Gru Koifman
C.I. 6.520.384


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



CARTA DE CONFIRMACIÓN DEL TUTOR

Quien suscribe, **Anny Raquel Gru Koifman**, C.I. N° **6520384**, CONFIRMO QUE EL **TRABAJO ESPECIAL DE GRADO** presentado por la estudiante **Ana Karina Rodríguez Castroni**, C.I. **20695427**, cursante de la **Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo (EAPA)**, titulado **PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA EL MANEJO DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN UN ESCOLAR CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA CURSANTE DE EDUCACIÓN INICIAL EN LA UNIDAD EDUCATIVA PRIVADA EMILIO GERMÁN ANDRUS**, al cual me comprometí a orientar desde el punto de vista académico, cumple con los requisitos para su presentación.

A los dieciséis días del mes Junio de 2025.



Firma de Tutora

DATOS DE TUTORA:

Nombre y Apellido: Anny Raquel Gru Koifman

Cédula: 6520384

CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN



El limón, 04 de abril de 2025.

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 carácter de **Directora de la U.E.P. Emilio Germán Andrus**, autorizo al/la estudiante de la Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo, **Ana Karina Rodriguez Castroni, C.I. V-20.695.427**, a realizar un estudio de Grado con fines estrictamente académicos, denominado: **PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA EL MANEJO DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN UN ESCOLAR CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA CURSANTE DE EDUCACIÓN INICIAL EN LA UNIDAD EDUCATIVA PRIVADA EMILIO GERMÁN ANDRUS**.

Atentamente,

Firma

Directora,
Nelibel Jota
C.I.V-10332798
Telf.: (58)412-4678272



CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LA REPRESENTANTE



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD MONTAVILLA
COMITÉ DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

ESPECIALIZACIÓN EN ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL AUTISMO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL ESTUDIO INHERENTE AL

Trabajo Especial de Grado titulado: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA EL MANEJO DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN UN ESCOLAR CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA CURSANTE DE EDUCACIÓN INICIAL EN LA UNIDAD EDUCATIVA PRIVADA EMILIO GERMÁN ANDRUS.

Yo, LIC RODRIGUEZ CASTRONI ANA KARINA, CI. 20695427 Psicóloga Educativa, cursante de la Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo de la Universidad Montevilla, solicito cordialmente su consentimiento informado para aplicar el programa en su representado, estudiante del II Nivel de Educación Inicial de la U.E.P. Emilio Germán Andrus. En este sentido:

Representante legal del niño/niña

Yo, María Castillo, CI. 18995805 representante legal del
José García Fecha de nacimiento 04/09/2020 y edad 4 años

Declaro que:

- He recibido información acerca de la naturaleza del estudio.
- He podido formular las preguntas que he considerado necesarias acerca del estudio.
- He recibido información adecuada y suficiente por el investigador abajo indicado sobre el Programa de intervención para el manejo de conductas disruptivas en un escolar con TEA cursante de educación inicial en la U.E.P. Emilio Germán Andrus bajo la perspectiva de la psicóloga.
- Entiendo los objetivos del estudio y sus procedimientos.
- Los beneficios e inconvenientes del proceso.
- Que mi participación es voluntaria y altruista.
- El procedimiento y la finalidad con que se utilizarán mis datos personales y las garantías de confidencialidad y de vigilancia legal.
- Que tengo derecho de acceso y rectificación a mis datos personales.

DOY CONSENTIMIENTO PARA QUE MI REPRESENTADO PARTICIPE EN EL PRESENTE ESTUDIO y en consecuencia, declaro libre de toda responsabilidad a la Universidad Montevilla, a CEPIA S.C. y a la Fundación Autismo en Voz Alta por cualquier hecho o circunstancia que se presente, relacionado a la participación en este estudio. Para los efectos legales pertinentes, suscribimos el presente documento, de forma voluntaria:

Fecha 22.6.25

Nombre del Representante Legal: María Castillo Firma: [Firma]

Nombre Investigador: Lic. Ana Karina Rodríguez Firma: [Firma]

DEDICATORIA

A Dios, por permitirme llegar hasta aquí.

A mis amistades, compañeras de clases y familia, por ser elementos de apoyo que me permitieron llegar a este punto del camino.

A José y su maestra, por la vocación, el interés y por demostrar que todos los niños dentro y fuera del espectro, con unos pequeños ajustes en aula, pueden cambiar por completo su experiencia educativa.

A todos los niños dentro del espectro y sus familias, quienes día a día buscan herramientas para apoyar a sus hijos dentro y fuera de la escuela.

Y a mí, por emprender este camino de la especialización y continuar hasta el final, incluso cuando sentí que no podía más.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por estar presente en todo momento del camino.

A mis profesoras de la especialización, la Universidad Monteávila y el centro Autismo en Voz Alta, por ser personas maravillosas, con calidad humana, experiencia y conocimientos amplios y con una pedagogía que habla no sólo de su profesionalismo sino del amor con el que trabajan.

A la U.E. Emilio Germán Andrus y sus docentes de II Nivel de Inicial, por permitirme llevar este proyecto a cabo en sus espacios y hacer de esta, una hermosa experiencia.

A la mami de José, por permitirme trabajar con su hermoso niño, tener fé en el proyecto y su disposición a continuar transitando este camino lleno de altibajos emocionales, como lo es la maternidad y la escolaridad de un niño dentro del espectro.

A mi amiga Mary, que en todo momento me impulsó, a nivel físico y emocional, apoyándome de todas las formas que pudo y mostrándose disponible hasta el final.

ESPECIALIZACIÓN EN ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL AUTISMO

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA EL MANEJO DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN UN ESCOLAR CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA CURSANTE DE EDUCACIÓN INICIAL EN LA UNIDAD EDUCATIVA PRIVADA EMILIO GERMÁN ANDRUS**Autor/a::** Rodríguez Castroni, Ana Karina.**Tutores:** Alberto de D'lima, Elke Carolina
Gru Koifman, Anny Raque**Año:** 2025**RESUMEN**

El presente Trabajo Especial de Grado se desarrolló con el propósito de diseñar y aplicar un programa de intervención para el manejo de conductas disruptivas en un escolar de 4 años diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), grado 1, cursante del II Nivel de Educación Inicial en la U. E. P. Emilio Germán Andrus. El problema abordado responde a la necesidad recurrente en el contexto escolar de atender la dificultad de los docentes para manejar conductas que interfieren con la dinámica del aula. La propuesta se sustentó teóricamente en los aportes de Díaz y Yagüe (2017), Happé (1997) y, Bados y García-Grau (2011), integrando conceptos basándose en los principios teóricos de autorregulación, coherencia central, técnicas operantes y adaptación sensorial. La metodología empleada fue de tipo cuantitativo, de campo, con un diseño de estudio de caso único, de corte transversal y carácter descriptivo.

El plan de intervención se estructuró en estrategias visuales, verbales y físicas aplicadas durante un período de un mes, en plazos de una a dos sesiones por semana, facilitada por la especialista (psicóloga escolar) y junto a la participación activa de las docentes de aula. Los resultados evidenciaron una disminución progresiva de las conductas disruptivas y una mejora en la interacción del escolar con su entorno educativo. Se concluye que el programa de intervención adaptado al perfil sensorial y conductual del niño, fue efectivo. Se recomienda la conservación de estos ajustes, así como replicar esta experiencia con otros escolares y en otros niveles educativos, con apoyo de los organismos e instituciones competentes, para fortalecer la formación docente en neurodiversidad.

Línea de Investigación: Discapacidad, accesibilidad universal e inclusión.
Palabras clave: Conductas Disruptivas, Autismo, Educación Inicial, Programa de Intervención, Inclusión Educativa.



BOLIVARIAN REPUBLIC OF VENEZUELA
UNIVERSIDAD MONTEÁVILA
POSTGRADUATE STUDIES COMMITTEE



SPECIALIZATION IN PSYCHOEDUCATIONAL ATTENTION FOR AUTISM

**INTERVENTION PROGRAM FOR MANAGING DISRUPTIVE BEHAVIORS IN A
PRESCHOOLER WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER ENROLLED IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION AT THE EMILIO GERMÁN ANDRUS PRIVATE EDUCATIONAL
UNIT**

Author: Rodríguez Castroni, Ana Karina.

Advisors: Alberto de D'lima, Elke Carolina

Gru Koifman, Anny Raque

Year: 2025

ABSTRACT

This Special Degree Project was developed with the purpose of designing and applying an intervention program for managing disruptive behaviors in a 4-year-old schoolchild diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), Level 1, attending the second level of early childhood education at U.E.P. Emilio Germán Andrus. The problem addressed responds to the recurring need in the school context to address the difficulty teachers face in managing behaviors that interfere with classroom dynamics. The proposal was theoretically supported by the contributions of Díaz and Yagüe (2017), Happé (1997), and Bados and García-Grau (2011), integrating concepts based on the theoretical principles of self-regulation, central coherence, operant techniques, and sensory adaptation. The methodology employed was quantitative, field-based, with a single-case study design, cross-sectional, and descriptive in nature.

The intervention plan was structured with visual, verbal, and physical strategies applied over a one-month period, with one to two sessions per week, facilitated by the specialist (school psychologist) and with the active participation of the classroom teachers. The results showed a progressive decrease in disruptive behaviors and an improvement in the schoolchild's interaction with their educational environment. It is concluded that the intervention program, adapted to the child's sensory and behavioral profile, was effective. It is recommended to maintain these adjustments, as well as to replicate this experience with other schoolchildren and at other educational levels, with the support of competent organizations and institutions, to strengthen teacher training in neurodiversity.

Research Line: Disability, universal accessibility, and inclusion.

Keywords: Disruptive Behaviors, Autism, Early Childhood Education, Intervention Program, Educational Inclusion.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	vii
AGRADECIMIENTOS	viii
RESUMEN	ix
ÍNDICE GENERAL	xi
ÍNDICE DE FIGURAS	xiii
ÍNDICE DE TABLAS	xiv
INTRODUCCIÓN	1
Planteamiento del Problema	3
Objetivos del Trabajo Especial de Grado	7
Objetivo General	7
Objetivos Específicos	7
Justificación e Importancia	8
Alcance y Delimitación	9
Cronograma de elaboración del Trabajo Especial de Grado	10
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	13
Antecedentes	13
Bases teóricas	16
Bases legales	36
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	38
Línea de Investigación	38
Enfoque de la Investigación	38
Tipo de investigación	38
Diseño de investigación	39
Cuadro de Variables por Objetivos	40
Población y muestra / Unidad de análisis	41
Técnicas e instrumentos de recolección de información	42
Validez y Confiabilidad	43
Procesamiento de los Datos	44
CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	45
Presentación y análisis de los resultados del diagnóstico	45

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	79
Conclusiones	79
Recomendaciones	81
CAPÍTULO VI. EL PROYECTO Y SU DESARROLLO	83
MARCO INSTITUCIONAL	83
Historia de la Institución	83
Fundamentos Filosóficos	84
Organigrama	85
Población que atiende	85
PROYECTO / PROPUESTA	86
Título	86
Introducción	86
Objetivo General o Propósito	86
Plan de ejecución	87
Cuadro de Planificación	88
Incidencias	89
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
APÉNDICES Y ANEXOS	101
Anexo A. Registros anecdóticos	101
Anexo B. Fotos de las actividades	113
Anexo C. Fotos de espacio físico del aula	120
Anexo D. Fotos de juguetes sensoriales utilizados	121
Apéndice 1. Instrumento de recolección de datos	122

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Comportamiento agresivo	45
Figura 2. Comportamiento físicamente disruptivo	47
Figura 3. Comportamiento socialmente disruptivo	49
Figura 4. Comportamiento desafiante ante la autoridad	51
Figura 5. Comportamiento auto-disruptivo	53
Figura 6. Indicadores atencionales	55
Figura 7. Comportamiento agresivo	57
Figura 8. Comportamiento físicamente disruptivo	59
Figura 9. Comportamiento socialmente disruptivo	60
Figura 10. Comportamiento desafiante ante la autoridad	62
Figura 11. Comportamiento auto-disruptivo	64
Figura 12. Indicadores atencionales	67
Figura 13. Comportamiento agresivo	69
Figura 14. Comportamiento físicamente disruptivo	70
Figura 15. Comportamiento socialmente disruptivo	72
Figura 16. Comportamiento desafiante ante la autoridad	73
Figura 17. Comportamiento auto-disruptivo	75
Figura 18. Indicadores atencionales	78

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N°1. Áreas de la Corteza Cerebral y sus funciones	19
Tabla N°2. Procesamiento sensorial: Vías y funciones	24
Tabla N°3. Criterios diagnósticos del autismo	28
Tabla N°4. Conductas disruptivas en el autismo	31
Tabla N°4.1. Conductas disruptivas en aula	32
Tabla N°5. Comportamiento agresivo	44
Tabla N°6. Comportamiento físicamente disruptivo	46
Tabla N°7. Comportamiento socialmente disruptivo	48
Tabla N°8. Comportamiento desafiante ante la autoridad	50
Tabla N°9. Comportamiento auto-disruptivo	52
Tabla N°10. Parte I. Indicadores atencionales	54
Tabla N°10. Parte II. Indicadores atencionales	55
Tabla N°11. Comportamiento agresivo	57
Tabla N°12. Comportamiento físicamente disruptivo	58
Tabla N°13. Comportamiento socialmente disruptivo	60
Tabla N°14. Comportamiento desafiante ante la autoridad	62
Tabla N°15. Comportamiento auto-disruptivo	64
Tabla N°16. Parte I. Indicadores atencionales	66
Tabla N°16. Parte II. Indicadores atencionales	66
Tabla N°17. Comportamiento agresivo	68
Tabla N°18. Comportamiento físicamente disruptivo	70
Tabla N°19. Comportamiento socialmente disruptivo	71
Tabla N°20. Comportamiento desafiante ante la autoridad	73
Tabla N°21. Parte I. Comportamiento auto-disruptivo	74
Tabla N°21. Parte II. Comportamiento auto-disruptivo	75
Tabla N°22. Parte I. Indicadores atencionales	76
Tabla N°22. Parte II. Indicadores atencionales	77
Tabla N°22. Parte III. Indicadores atencionales	77

INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición del neurodesarrollo caracterizada por alteraciones en la comunicación social, intereses restringidos y patrones de comportamiento repetitivos o inusuales. Este espectro presenta una amplia variabilidad entre los individuos, lo que hace indispensable un abordaje personalizado, tanto en el ámbito clínico como educativo. En contextos escolares, especialmente en los niveles iniciales, el TEA puede manifestarse a través de conductas disruptivas que afectan la convivencia en el aula, el proceso de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, el bienestar emocional del niño.

La Educación Inicial representa un espacio fundamental para el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y emocionales. Sin embargo, cuando se presentan conductas como gritos, agresividad, aislamiento o dificultad para seguir instrucciones, estas rutinas pueden verse alteradas, generando frustración tanto en el escolar como en los adultos responsables. Es en este punto donde se hace imprescindible la implementación de estrategias especializadas que permitan comprender la base funcional de estas conductas y aplicar herramientas efectivas que favorezcan la adaptación del niño al entorno educativo.

El presente trabajo plantea una propuesta de intervención basada en la teoría del condicionamiento operante, corriente psicológica que ha demostrado gran efectividad en la modificación de conductas problemáticas en niños con TEA, y sobre la cual se cimientan programas como el Análisis de Comportamiento Aplicado (ABA), para el análisis funcional de las conductas y el uso sistemático de reforzamientos positivos para moldear respuestas más adaptativas. La intervención está dirigida a un escolar de cuatro años diagnosticado con TEA grado 1, cursante del II Nivel de Educación Inicial en la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus. Por medio de la observación directa y el uso del instrumento “Escala de apreciación sobre conductas disruptivas”, se identifican comportamientos frecuentes que interfieren con su participación activa en el aula.

En este sentido, el programa de modificación conductual se estructura con base al uso de estrategias visuales, verbales y físicas, adaptadas al perfil sensorial y comunicacional del

niño, dividido en cinco fases que abarcan desde la observación inicial, hasta la comparación de los resultados. Esta propuesta busca reducir la frecuencia e intensidad de las conductas disruptivas y fomentar una experiencia escolar más inclusiva y segura. La relevancia de este estudio radica en que contribuye a la inclusión educativa desde una perspectiva empática, práctica y basada en principios teóricos probados como efectivos, fortaleciendo las competencias del equipo docente y permitiendo que el escolar con TEA desarrolle su potencial.

El trabajo sigue una metodología de tipo cuantitativa, de campo, no experimental, con un diseño de estudio de caso único, de corte transversal y carácter descriptivo. Su estructura consta de seis capítulos, donde en el primero se aborda el planteamiento del problema, objetivos y la justificación de la investigación. Seguidamente, en el segundo capítulo se expone el marco teórico y legal que sustenta la propuesta; mientras que el tercero presenta el enfoque metodológico adoptado por la investigadora y el cuarto, muestra los resultados obtenidos en la evaluación previa y posterior a la intervención, así como los respectivos análisis y su comparativo. El quinto capítulo recoge las conclusiones y recomendaciones para futuras aplicaciones y líneas de investigación y, finalmente, en el sexto capítulo se desarrolla detalladamente la propuesta de intervención y sus resultados preliminares.

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

Las personas diagnosticadas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), según señalan Harvard, A. y Rueda, I. (2018, p.1), presentan alteraciones en el neurodesarrollo evidenciables desde una edad temprana, e involucra una multiplicidad de signos y síntomas asociados a aspectos como la socialización, lenguaje y comunicación, integración sensorial, entre otros más específicos. Afirman también que estas características se presentan en interacción (comorbilidad), con otro conjunto de alteraciones, del desarrollo, médicas y/o psiquiátricas. Plantean que “Resulta frecuente que el TEA se asocie a problemas conductuales, entre otros, conductas agresivas, negativismo, ruptura de normas sociales y situaciones de emocionalidad negativa” (Hervás, A. et al., 2018, p.1), llegando a situar al individuo con este diagnóstico, en una posición donde se verá expuesto a un trato coercitivo, hostil a nivel verbal y/o físico y a un mayor aislamiento.

García Correa (2008) (citado por Gómez, M. del C., & Cuña, A. R., 2017, p.279) define a estas conductas que intervienen negativamente en el proceso escolar y genera conflictos en el aula, como conductas disruptivas. Estos problemas conductuales, así como las otras características antes mencionadas, tienen un inicio a una edad temprana y se van denotando en mayor medida conforme el individuo va creciendo. Hervás y Rueda (2018), refieren que aproximadamente un 50% - 70% de las personas diagnosticadas con Autismo, se le asocia, otras alteraciones en el desarrollo, “...comorbilidades con problemas de salud mental o problemas de conducta” (p.1), especificando que “Aproximadamente un 30% de las personas con TEA muestran una discapacidad intelectual asociada... un 82% de los casos los niños con TEA requieren adaptaciones educativas... un 25-50%, las comorbilidades son múltiples” (p.1). De esto se destaca su prevalencia a lo largo de la vida en un 57-90% de los casos. En este sentido, mencionan que es “...frecuente que el TEA se asocie a problemas conductuales, entre otros, conductas agresivas, negativismo ante órdenes o demandas, ruptura de normas sociales y situaciones de emocionalidad negativa” (p.1), de forma que los problemas de conducta “...incrementan el riesgo de recibir un trato coercitivo con sujeción física, hostilidad verbal y física, un mayor aislamiento en casa...” (p.1).

De los estudios de Peiró y Carpintero (1978) se desprende que entre las conductas disruptivas

de mayor relevancia para el personal docente se encuentran, entre otras, “las de agresividad, las que alteran las normas de funcionamiento de la clase y las dificultades de adaptación a la situación escolar y de aprendizaje” (García C., A., 2008, p.37). En este sentido, los autores Hervás, A. y Rueda, I. (2018) señalan que dentro de la población diagnosticada con TEA “... un 69% de los casos, son agresivos contra los cuidadores, y en un 49%, contra las personas fuera de su círculo más cercano” (p.1). Es por ello que el énfasis en este trabajo recae en la atención de alguna de estas conductas en el aula de educación inicial, una necesidad a la que no se ha dado respuesta.

Si bien es cierto que, según señalan Gamas C., C. E. et al. (2023), citando a Lerman et al. (2004) “Muchos programas educativos no incluyen preparar a los profesores para que eduquen a estudiantes con TEA para el nivel o especificaciones que necesitan...” (p.7), existen a nivel internacional universidades, instituciones y organizaciones dedicadas al estudio, formación y creación de nuevos programas de atención, profesional e individual, orientadas a apoyar desde el inicio y de forma integral, a las personas dentro del espectro. Tal es el caso de la Sociedad Autista Nacional (NAS, por sus siglas en Inglés) de Reino Unido, Europa, que trabaja en pro de los derechos de las personas con autismo desde 1962 y, actualmente, según establecen en su página web que lleva el mismo nombre (NAS), atienden a las familias para lograr el diagnóstico y su posterior aceptación, apoyan en la ubicación de una vivienda y precisar oportunidades de inserción laboral y atención institucional para aquellos más comprometidos.

En latinoamérica también se han visto diversos esfuerzos en torno a la adecuada atención y manejo de las conductas disruptivas a nivel educativo. Ejemplo de ello es la Fundación Brincar por un Autismo Feliz, en Argentina, destinada a realizar actividades de formación, divulgación de información, apoyo a familias y concientización en general. Es parte de los trabajos de esta última, el material formativo elaborado por la Psicóloga Pía Espouey (2019) donde se plasma de forma sencilla y estructurada la presentación de las conductas disruptivas y alternativas de abordaje, destinados a los Centros de Primera Infancia (CPI), espacios que aseguran el desarrollo saludable de niños de hasta 4 años de edad provenientes de entornos vulnerables. Es aquí donde se ratifica lo planteado por Hervás, A. y Rueda, I. (2018, p.1) respecto a la aparición temprana de características conductuales desajustadas y se pone de manifiesto la necesidad de brindar una atención adecuada desde los centros de educación inicial.

En Venezuela existen organizaciones como Fundación Autismo en Voz Alta que, según se

expresa en su portal web, ha participado desde el año 2006 en ofrecer asistencia educativa integral a escolares diagnosticados con base en sus necesidades individuales. Promueven la adquisición de aprendizajes básicos en los escolares y los preparan para su inserción en educación regular, especial, laboral y/o comunitaria. Es aquí donde los escolares adquieren habilidades referentes a la comunicación, autonomía, manejo conductual y sensorial, así como competencias académicas básicas.

Esta población que “Se reconocen como personas con discapacidad:... las autistas” (Ley para las personas con discapacidad, 2007, p.2) entran dentro del marco de atención de los organismos públicos a nivel nacional, lo cual se evidencia en el documento de Conceptualización y Política de Educación Especial para la atención de personas con Necesidades Educativas Especiales y/o Discapacidad del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017, p.50), donde se señala que existen diversos “...servicios de apoyo que garantizan la atención integral a la población de niños(as), adolescentes, jóvenes y adultos(as) con necesidades educativas especiales con o sin otras condiciones asociadas” bajo dos modalidades, siendo una de ellas el apoyo a la integración a diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, siendo uno de estos los Equipos de Integración Social y los centro de atención “CAIPA”.

Méndez y Nottaro (p.3) hacen referencia a CAIPA Aragua, señalando que “Ha aumentado de manera importante las referencias... por no contar con el personal docente y auxiliar ni el espacio físico suficiente para brindarles la atención debida”, se ha generado una lista de espera tanto en este, como en otros estados del país. Aunado a ello “El respaldo de organizaciones donantes a nivel global es insuficiente... los recursos dirigidos a los docentes no logran resolver el déficit de maestros(as) y la precariedad en que se desarrolla la enseñanza, impactan de forma negativa en el sistema escolar” (OCHA, 2024, p.11) dejando a los docentes de instituciones públicas (de alta rotación) y privadas, con escasa o ninguna preparación para el correcto abordaje de las conductas de estos estudiantes, repercutiendo desfavorablemente en su adecuado desempeño escolar y ajuste a demandas futuras.

En este sentido, se incrementa la importancia de la presencia de los centros de abordaje del neurodesarrollo y/o especialistas privados, para la elaboración e implementación de proyectos de divulgación informativa, formación y atención dirigidos a los niños que asisten a centros de educación regular, así como de especialistas (psicólogos y/o psicopedagogos) internos, que brinden una atención individualizada a las necesidades del escolar, a fin de garantizar su adecuado desarrollo e integración y responder a las necesidades del aula. Este es el caso de la U.E.P. Emilio

Germán Andrus, se observan conductas agresivas u otras disruptivas, que dificultan el adecuado desempeño escolar

Es en estas circunstancias que se detonan los pedidos de ayuda de parte de las docentes principales (docentes de aula), a fin de promover el avance académico de estos escolares y evitar posibles lesiones en ellos o sus compañeros. Si bien cuentan con docente auxiliar, refieren no saber cómo manejar dichas conductas. Como psicóloga de la institución considero que, a pesar de la existencia de especialistas externos, la importancia de esta edad en la instauración de conductas ajustadas al entorno y la escasa formación a nivel curricular de los docentes, se hace necesario elaborar un programa de intervención para el manejo de las conductas disruptivas en niños con Trastorno del Espectro Autista cursantes de Educación Inicial que den respuesta a las necesidades de estos últimos y faciliten su desenvolvimiento escolar.

Para ello surgen las siguientes interrogantes: ¿Cómo sería un programa de intervención para el manejo de conductas disruptivas en niños con Trastorno del Espectro Autista cursantes de Educación Inicial en la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus?, ¿Cuáles son las principales conductas disruptivas presentes en los niños con Trastorno del Espectro Autista cursantes de Educación Inicial en la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus?, ¿Qué estrategias favorecen el manejo de las conductas disruptivas en los niños con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista?, ¿Cuán funcional sería el programa de intervención para el manejo de las conductas disruptivas en niños con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista?

Objetivos del Trabajo Especial de Grado

Objetivo General

Desarrollar un Programa de Intervención para el manejo de las conductas disruptivas en un escolar con Trastorno del Espectro Autista cursante de Educación Inicial en la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus.

Objetivos Específicos

- Identificar las conductas disruptivas presentadas por el escolar con Trastorno del Espectro Autista cursante de Educación Inicial de la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus.
- Diseñar un programa de intervención para el manejo de las conductas disruptivas en el escolar con Trastorno del Espectro Autista cursante de Educación Inicial de la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus.
- Aplicar un programa de intervención para el manejo de las conductas disruptivas en el escolar con Trastorno del Espectro Autista cursante de Educación Inicial de la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus.
- Evaluar el programa de intervención para el manejo de las conductas disruptivas en el escolar con Trastorno del Espectro Autista cursante de Educación Inicial de la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus.

Justificación e Importancia

La elaboración de un programa de intervención de las conductas disruptivas en escolares cursantes de Educación Inicial, permitirá brindarle herramientas al docente para el manejo de conductas en el entorno académico, lo cual beneficiaría el ajuste social y desenvolvimiento posterior de los infantes, dentro y fuera del aula. A nivel de la comunidad educativa, el personal docente y que labora en la institución, los otros estudiantes, padres y representantes y comunidad circundante, se verán beneficiados al existir un ambiente más seguro, donde exista una convivencia entre los escolares y se reduzca la probabilidad de ser agredidos. De igual manera, se facilitará la transmisión del contenido académico y la adquisición de los aprendizajes por parte de todos los escolares. La disminución de las conductas disruptivas en los niños diagnosticados dentro del espectro implica también una disminución de las posibles conductas de riesgo, facilitan la integración social y el adecuado desarrollo afectivo y emocional de esta población.

Se hace necesario implementar un programa de atención en la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus, debido a que atiende la necesidad actualmente presente en las aulas de Educación Inicial, donde las docentes solicitan apoyo regularmente a la psicólogo institucional ante las conductas manifiestas por sus niños diagnosticados con autismo. Al existir un programa de atención de conductas disruptivas en niños diagnosticados con el Trastorno del Espectro Autista, beneficiará no sólo en la disminución de dichas conductas desajustadas, sino también a la formación docente para manejar situaciones similares que se presenten posteriormente (en aquellas estrategias capaces de ser replicables por los docentes), o en la elaboración de los ajustes necesarios para ser aplicado por especialistas que laboren en la institución. De esta forma, se simplifica la elaboración de futuras atenciones, haciendo más eficaces la recepción de los apoyos requeridos por los estudiantes.

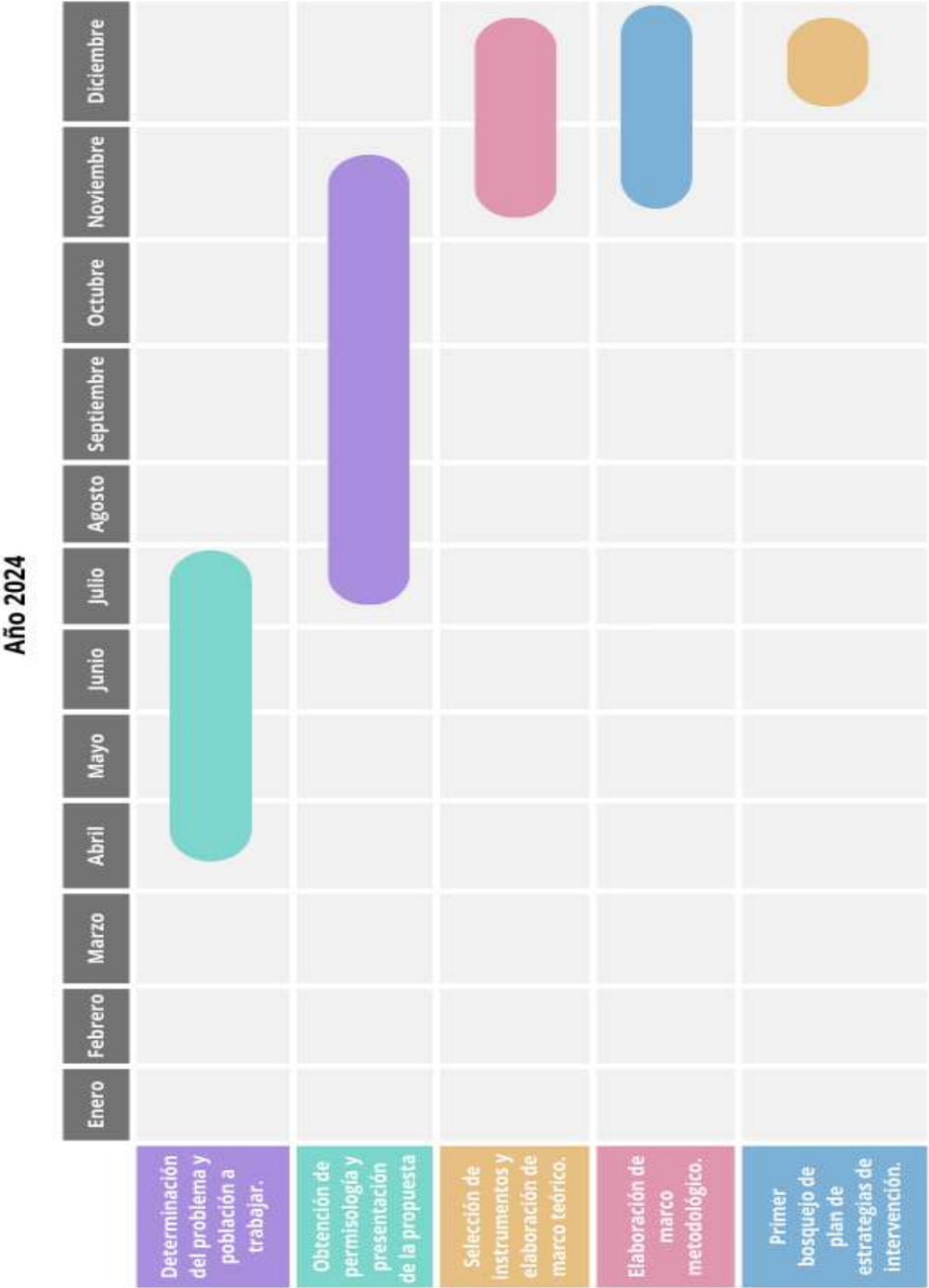
Alcance y Delimitación

El presente trabajo plantea desarrollar un programa de atención de las conductas disruptivas presentes en niños con Trastorno del Espectro Autista cursantes de Educación Inicial en la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus. Se efectuará en un tiempo estimado de tres semestres (1 año y medio) que dura la Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo. La población a la que va dirigida son los niños con Trastorno del Espectro Autista cursantes de Educación Inicial de la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus, ubicada en el Limón, Estado Aragua, Venezuela.

Como ámbito de acción, el presente trabajo plantea desarrollar una serie de estrategias para el manejo de las conductas disruptivas en los escolares dentro del espectro y, en base a los resultados de dicho abordaje, establecer un programa de atención.

Cronograma de elaboración del Trabajo Especial de Grado

Diagrama de Gantt



Año 2025

	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Elaboración inicial de proyecto de intervención y desarrollo.												
Aplicación de los instrumentos de valoración de valoración (Previo a intervención).												
Aplicación de estrategias de intervención para el manejo de conductas disruptivas.												
Valoración de la conducta post intervención.												
Registro de resultados y elaboración de conclusiones												
Presentación final de tesis												

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

El marco teórico se comprende como “...un compendio escrito de artículos, libros y otros documentos que describen el estado pasado y actual del conocimiento sobre el problema de estudio” (Hernández et al., 2006, p. 64). De esta forma, el marco teórico engloba el conocimiento que ha sido recabado hasta ahora en la materia de estudio, fungiendo como sustento y referencia, y que será enriquecido con los resultados de la futura investigación.

Antecedentes

Para la elaboración del marco teórico, se plantea el requisito de la revisión de la literatura antecedente al estudio en curso. Sobre esto, Hernández, R. et al. (2006, p. 65) plantean que “Consiste en detectar, consultar y obtener la bibliografía... que sean útiles para los propósitos del estudio” destacando que “... se requiere seleccionar sólo las más importantes y recientes, y... que estén directamente vinculadas con nuestro planteamiento del problema”. De esta forma, se entiende a los antecedentes como al conjunto de investigaciones científicas previas que sirven de soporte al presente trabajo, puesto que coinciden con el objeto de estudio o variables aquí expuestas. Para fines del presente trabajo, se han recopilado un grupo de antecedentes internacionales y nacionales.

A nivel internacional se han realizado diversas investigaciones orientadas a la atención de estas conductas a nivel educativo. Ejemplo de ello es la investigación realizada por Aixa Jadue y Manuel Monsalve (2024), en su trabajo titulado “Estrategias utilizadas por profesores en escuelas especiales para niños con TEA y sus conductas disruptivas”, presentaron su investigación en la Universidad Católica del Maule, Chile, como requisito para optar al título de Maestría. Este estudio tuvo como objetivo general determinar los apoyos conductuales que los docentes emplean para niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en escuelas especiales, abordando las estrategias más eficaces para reducir conductas disruptivas.

El marco teórico y conceptual se fundamentó en teorías de modificación de conducta y

pedagogía inclusiva, resaltando la importancia de estrategias como el refuerzo positivo y el modelamiento de conductas.

La metodología se basó en un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental y diseño descriptivo. Se aplicaron encuestas estructuradas a docentes de diversas escuelas especiales para evaluar las estrategias utilizadas y sus resultados.

Se concluyó que las estrategias más utilizadas eran la anticipación, el uso de instrucciones simples y el modelamiento de conductas. Las estrategias más efectivas incluían la anticipación, el refuerzo positivo, el tiempo fuera y los acuerdos, logrando disminuir la ansiedad y las conductas disruptivas, lo que contribuyó a un mejor aprendizaje.

Por otra parte, en un estudio efectuado por María López, Isabel Vidal y José Peirats (2016) desarrollaron su investigación titulada “Intervención pedagógica de las conductas desafiantes de un alumno con TEA en un aula de Educación Infantil” en la Universidad de Valencia, España, como parte de los requisitos para optar al título de Maestría. Este estudio se enfocó en analizar cómo la transformación del contexto del aula podría reducir las conductas desafiantes en niños con TEA y facilitar su inclusión social.

Su marco teórico y conceptual estuvo apoyado en teorías de inclusión y psicología conductual, el estudio enfatizó la importancia de la estructuración del entorno físico como medio para modificar conductas.

Para esta investigación, se utilizó un enfoque cualitativo con diseño de caso único. Se realizó un análisis profundo en un aula de infantil con un niño diagnosticado con TEA, empleando observaciones sistemáticas y entrevistas con los docentes.

Como resultados y conclusiones plantean que la investigación demostró que la estructuración y la señalización del espacio del aula, así como la anticipación de rutinas, redujeron significativamente las conductas desafiantes, facilitando la inclusión social y el aprendizaje.

A nivel nacional existen diversos estudios vinculados al autismo y las conductas disruptivas. Tal es el caso del trabajo presentado por Betty Ardilla (2021) desarrolló su investigación titulada “Inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista: Guía innovadora para el docente de educación primaria” en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela, como

requisito para optar al título de Maestría. Este estudio buscó abordar la falta de herramientas prácticas para la inclusión de estudiantes con autismo en la educación primaria. Su objetivo fue diseñar una guía pedagógica que apoyara a los docentes en este proceso.

En cuanto al marco teórico y conceptual, la investigación se basó en principios de inclusión educativa y adaptaciones curriculares para la atención de estudiantes con TEA.

La metodología de la misma estuvo enmarcada en un enfoque cuantitativo, tipo descriptivo y diseño de campo. La muestra incluyó a docentes de educación primaria, quienes fueron encuestados sobre las estrategias didácticas empleadas.

Entre sus resultados y conclusiones señalan que el estudio identificó debilidades en las estrategias de inclusión aplicadas por los docentes, destacando la necesidad de capacitación y herramientas pedagógicas más claras. La propuesta consistió en una guía que sirviera como referencia para la inclusión efectiva.

En otras investigaciones, Aixa Rangel (2016) presentó su trabajo titulado “Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente” en la Universidad Dr. Rafael Bellosó Chacín, Venezuela, como parte de los requisitos para optar al título de Especialización. Este estudio exploró la necesidad de proporcionar orientaciones pedagógicas específicas para docentes de aula regular que atienden a niños con TEA. Su objetivo fue diseñar lineamientos que facilitaran la inclusión social y educativa de estos niños.

El estudio se centró a nivel teórico, en la importancia de las adaptaciones curriculares, el manejo de interacciones sociales y la creación de ambientes inclusivos.

A nivel metodológico, se basó en un enfoque cualitativo de tipo documental, debido a que analizó literatura especializada para identificar buenas prácticas y propuestas educativas.

En cuanto a sus resultados, el estudio destacó que las políticas educativas deben complementarse con un mayor conocimiento de los docentes sobre estrategias inclusivas, promoviendo el desarrollo integral de los escolares con TEA.

Por otra parte, Antonio Uzcátegui y Yumaira Moreno (2021) desarrollaron su investigación titulada “Comorbilidad de los trastornos del espectro autista. Mérida-Venezuela” en la Universidad de Los Andes, Venezuela, como parte de los requisitos para optar al título de

Maestría. Este estudio buscó identificar las principales comorbilidades en niños con TEA atendidos en consulta de neurología infantil, con el objetivo de analizar los aspectos clínicos y conductuales más relevantes.

Su marco teórico se basó en teorías de neurodesarrollo y psicología conductual, exploró también la relación entre las comorbilidades y los desafíos conductuales en niños con TEA.

La metodología presentada fue de enfoque cuantitativo, tipo descriptivo y diseño transversal. La muestra incluyó pacientes pediátricos con diagnóstico de TEA que acudieron a consultas de neurología infantil en Mérida.

Como conclusiones se destacan que las principales comorbilidades identificadas incluyeron trastornos de conducta (27,7 %) y agresividad (20,3 %). Las recomendaciones incluyeron intervenciones multidisciplinarias para abordar estas conductas y mejorar la calidad de vida de los pacientes.

Bases teóricas

La teoría, según plantea Kerlinger y Lee (2002), citados por Hernández, R. et al. (2006), es entendida como “...un conjunto de constructos (conceptos) interrelacionados, definiciones y proposiciones que presentan una visión sistemática de los fenómenos al especificar las relaciones entre variables, con el propósito de explicar y predecir los fenómenos” (pp. 80, 82). Esto refiere del sustento conceptual sobre el cual se construye la investigación y que permitirán explicar posteriormente los resultados. En este sentido, las bases teóricas comprenden al grupo de teorías explicativas del fenómeno (problema) en estudio, que brindarán un marco de referencia para comprender a mayor profundidad, las posibles causas que anteceden y soportan la presencia de dicho fenómeno.

Teorías explicativas

Teoría de la Coherencia Central.

La Teoría de la Coherencia Central (TCC) propone que las personas integran nuevas informaciones, proporcionando coherencia perceptiva y conceptual a funciones sensoriales

verbales y visuales. A nivel visual, estarían interviniendo los sistemas Occipito-parietal (vía del “Dónde”), identificando el movimiento ocular y las relaciones espaciales, y Occipito-temporal (vía del “Qué”), la cual accede a la memoria semántica permitiendo reconocer el objeto visto. Estas vías se relacionan entre sí por medio de diversas conexiones corticales, a través del lóbulo frontal y emplean los sistemas de memoria operativa y a largo plazo (Nerea et al. 2011, p.39).

Las dificultades manifiestas en el Autismo son características, según Frith (1989), de un fallo en la integración de la información a distintos niveles. Diferencia de un procesamiento normal donde las diversas informaciones son conectadas para construir una única dentro de un contexto específico, permitiendo recordar, por ejemplo, la información principal en una historia y desechando detalles superfluos (Happé, F., 1997, p.5). “La predisposición de la mente a dar sentido al mundo es defectuosa en el Autismo” (Frith, 1989), es por ello que sobresalen en el procesamiento de las partes sobre el todo, pero tienen desventajas en actividades de interpretación de los elementos en base al contexto (Pérez M., Miguel, 2004, p.5). Para Uta Frith, son los procesos de funcionamiento central los que están afectados y no los sensoriales (periféricos de entrada) (Andrés, P. & col., 2010, p.45).

En relación a otras propuestas teóricas explicativas de las alteraciones presentadas en el Autismo, los estudios de Francesca Happé (1997) arrojaron como resultado que la Coherencia Central funciona de manera independiente a las funciones que se mencionan estar afectadas dentro de la Teoría de la Mente. Afirma que las personas dentro del espectro presentan un fallo constante en su coherencia central, a pesar de su buen desempeño en las atribuciones de pensamientos e intenciones a otras personas. En este sentido se plantea que se emplea la coherencia central a nivel verbal, cuando se entiende el sentido correcto de una palabra en base a su contexto (Ejemplo: “Hay” y “Ay”, “Rebelar” y “Revelar”), y no verbal.

Entre otros ejemplos, Bartlett (1932), citado por Happé, F. (1997), menciona que al momento de contar o resumir una historia, una persona denota su coherencia central al recordar aspectos importantes que le dan sentido a lo que se está contando. De igual forma difiere de la idea de la existencia de un fallo en las Funciones Ejecutivas del individuo. Plantea a la Teoría de la Coherencia Central como la razón primaria de posibles manifestaciones asociadas al autismo, como por ejemplo el “Control inhibitorio”, que puede impresionar fallar, siendo realmente el resultado de una percepción descontextualizada del individuo, por lo cual no considera necesario

ejercer dicho control. No niega, sin embargo, la posible presencia de tales fallos, pero considera que no recae en ellos obligatoriamente el factor causal (p.10).

Niveles

De acuerdo con lo que plantea la PSISE (centro de psicología Madrid) en su artículo “Teoría de la coherencia central en los Trastornos del Espectro Autista” podemos ver la TCC en dos niveles más específicos:

A nivel perceptual, en los TEA, la tendencia a enfocarse en los detalles de manera frecuente perjudica o altera la percepción de estímulos en su totalidad. Se destacaba así una mayor capacidad de fragmentación (Shah & Frith, 1983) y apoyo en elementos adyacentes de un estímulo visual para la extracción de patrones (Frith, 1970). (párr. 9)

Desde esta perspectiva, se ha planteado que la falta de coherencia central en personas con autismo puede ser la causa de su dificultad para entender las expresiones faciales. Debido a que su atención se enfoca en los detalles, pueden perder de vista el significado global de la expresión facial, lo que afecta su capacidad para comprender las emociones y los sentimientos que se transmiten a través de ellas.

A nivel conceptual, en los TEA, el enfoque en los detalles genera dificultades en el procesamiento del contexto, en la extracción de significados y en la creación de prototipos. Se explicaba así que se pueden presentar dificultades en la generalización de aprendizajes debido a la ausencia de prototipos (Klinger et al., 2001), que dificultan el reconocimiento de situaciones o estímulos similares. Sólo cuando una situación/estímulo comparte detalles clave con una experiencia previa vivida por una persona con TEA, habrá más probabilidad de que se produzca una generalización (Plaisted, 2001; Rincover et al., 1975). (PSISE, párr.10)

Como se ha mencionado anteriormente, este enfoque en los detalles puede dificultar el procesamiento de nuevos aprendizajes, pero es importante destacar que esta dificultad es significativa sólo si la persona no tiene conocimientos previos sobre el tema tratado.

Funciones ejecutivas

Dentro del accionar humano, los autores Luria (1980) y Burgess (1997), citados por Cabarcos et al. (1999), mencionan a las funciones ejecutivas, las cuales definen como el conjunto de procesos cognitivos, asociados al funcionamiento de los lóbulos frontales del cerebro, que intervienen en un conjunto de funciones de orden superior como lo son "...la elaboración de programas complejos de conducta, la formulación de metas o la verificación de la acción en curso" (p.1), siendo entonces los encargados de regular la conducta y el pensamiento (Phillips, 1997, citado por Cabarcos et al., 1999, p.2). Por su parte, citando a Ozonoff et al. (1994) definen a las funciones ejecutivas como:

...el constructo cognitivo usado para describir conductas dirigidas hacia una meta, orientadas hacia el futuro, que se consideran mediadas por los lóbulos frontales. Incluyen la planificación, inhibición de respuestas prepotentes, flexibilidad, búsqueda organizada y memoria de trabajo. Todas las conductas de función ejecutiva comparten la necesidad de desligarse del entorno inmediato o contexto externo para guiar la acción a través de modelos mentales o representaciones (p.2).

Estructuras neurofuncionales.

Las funciones ejecutivas, mencionadas en los trabajos de Fuster (1989) y Wheeler et al. (1997) (citados por Etchepareborda, 2005, p.2), son las que permiten tener acceso a información sobre el estado interno y externo del sistema y se vinculan a diversas regiones del cerebro que interactúan entre sí, específicamente la corteza frontal y prefrontal. Los autores destacan al área prefrontal y sus subdivisiones dorsolateral, orbital y medial, como las directamente relacionadas al funcionamiento ejecutivo (según citado por Cabarcos et al., 1999, p.3). "Estas áreas tienen interconexiones con todo el sistema sensorial, con las estructuras motoras cortical y subcortical, y con las estructuras límbicas y del cerebro medio" (Etchepareborda, 2005, p.2). Aunado a ello, existen numerosas conexiones más que permiten el intercambio y la integración de información que proporcionará una base para la síntesis de resultados necesaria para ejercer el control cognitivo (p.2).

Es aquí donde se establece una relación entre el input sensorial (corteza prefrontal lateral y mediodorsal, principalmente asociadas al neocortex sensorial), que recibe información visual, somatosensorial y auditiva de las cortezas occipital, parietal y temporal; y el output motor, donde la corteza prefrontal dorsolateral se vincula al sistema motor por medio de interconexiones con, entre otras, las áreas motoras del lóbulo frontal medial, la corteza premotora del lóbulo frontal lateral, el cerebelo y el colículo superior (Etchepareborda, 2005, p.2). Entre las funciones de las principales áreas de la corteza cerebral que plantean Fuster (1989) y Wheeler et al. (1997), se pueden mencionar las siguientes:

Tabla N°1. Áreas de la Corteza Cerebral y sus funciones

Área de la corteza cerebral	Función
Área Motora	Control de movimientos voluntarios.
Área Premotora	Planificación de las órdenes motoras previo a la ejecución, la dirección de la mirada, y la planeación para la producción del lenguaje.
Área Medial	Ubicado alrededor del cuerpo calloso, se encuentra vinculado al inicio de las acciones debido a su participación en la motivación, atención e impulso para iniciar una actividad.
Área Dorsolateral	Agrupar funciones como la memoria de trabajo (Goldman-Rakic et al. 1991), formación de conceptos, capacidad de elegir.

Área Orbital	Se encuentra encargada de los patrones de acción y de la valoración de la propia conducta.
---------------------	--

Fuente: Cabarcos et al., 1999, pp. 3-4.

Clasificación

Según lo antes mencionado, Ozonoff et al. (1994) plantean, citados posteriormente en el artículo de Cabarcos & col. (1999, p.2), cinco funciones ejecutivas principales. Mencionan como una de ellas a la planificación, que definen como la programación de conductas motoras y pensamientos, así como recuperación de información de la memoria declarativa (semántica, episódica o declarativa), a fin de preparar los pasos o argumentos que se van a plantear. Es decir, es la “Habilidad para anticipar, ensayar y ejecutar secuencias complejas de conducta, en un plano prospectivo” (Verdejo-García et al., 2010, p. 232. Tabla 1). Entre las bases cerebrales que aquí intervienen se encuentran: el polo frontal, la corteza prefrontal dorsolateral derecha y corteza cingulada posterior.

De igual forma se menciona la flexibilidad, que definen como la capacidad de alternar entre criterios diferentes de actuación, distintos esquemas mentales o tareas en una situación dada, esto a fin de poder dar respuesta a las posibles demandas cambiantes del ambiente (Cabarcos et al., 1999, p.2; Verdejo-García et al., 2010, p. 232. Tabla 1). Entre las bases cerebrales aquí presentes se encuentran: corteza prefrontal medial superior, corteza prefrontal medial inferior, corteza orbitofrontal lateral y núcleo estriado (Verdejo-García et al., 2010, p. 232. Tabla 1).

Por su parte, se refiere a la memoria de trabajo, también denominada memoria operativa, como aquella que mantiene presente (en el consciente) una determinada cantidad de información por un período de tiempo, a fin de emplearla durante el transcurso de una actividad o curso acción (Cabarcos et al., 1999, p.2). Las bases cerebrales que aquí intervienen son: corteza prefrontal lateral/dorsolateral izquierda y la corteza parietal (Verdejo-García et al., 2010, p. 232. Tabla 1).

Otra de las funciones mencionadas es la monitorización, sobre la cual mencionan que ocurre en paralelo a la ejecución de una actividad y refiere a la supervisión de dicha ejecución, a fin de

determinar posibles desviaciones de la conducta en base a un objetivo que se desea alcanzar. Es decir, consiste en la capacidad de verificar errores durante el desempeño de una actividad, a fin de corregirlo antes de finalizar la tarea (Cabarcos et al., 1999, p.2). Así como en la memoria de trabajo, en la monitorización intervienen las mismas bases cerebrales antes mencionadas: corteza prefrontal lateral/dorsolateral izquierda y la corteza parietal (Verdejo-García et al., 2010, p. 232. Tabla 1).

Finalmente señalan la función de inhibición, definiéndola como la capacidad de detener una acción/conducta que ya se ha iniciado (conducta dominante), ante la presencia de una nueva situación, permitiendo la puesta en marcha de otra respuesta más ajustada al contexto. Se vincula así, a conductas previamente aprendidas y reforzadas. Ejemplo de ello es, la conducta de salir al patio de la escuela cuando suena el timbre del receso, que es sustituida por la de permanecer sentados, puesto que la actividad no ha acabado (Cabarcos et al., 1999, p.2).

En otras palabras, es la “Cancelación de respuestas guiadas por recompensas inminentes, que son inapropiadas para las demandas actuales” (Verdejo-García et al., 2010, p. 232. Tabla 1). Participa en tareas de inhibición tanto motora como afectiva. Las bases cerebrales que aquí intervienen son: la corteza cingulada anterior, giro frontal inferior derecho, área pre-suplementaria y el núcleo subtalámico (Verdejo-García et al., 2010, p. 232. Tabla 1).

Funciones ejecutivas y Autismo

Según plantea Etchepareborda (2005) en su investigación, “una alteración prefrontal combinada con disfunciones subcorticales” (p.7), explicaría tanto los síntomas sociales como los cognitivos del Trastorno del Espectro Autista (Teoría disejecutiva). Aquí se destacaba que las personas con diagnóstico de Autismo, aunque presentaban un buen desempeño en tareas mentales (Teoría de la mente), no superaban las pruebas de función ejecutiva. Así mismo, Martos-Pérez, J. (2005) menciona en su trabajo de investigación, que “Algunas de las características del autismo son similares a los déficit de función ejecutiva que se presentan tras una lesión frontal” (p.3).

Las personas con lesiones en los lóbulos frontales muestran con frecuencia, un déficit en las funciones ejecutivas. Se mencionan conductas como: movimientos o habla repetida sin sentido, dificultad en la inhibición de respuestas, repetición inadecuada de pensamientos y acciones

previas, y capacidad disminuida para planificar (Martos-Pérez, J., 2005, p.3). También se han evidenciado fallos atencionales, con tendencia de la persona a focalizarse en un aspecto de la información y dificultad para integrar detalles aislados, como se mencionaba previamente en la Teoría de la Coherencia Central, así como problemas con el manejo de múltiples fuentes de información y dificultades para aplicar los conocimientos de manera significativa.

De igual forma, los autores Damasio y Maurer (1978); y Damasio y Anderson (1993), mencionan también algunos síntomas asociados a lesiones frontales, entre las cuales se destacan: la ausencia de empatía, conducta estereotipada, perseveraciones, intereses restringidos, reacciones exacerbadas ante cambios en el entorno, reacciones emocionales repentinas e inadecuadas, conductas compulsivas, falta de originalidad y creatividad, dificultad para focalizar la atención, fallos en la organización de actividades futuras, entre otros (Cabarcos et al., 1999, p.5, tabla 1). Esto confirma lo dicho por Martos-Pérez, J. (2005, p.3) sobre la similitud entre las conductas de aquellos con lesiones en las áreas frontales y las personas con autismo.

En este sentido, Martos-Pérez, J. (2005, p.3) plantea que para atender estas dificultades, es necesario centrarse en el fallo y apoyar a la persona diagnosticada dentro del espectro, a consolidar aspectos que lo acerquen a la función final, por ejemplo, a separar en partes una acción y trabajar la consecución de pasos (en la planificación y organización); o, enseñar al individuo a ubicar la información central de un tema y posteriormente asociarla a otras informaciones.

Sensopercepción

En el autismo, las áreas sensoriales se ven en mayor o menor medida comprometidas, pudiendo oscilar en un rango de hiposensibilidad a hipersensibilidad, afectando el proceso de integración y procesamiento de la información y, consecuentemente, la cognición y conductas de respuesta (Moreno M., 2011, p.43). El cuerpo humano posee siete sistemas sensoriales: vista, gusto, oído, olfato, tacto, propiocepción y vestibular, los cuales se pueden agrupar en dos tipos de sensaciones, “Sensaciones externas conscientes” (vista, oído, olfato, gusto y tacto) y “Sensaciones internas inconscientes” (tacto profundo, propiocepción y vestibular) (Díaz, A. & Yagüe, E. 2017, p.17).

Dentro de las sensaciones externas conscientes se puede mencionar al área auditiva, una de

las que está generalmente más afectada, puesto que la persona manifiesta una respuesta inconsistente a los estímulos. Dependiendo del nivel de sensibilidad, se determinará si el individuo carece de una respuesta apropiada ante los sonidos (hiposensible) o una respuesta exacerbada ante los mismos (hipersensible). Ante una hipersensibilidad, se puede observar agitación ante sonidos fuertes o que la persona se tapa los oídos con frecuencia o, por el contrario, parecer que no ha escuchado lo que se le ha dicho. Alteraciones en esta área determinarán de igual manera que se distraiga por ruidos lejanos, reconocer ritmos o seguir instrucciones de dos o más pasos (Díaz, A. & Yagüe, E. 2017, p.17, 38).

De igual manera se puede mencionar al área visual, considerada una de las áreas menos afectadas, donde “... la mayoría de los autistas son aprendices visuales” (Moreno M., 2011, p.43), participa junto al sistema vestibular en el mantenimiento del equilibrio, la coordinación visomotora, la identificación (gráfica) de los objetos y del área de desplazamiento (profundidad y cercanía). Dentro del espectro, puede existir una atención excesiva a ciertos estímulos visuales en base a la luz que se refleja (espejos) o movimiento. Así mismo puede presentar evitación del contacto visual, dificultad en actividades visomotoras o acercarse demasiado a objetos (Díaz, A. & Yagüe, E. 2017, p. 38).

Otro de las áreas sensoriales aquí enmarcadas es la táctil, la cual está relacionada con aspectos emocionales y contribuye a la adquisición de destrezas motoras, esquema corporal, reflejos primitivos y protección ante estímulos dañinos (Ej.: fuego) (Díaz, A. & Yagüe, E. 2017, p.17, 39). Su manifestación puede variar en cada sujeto dentro del espectro, oscilando entre la hipo e hipersensibilidad, determinando un rechazo o búsqueda de contacto (o sujeción) físico, a texturas y/o “... puede explicar porqué algunos educandos no controlan esfínteres, ya que no reconocen las señales táctiles o les produce inclusive dolor” (Moreno M., 2011, p.43).

Finalmente, dentro de las sensaciones externas se encuentran las áreas olfativa y gustativa, vinculadas a la alimentación e identificación de propiedades físicas de los objetos (reconocimiento por olor, sabor y consistencia o textura), una alteración en estas áreas podría ocasionar conductas como evitación o restricción de ciertos alimentos, olfatear o chupar objetos aunque no sean comestibles y, rechazo o agitación ante ciertos olores (Díaz, A. & Yagüe, E. 2017, p.38), indicadores comúnmente vinculados al autismo.

Por otra parte, existe un grupo de sensaciones internas inconscientes, dentro de las cuales se agrupan otras funciones sensoriales. Entre ellas se puede mencionar la propioceptiva, que abarca músculos, tendones y articulaciones, refiere sobre la posición de los segmentos corporales y contribuye a los reflejos posturales y al control del movimiento (amplitud, fuerza, precisión, fluidez). Las personas con autismo pueden presentar un abanico de conductas, como fallos en el control postural y equilibrio, subir y bajar escaleras, control motor grueso y fino, buscar actividades que proporcionen movimiento o sean sedentarias, dificultades en actividades diarias (vestirse, abotonarse y abrir y cerrar cierre) (Díaz, A. & Yagüe, E. 2017, p.19, 38-39).

De igual manera, dentro de este grupo se encuentra la función vestibular, la cual brinda información sobre el movimiento, la orientación (en base a la gravedad) y el equilibrio. Díaz, A. y Yagüe, E. (2017), mencionan que “Tiene una cercana vinculación al cerebelo, al sistema reticular y al Sistema Nervioso Autónomo” (p.20). Participa en la orientación del sistema visual, el control postural (tono músculo - esquelético) y recabar información sobre la aceleración y desaceleración angular o lineal, influyendo así en los estados de alerta. Contribuye en los reflejos y respuestas posturales, la orientación espacial, la coordinación motora bilateral, entre otros (p.20).

Procesamiento sensorial

Según Díaz Benito, A. y Yagüe, E. (2017, p.7) el procesamiento sensorial ocurre a través de un flujo de información donde los estímulos son captados por el Sistema Nervioso Periférico en forma de información eléctrica, haciendo un recorrido de entrada (División aferente), conocido como la vía sensorial, hasta el Sistema Nervioso Central donde se combina con las experiencias y se produce la percepción. Es a partir de dicha percepción que se emitirá una respuesta, haciendo un recorrido de salida (División eferente), también llamado vía motora.

Tabla N°2. *Procesamiento sensorial: Vías y funciones*

Vías de procesamiento	Función
Vía sensorial (de entrada)	El Sistema Nervioso Central recibe la información captada por los órganos sensoriales y es enviada a través de las vías

	sensitivas.
Vía motora (de salida)	La respuesta motora emitida por el Sistema Nervioso Central y Autónomo, viaja a los órganos efectores (músculos y glándulas) y controla la función músculo - esquelética (voluntaria) y la respuesta de los otros sistemas y órganos internos (Gastrointestinal, cardiovascular, respiratorio. Involuntario).

Fuente: Díaz, A. y Yagüe, E. 2017, p.7.

Modulación sensorial

Refiere de la capacidad del Sistema Nervioso para organizar la información recibida y dar respuestas adaptativas y graduadas, acordes al contexto y al ambiente. Contribuye a la autorregulación y manejo de los impulsos, permitiendo actuar en un rango óptimo de alerta, atendiendo a los estímulos relevantes y descartando los irrelevantes (Díaz, A. & Yagüe, E. 2017, p.29). Es así que Díaz, A. y Yagüe, E. (2017), define a la Neuromodulación como al “equilibrio de estímulos excitatorios e inhibitorios que permiten la adaptación a los cambios medioambientales” (p.30). Participan en ello los mecanismos celulares de modulación neuronal (respuestas al input aumentada o amortiguada), habituación (proceso de reconocimiento del estímulo familiar donde la neurona presenta un patrón de disparo ante un input que cesa cuando ya es familiar y se le retira la atención) y sensibilización (se mantiene la atención a estímulos importante del ambiente mientras se está realizando otra actividad) (p.30).

En este sentido, Kopp (1982) define la modulación conductual como la habilidad para cumplir con una demanda, iniciar o cesar la actividad de acuerdo a las exigencias, regulando la intensidad, frecuencia y duración de las conductas verbales y motoras en diferentes ambientes (escuela, casa...), posponer una acción y generar una conducta ajustada socialmente. Este proceso ocurre por medio de mensajes que facilitan u obstruyen la comunicación sináptica, donde el

Sistema Nervioso será el encargado de enviar dichos mensajes (autorregulación) (Díaz, A. & Yagüe, E. 2017, p.31).

Se plantea así, que el individuo funciona en base a rangos de evitación u orientación al estímulo, vinculados a los centros de placer y aversión del sistema límbico y la activación autónoma vía hipotálamo, existiendo umbrales para cada uno de ellos. Según Berlyne (1960, 1971), citado por Díaz, A. & Yagüe, E. (2017, p.31) existen diversas cualidades en los estímulos que afectan el grado de alerta, entre ellos: intensidad, color, tamaño, modalidad sensorial, novedad, complejidad, connotaciones afectivas, entre otras. Si el estímulo no alcanza el umbral de orientación, no se produce una respuesta atencional adecuada. Si por el contrario, si sobrepasa el umbral de evitación, existe rechazo sensorial.

Problemas en el procesamiento sensorial

Los autores Díaz, A. y Yagüe, E. (2017), refieren que cuando hay fallas en el procesamiento sensorial, “...el cerebro no procesa u organiza el flujo de los impulsos sensoriales que aportan al individuo información adecuada y precisa de sí mismo y el mundo que lo rodea” (p.26), así mismo, “cuando esto sucede, tampoco dirige eficazmente el comportamiento” (p.26). Dicha incapacidad neurológica para organizar los estímulos repercutirá al momento de dar respuestas adaptadas y conlleva a inmadurez en una o más áreas del desarrollo, presentando un patrón evolutivo desigual debido a que no todas las áreas del sistema nervioso presentarán este patrón de respuesta irregular. Entre los problemas reportados en personas con disfunción del procesamiento sensorial están los problemas en el tono motor y la coordinación (torpeza, tono motor bajo...), los fallos atencionales, las conductas desajustadas (inquietud, llanto frecuente, hiperactividad...), emocionales (baja autoestima), dificultades de aprendizaje y en la interacción social (Díaz, A. & Yagüe, E. 2017, pp.27-28).

Como resultado de su investigación, los autores O'Donnell et al. (2012) mencionan que los niños entre 3 y 4 años con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, presentaban una correlación significativa entre la dificultad en el procesamiento sensorial y la aparición de conductas problemáticas, “...incluyendo irritabilidad, letargia, comportamiento estereotipado, hiperactividad y discurso inapropiado” (O'Donnell S. et al., 2012, p.591).

Condicionamiento operante

Planteado por Burrhus Frederic Skinner en 1938, en su libro titulado “El comportamiento de los organismos” (Quiroga E., 1995, p. 8), el autor distingue que “se refiere a un proceso en el cual la frecuencia con que está ocurriendo una conducta, se modifica o se altera debido a las consecuencias que esa conducta produce” (Reynolds G., 1968, p.10). Este proceso está constituido por tres componentes: la respuesta operante (emitidas de forma espontánea), el estímulo reforzador y el estímulo discriminativo (indica la disponibilidad de algún estímulo reforzador de la conducta y varía la frecuencia con que se emite la conducta operante). Es así como, la variación en la emisión de una conducta será el “...producto aprendido” (Quiroga E., 1995, p. 8) que se logra al manipular estos estímulos.

A la relación que se establece entre un estímulo y una respuesta (condicionamiento operante) se le denomina “Contingencia”, es decir, “...relación de dependencia funcional... que se establece entre dos componentes de un condicionamiento... cuando uno de los componentes sigue al otro de forma temporalmente inmediata” (Quiroga E., 1995, p. 8). En este sentido, esta teoría establece la triple relación de contingencia entre sus componentes. Dentro de esta teoría, el aprendizaje se desarrolla por el establecimiento de nuevas contingencias (Quiroga E., 1995, p. 9).

Autismo

El trastorno del espectro autista, según lo define J. Cabanyes - Truffino et al., es un conjunto de problemas vinculados al neurodesarrollo, con manifestaciones preferentemente cognitivas y comportamentales, que ocasionan notables limitaciones en la autonomía personal (2004, p.81). Dichas manifestaciones variarán en su forma de expresión de un individuo a otro, motivo por el cual se le denomina espectro. Se estima que es más frecuente en varones que en hembras en una proporción 3:1, pudiendo o no estar asociados a otras condiciones donde, partiendo de lo descrito por Ibarra, Hernández y Torrealba (1997) y lo descrito en el DSM IV, Moreno M. (2011, p.40) plantea que las personas dentro del espectro presentan características de alteraciones en las áreas de velocidad y secuencia del desarrollo, la relación social, el lenguaje y la comunicación, la sensopercepción y la cognición, ocasionando rutinas, conductas estereotipadas, resistencia al

cambio, intereses restringidos, entre otros.

Tabla N°3. Criterios diagnósticos del autismo

Criterios diagnósticos (299.00 [F84.0])
A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por todo lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos): 1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional varían, por ejemplo: desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos, pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos, hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales 2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social varían, por ejemplo: desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada, pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal 3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones varían, por ejemplo: desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales, pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas Especificar la gravedad actual: La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos
B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos, pero no exhaustivos): 1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej.: estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas) 2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej.: gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de salud, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día) 3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej.: fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes) 4. Hiper o hiporreactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej.: indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento) Especificar la gravedad actual: La gravedad se basa en deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos
C. Los síntomas deben de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida)
D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual
E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro autista con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo
Nota: a los pacientes con un diagnóstico bien establecido según el DSM-IV de trastorno autista, enfermedad de Asperger o trastorno generalizado del desarrollo no especificado de otro modo, se les aplicará el diagnóstico de trastorno del espectro autista. Los pacientes con deficiencias notables de la comunicación social, pero cuyos síntomas no cumplen los criterios de trastorno del espectro autista, deben ser evaluados para diagnosticar el trastorno de la comunicación social (pragmática). Especificar si: – Con o sin déficit intelectual acompañante Con o sin deterioro del lenguaje acompañante. – Asociado a una afección médica o genética, o a un factor ambiental conocidos (nota de codificación: utilizar un código adicional para identificar la afección médica o genética asociada). – Asociado a otro trastorno del neurodesarrollo, mental o del comportamiento (nota de codificación: utilizar un código[s] adicional[es] para identificar el trastorno[s] del neurodesarrollo, mental o del comportamiento asociado[s]). – Con catatonía (véanse los criterios de catatonía asociados a otro trastorno mental; para la definición, véanse las págs. 119-120). (Nota de codificación: utilizar el código adicional 293.89 [FG6.1] catatonía asociada a trastorno del espectro autista para indicar la presencia de la catatonía concurrente).

Fuente: DSM-V, 2013, pp. 50,51

Habilidades cognitivas

Dentro de las funciones que se reportan como afectadas en el diagnóstico del Autismo, se encuentran las habilidades cognitivas, es decir, aquellas que, según Andrés Pueyó (1996), participan en la ejecución de una tarea mental y que se desarrollan tras hacer uso repetido de las capacidades del individuo (Lacunza, A., et al., 2010, p. 27). “Estas habilidades son múltiples y derivan del modo en cómo el niño codifica, procesa y responde a los estímulos externos e internos” (Lacunza, A., et al., 2010, p. 27) y, según plantea Luria (1974), se sustentan en estructuras cerebrales y sistemas funcionales (Lacunza, A., et al., 2010, p. 27), lo que, en el caso del autismo, implicaría estar alteradas por afectación de base.

De las habilidades cognitivas deriva el procesamiento cognitivo humano que, según menciona Luria (1974), citado por Lacunza, A. et al. (2010), sucede debido a la “...interacción de tres sistemas funcionales básicos del cerebro: el bloque de activación” (p. 27) (responsable de mantener la atención y regular el tono cortical); el “...bloque del input” (p. 27) (recibe, procesa y almacena la información codificándola sucesiva o simultáneamente) y el “...bloque de programación y control de la actividad” (p. 27) (programa, regula y dirige la actividad mental). El input está a su vez vinculado a dos procesos de actividad integrada en la corteza cerebral: el procesamiento simultáneo y el sucesivo.

Este proceso de activación se iniciaría con la entrada de la información (estímulos internos o externos) en la persona a través de los órganos sensoriales, dicha información se presentaría de modo seriado o simultáneo, para posteriormente activar las formas de procesamiento respectivas (secuencial y/o simultáneo) que actuarán en conjunto con la base previa de conocimientos del individuo para producir finalmente la percepción e integración del conocimiento (Lacunza, A., et al., 2010, p. 28). Es por ello que Kaufman y Kaufman (1983) “...proponen que la utilización de las habilidades cognitivas secuenciales o simultáneas depende de cómo el sujeto procesa los estímulos más que del contenido de éstos (verbal o no verbal)” (Lacunza, A., et al., 2010, p. 28).

Habilidades simultáneas

Las habilidades simultáneas, según señala Naglieri, 1999, citado por Lacunza, A., et al. (2010), manejan la información a través de elementos espaciales, por lo que “involucran procesos

cognitivos de percepción, categorización y síntesis” (p. 27). Como resultado de estas habilidades surgen, entre otras, “la memoria a corto y largo plazo, coordinación visomotora, la relación entre la parte y el todo, distinción entre el detalle esencial y el accesorio, formación de conceptos no verbales” (p.27). Cohen, R. y Swerdlik, 2001; Deaño y Rodríguez-MoscOSO (2002), señalan que, en el ámbito escolar, las habilidades cognitivas simultáneas “...están implicadas en el reconocimiento de números y letras, en la interpretación de ilustraciones o estímulos visuales (mapas, por ejemplo), resumir y comparar, comprender principios científicos y participar en tareas complejas como la lectura y la aritmética” (Lacunza, A., et al., 2010, p. 28).

Habilidades secuenciales

Por otra parte, Naglieri, 1999 plantea que “...las habilidades secuenciales recurren a la percepción de estímulos presentados en secuencia” (Lacunza, A., et al., 2010, p. 27), es decir, reciben la información en orden lineal (secuencial) y la ejecución de acciones consecuentes siguen un orden específico. Ejemplo de estas son la memoria a corto plazo, organización perceptiva, capacidad para reproducir un modelo y comprensión verbal (Lacunza, A., et al., 2010, p. 27), las cuales participarán en actividades como la memorización de hechos o listas ortográficas de palabras y, asociaciones entre letras (grafema) y sonido (fonema), permitiendo así la consolidación de tareas como la lectura y el cálculo (Lacunza, A., et al., 2010, p. 28).

Conductas disruptivas

El diccionario de la Real Academia Española define a la “Conducta” como al “conjunto de acciones con que un ser vivo responde a una situación” y al término “Disruptiva” como todo aquello que produce una interrupción brusca de algo. Es así como una conducta disruptiva podría entenderse como una serie de acciones manifiestas por la persona y que generan una interrupción en el contexto y/o en el desarrollo esperado de alguna actividad. Son también denominados, dependiendo de su manifestación, como problemas de conducta. Por su parte, Calvo y col. (2002) y Gotzens y col. (2010), citados por Pedro Jurado y María Justiniano, señalan que “Las conductas disruptivas se entienden como el resultado de un proceso que tiene repercusiones tanto en el alumno como en el contexto de aprendizaje” (2016, p.10).

Conductas disruptivas en el autismo

Amelia Hervás e Isabel Rueda (2018, p.2) plantean que las personas diagnosticadas con Trastorno del Espectro Autista presentan con frecuencia los siguientes problemas de conducta:

Tabla N°4. *Conductas disruptivas en el autismo.*

Tipos de conductas disruptivas	Manifestación
Autoagresivas	Golpearse, morderse, arañarse, escapismo sin medir el peligro, y/o rechazo a comer o dormir.
Heteroagresivas	Conductas verbales y físicas, amenazar la integridad física de las personas del entorno y/o destruyendo bienes materiales.
Negativistas persistentes	Desobediencia y/o mutismo selectivo.
Violación de normas	Ruptura de normas o leyes sociales.
Desregulación emocional	Extrema irritabilidad o ansiedad, en ocasiones desencadenado por una emoción extrema positiva (excitabilidad).

Fuente: Hervás y Rueda (2018, p.2)

Las personas dentro del espectro pueden llegar a presentar problemas de conducta debido a otros indicadores del autismo, como lo es la inflexibilidad al cambio, con la ruptura de su rutina; la hipersensibilidad a estímulos sensoriales, detonando reacciones conductuales exacerbadas; la hiposensibilidad a estímulos externos e internos, derivando en autolesiones sin reacción aparente ante el dolor, inanición, insomnio, dificultad en el control de esfínteres, obesidad o insomnio: y alteraciones socio comunicativas, donde pueden existir acercamientos o interacciones sociales inadecuadas, como tocamientos, acercamientos verbales ineficaces o comportamientos agresivos aunque sus intenciones sean amigables, empeorando con las fallas comunicativas y para pedir ayuda, haciendo más probable que se detone a nivel emocional.

Siguiendo este conjunto de ideas, Hervás y Rueda (2018, p.2-3) sostienen que existen otros

trastornos comórbidos que intervendrán en igual medida en la aparición de ciertas conductas inadecuadas, como lo son la ansiedad, episodios psicóticos y/o depresivos. Así mismo, plantea que otros indicadores como la hiper o hipo reactividad fisiológica suele estar presente junto a los fallos en las funciones ejecutivas, por lo que el individuo al no poder responder de acuerdo a las demandas del ambiente, deriva en una respuesta emocional desregulada (p.3-4).

Conductas disruptivas en aula

Pedro Jurado y María Justiniano (2016, p.10), citando a Ruttledge y Petrides (2012), hacen una clasificación de los tipos de comportamiento disruptivo que ocurren en aula y su manifestación conductual.

Tabla N°4.1. Conductas disruptivas en aula

Tipo comportamiento	Manifestación conductual
(a) Comportamiento agresivo.	Golpear, patear, tirar del cabello, empujar, uso de un lenguaje abusivo.
(b) Comportamiento físicamente disruptivo.	Romper, dañar o destruir objetos, lanzar objetos, molestar físicamente a otros alumnos.
(c) Comportamiento socialmente disruptivo.	Gritar, correr en clase, exhibir rabietas.
(d) Comportamiento desafiante ante la autoridad.	Negarse a realizar tareas exhibir comportamiento verbal y no verbal desafiante, utilizar lenguaje ofensivo o peyorativo.
(e) Comportamiento auto-disruptivo.	Ensimismarse, leer cómics bajo el escritorio, etc (aunque sea un comportamiento que no suele molestar a los docentes u otros alumnos, es probable que interfiera considerablemente en los logros académicos de los estudiantes).

Fuente: Jurado y Justiniano, 2016, p.10.

Técnicas de operantes

Las técnicas operantes, son aquellas destinadas a modificar la conducta mediante la manipulación de los antecedentes y consecuentes que la controlan. Para ello, las técnicas operantes se agrupan en tres grandes grupos según se empleen: a) Para desarrollar, aumentar o mantener conductas, b) para reducir o eliminar conductas, y c) para potenciar y/o debilitar conductas.

Tipos de técnicas operantes.

Principalmente se encuentran las técnicas destinadas a incrementar conductas, dentro de las cuales puede mencionarse las de reforzamiento positivo, es decir, “presentar un supuesto reforzador positivo contingentemente a una conducta con el objetivo de incrementarla o mantenerla” (Bados, A. y García-Grau, E., 2011, p.4), y/o negativo, es decir, “retirar, reducir o prevenir un supuesto estímulo aversivo o terminar o prevenir la pérdida de un supuesto reforzador positivo contingentemente a una conducta” (Bados, A. y García-Grau, E., 2011, p.7) con el mismo fin. Se entiende entonces a los reforzadores, como aquellos estímulos (evento, conducta u objeto) que regirá la aparición de dichas conductas.

Entre las técnicas para incrementar conductas, el refuerzo continuo, la cual se refiere a que “... la conducta objetivo es reforzada cada vez que se produce” (Bados, A. y García-Grau, E., 2011, p.6), es decir, se trata de brindar un estímulo u objeto de agrado para la persona, posterior a cada emisión de la conducta que se desea reforzar. Otra de las técnicas aquí presentes es el refuerzo intermitente, donde “Se refuerzan algunas de las ocurrencias de la conducta” (Bados, A. y García-Grau, E., 2011, p.6), es decir, es el estímulo u objeto del agrado de la persona que se entrega de forma inconstante, posterior a la emisión de la conducta deseada.

Dentro del conjunto de técnicas para instaurar conductas, se puede mencionar el modelaje o la imitación, es una técnica para instaurar conductas donde el individuo, por medio de la observación de la acción de un modelo y las consecuencias que este recibe, emitirá inmediatamente después la conducta. Estos modelos podrán ser en vivo o simbólicos (mediante fotos o vídeos). Mediante el uso de esta técnica “una persona puede aprender una conducta que no sabía hacer (adquisición), aumentar una conducta que ya estaba en su repertorio (facilitación) o desinhibir una conducta que había sido previamente castigada” (Bados, A. y García-Grau, E., 2011, p.11). De

igual forma, entre las técnicas de instigación se encuentran las instrucciones verbales o escritas de la conducta que se desee se emita, y la guía física, donde se brinda “la inducción de una conducta mediante la colocación física de las partes pertinentes del cuerpo... o mediante el contacto físico” (Bados, A. y García-Grau, E., 2011, p.11-12).

A su vez, en el conjunto de técnicas para disminuir la aparición de conductas, se encuentra la extinción, que consiste en que la “...persona emite una conducta previamente reforzada, pero deja(n) de presentarse el/los reforzador(es) contingente(s) a la misma; como consecuencia, la conducta disminuye o desaparece” (Bados, A. y García-Grau, E., 2011, p.32-33). En este sentido, se trata de eliminar o retirar los reforzadores que sostienen una conducta problema, a fin de que esta pierda funcionalidad y se extinga.

Otra de las técnicas destinadas a establecer nuevas conductas es el desvanecimiento, referido a “Supresión gradual de estímulos discriminativos (generalmente artificiales) tales como instrucciones, instigadores imitativos y guía física situacionales que controlan la conducta o que se han utilizado para instaurarla, de modo que la conducta pase a estar controlada por estímulos discriminativos más pertinentes presentes en el ambiente natural” se reforzará “...la conducta final deseada en la presencia de aproximaciones cada vez más cercanas al estímulo antecedente que se desea controle la conducta” (Bados, A. y García-Grau, E., 2011, p.17).

En cuanto a las estrategias destinadas a potenciar y/o debilitar la emisión de determinadas conductas se encuentra, entre otras, la manipulación de los estímulos antecedentes. Dentro de las técnicas antecedentes se encuentra el principio de Premack, que consiste en emplear actividades preferidas (en condiciones de elección libre) por parte del individuo, como reforzador de aquellas menos preferidas (Bados, A. y García-Grau, E., 2011, p.3). En este sentido, apoyándose en pictogramas o únicamente mediante instrucciones verbales, se le indicará al individuo que la actividad de preferencia podrá ser efectuada una vez acabe la asignada.

Educación Inicial

Según se plantea en la Ley Orgánica para la Educación (LOE) en Venezuela, Capítulo III, artículo 25, referente a la organización del sistema educativo, dentro del subsistema de educación básica se encuentra el nivel de educación inicial, el cual “...comprende las etapas de maternal y

preescolar destinadas a la educación de niños y niñas con edades comprendidas entre cero y seis años” (Asamblea Nacional, 2009, p.4), siendo Maternal para el rango de 0 a 2 años y, Preescolar de 3 a 5 - 6 años (SITEAL, 2019, p. 3). Es en la etapa preescolar donde se brindará atención a las áreas de desarrollo evolutivo (cognoscitiva, socio-emocional, psicomotora, del lenguaje y física) del escolar, y la atención pedagógica “se impartirá a través de actividades y estrategias acordes con la naturaleza del niño” (Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, 1999, p. 3).

Bases legales

El presente estudio va de la mano con diversas bases legales que, según Palella, S. y Martins, F. (2006, p.69) “... se refiere a la normativa jurídica que sustenta el estudio. Desde la Carta Magna, las Leyes Orgánicas, las resoluciones, decretos, entre otros”, es decir, el conjunto de políticas y reglamentos de un país, que fungen como base de acción al estudio. Para la presente investigación, se consideran relevantes los siguientes lineamientos:

Ley para personas con discapacidad

De esta ley se destacan los artículos 5 y 6, concernientes al perfil de la persona con discapacidad, donde se menciona entre ellas al autismo, por lo cual se le acredita legalmente el carácter de discapacidad; el artículo 12, referido a la atención oportuna, efectiva, apropiada y de calidad que han de recibir las personas nacidas con discapacidad, señalando que deberán comenzar en las etapas más tempranas posibles, fundamentándose en el abordaje profesional multidisciplinario y apoyándose en la participación de la familia y la comunidad, hecho en el que se basa el presente trabajo; y el artículo 13, donde se enmarcan las entidades correspondientes para ejecutar tal labor, destacándose que podrá ser proporcionada por particulares que trabajarán bajo los lineamientos de los respectivos ministerios con competencia en materia de salud, desarrollo social, educación y deportes, para la economía y el trabajo.

Ley para la atención integral a las personas con Trastorno del Espectro Autista

De esta se desprenden los artículos 1, 2 y 3, referentes a la atención integral de las personas con Trastorno del Espectro Autista, indicando el objetivo de promover su integración, inclusión y protección, con base en los principios de salvaguardar la autonomía, respeto, desarrollo integral, participación protagónica y social; y el artículo 10, sobre el derecho a la salud, donde se resalta la atención a la persona con autismo mediante tratamiento individualizado y/o abordaje multidisciplinario, encontrándose entre ellas el abordaje psicoeducativo (psicopedagogía y psicología) y el abordaje psicosocial (docente especialista, trabajo social), los cuales han de ser facilitados de manera pronta y oportuna.

De igual forma se destaca el artículo 11, respecto al derecho a recibir una educación adecuada en instituciones educativas tanto públicas como privadas, donde se resaltan las condiciones óptimas que se espera disponga el estudiante dentro del espectro en dichas instituciones. Entre ellas se mencionan, el que cuenten con personal con conocimiento en materia de autismo y empleen estrategias pedagógicas necesarias para asegurar el adecuado desempeño del individuo en base a sus necesidades.

Conceptualización y política de educación especial para la atención educativa integral de la población con necesidades educativas especiales y/o con discapacidad.

En esta se consideran todos los aspectos que influyen en la vida del estudiante con discapacidad, con una perspectiva biopsicosocial, donde el docente es visto como agente socializador, la escuela como el espacio donde ocurre la construcción social del conocimiento, y la familia como agente socializador primario y corresponsable de la consolidación de dichos aprendizajes, abarcando la corresponsabilidad de la comunidad escolar en el desarrollo integral del individuo.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

Arias (2012) define al marco metodológico como el “conjunto de pasos, técnicas y procedimientos que se emplean para formular y resolver problemas” (Azuero A., Ángel E., 2018, p.112), en este sentido, engloba todo el aspecto procedimental de una investigación. De esta forma, a continuación se presentan todos los detalles (variables en estudio; línea, diseño, enfoque e instrumentos) de este estudio.

Línea de Investigación

El presente trabajo se enmarca en la línea de investigación del Comité de Estudios de Postgrado, adscrita al Centro de Estudios para la Discapacidad (CEDISC) de la Universidad Monteávila (2024), titulada “Discapacidad, accesibilidad universal e inclusión” (p.3), enmarcado en el área de inclusión debido a que “...implica garantizar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de participar en todos los aspectos de la vida al máximo de sus capacidades y deseos” (p.3). Es así como atiende a las dificultades que surgen en el Autismo, fomentando la participación en actividades comunitarias, culturales y deportivas por parte del escolar.

Enfoque de la Investigación

Según plantean los autores Hernández, R. et al. (2006), el enfoque de la investigación son aquellas rutas de “aproximación al conocimiento” (p. 4), es decir, la perspectiva con la que el investigador efectuará la presentación y el análisis de los resultados. Para fines del presente estudio, el enfoque a emplear será el cuantitativo debido a que emplea la recolección de datos (medición numérica y análisis estadísticos) a fin de establecer patrones de comportamiento y comprobar teorías (Hernández, R. et al., 2006, p. 5).

Tipo de investigación

Hernández, R. et al. (2014) refieren que la investigación es “...un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (p.4),

entendiendo a los tipos de investigación, como a las especificaciones metodológicas que le brindan el marco de referencia sobre el cual se tipifica el estudio.

En este sentido, y respondiendo a las características de la presente investigación, el tipo de investigación sobre el cual se enmarca su ámbito de acción es, de campo, entendiendo a ésta como “...un proceso que implica la interacción directa del investigador con el entorno social que se estudia, con el fin de comprender los fenómenos en su contexto natural” (Hernández, R. et al., 2003, p.114), por cuanto los datos son recolectados y el abordaje de las conductas de interés en el individuo son llevadas a cabo dentro del entorno escolar.

Diseño de investigación

El diseño de la investigación, se encuentra concebido por los autores Hernández, R. et al. (2006), como el “Plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación” (p. 158), incrementando las posibilidades de generar un mayor conocimiento sobre el tema abordado. En este sentido, es el indicador de los pasos a seguir para obtener los datos de estudio que, por sus características, se ajustarán en mayor o menor medida a un enfoque u otro (cuantitativo o cualitativo).

El presente proyecto de investigación se caracteriza por ser un estudio de caso único no experimental, debido a que se basa en la observación de sucesos en su ambiente natural (sin modificación previa intencional); transeccional (transversal), en cuanto recolecta los datos en un momento único (Hernández, R. et al., 2006, pp. 205, 208); y descriptivo, puesto que busca “...indagar la incidencia de las modalidades o niveles, de una o más variables en una población” (Hernández, R. et al., 2006, p. 210).

Cuadro de Variables por Objetivos

Objetivos	Variables	Conceptualización	Dimensión	Indicadores
1. Identificar las conductas disruptivas presentadas por el escolar con Trastorno del Espectro Autista cursante de Educación Inicial de la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus.	Conductas disruptivas.	“Las conductas disruptivas se entienden como el resultado de un proceso que tiene repercusiones tanto en el alumno como en el contexto de aprendizaje” (Calvo et al., 2002; Gotzens et al., 2010. Citados por Jurado, P. y Justiniano, M. 2016, p.10).	1.Comportamiento agresivo. 2.Comportamiento físicamente disruptivo. 3.Comportamiento socialmente disruptivo. 4.Comportamiento desafiante ante la autoridad. 5.Comportamiento auto-disruptivo.	1.1 Golpear, patear, halar el cabello, empujar, uso de lenguaje abusivo. 2.1 Romper, dañar, lanzar objetos. 3.1 Gritar, correr en clases, rabietas. 4.1 Comportamiento verbal y no verbal desafiante, negarse a seguir instrucciones, uso de lenguaje ofensivo. 5.1 Aislamiento (ensimismarse), realizar actividades que interfieran en los logros académicos (Ej.: Leer cómics en clases).
2. Diseñar un programa de intervención para el manejo de las conductas disruptivas en el escolar con Trastorno del Espectro Autista cursante de Educación Inicial de la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus.	Programa de intervención conductual	Serie de estrategias destinadas a intervenir en el conjunto de acciones con que un ser vivo responde a una situación (Diccionario de la Real Academia Española).	1. Estrategias.	1.1 Visuales. 1.2 Verbales. 1.3 Físicas.
3. Aplicar un programa de intervención para el manejo de las conductas disruptivas en el escolar con Trastorno del Espectro Autista cursante de Educación Inicial de la Unidad Educativa Privada Emilio	Aplicación de programa de intervención conductual.	Implementación de la serie de estrategias destinadas a intervenir en el conjunto de acciones con que un ser vivo responde a una situación (Diccionario de la Real Academia Española).	1. Estrategias.	1.1 Visuales. 1.2 Verbales. 1.3 Físicas.

Germán Andrus.				
4. Evaluar el programa de intervención para el manejo de las conductas disruptivas en el escolar con Trastorno del Espectro Autista cursante de Educación Inicial de la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus.	Evaluación del programa de intervención.	Estimación de la efectividad de la serie de estrategias destinadas a intervenir en el conjunto de acciones con que un ser vivo responde a una situación, por medio de la valoración de los resultados. (Elaboración propia).	1.Comportamiento agresivo. 2.Comportamiento físicamente disruptivo. 3.Comportamiento socialmente disruptivo. 4.Comportamiento desafiante ante la autoridad. 5.Comportamiento auto-disruptivo.	1.1 Golpear, patear, halar el cabello, empujar, uso de lenguaje abusivo. 2.1 Romper, dañar, lanzar objetos. 3.1 Gritar, correr en clases, rabietas. 4.1 Comportamiento verbal y no verbal desafiante, negarse a seguir instrucciones, uso de lenguaje ofensivo. 5.1 Aislamiento (ensimismarse), realizar actividades que interfieran en los logros académicos (Ej.: Leer cómics en clases)

Población y muestra / Unidad de análisis

La población o universo es definida por Hernández, R. et al, citando a Lepkowski (2008), como el “Conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones.” (Hernández, R. et al, 2014, p. 173) y aclara que dentro de esta se encuentra un subgrupo llamado “Muestra” que “...recolecta los datos y que debe ser representativo de ésta” (Hernández, R. et al, 2014, p. 173). De esta forma, se entiende que la unidad de análisis (el objeto de estudio) estará enmarcada dentro de la muestra, la cual pertenece a una población específica.

Para efectos del presente estudio, la población está constituida por los escolares cursantes de I, II y III Nivel de Educación Inicial en la institución U.E.P. Emilio Germán Andrus. La muestra está conformada por los estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, siendo la unidad de análisis un estudiante de 4 años cursante del II Nivel con TEA Grado 1. Según lo antes

mencionado, se constituye la investigación como un estudio de caso único, debido a que se aborda a un único individuo como “...entidad sistémica identificada en sus límites y características y ubicada en relación a su contexto” y como “...el principal objeto o sujeto de estudio” (Hernández, R. et al, 2014, capítulo 4, pp. 4, 8).

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Hernández, R. et al. (2014), citando a los autores Grinnell, Williams y Unrau, (2009), se refieren a los instrumentos de recolección de datos como aquellos “...que registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente” (p.199). En este sentido, serán las herramientas que permitirán medir los conceptos de interés para el estudio.

Respecto a la presente investigación, se dispondrá de una escala de Likert, es decir, con ítems presentados “...en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías” (Hernández, R. et al., 2014, p.238). En otras palabras, se dispondrá de un instrumento que permitirá al evaluador(a), responder dentro de una escala de cinco categorías de respuesta (1. Nunca, 2. Casi nunca, 3. Alguna vez, 4. Casi siempre, 5. Siempre), la respuesta que más adecuadamente represente la conducta observada. Se eligió emplear dicha escala debido a que los autores la plantean como una de las alternativas más ideales para medir conductas en individuos (Hernández, R. et al., 2014, p. 238).

De igual manera, se contará con el uso de instrumentos cualitativos como el registro observación, entendiendo a la observación como una técnica que permite “...el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables” (Hernández, R. et al., 2014, p. 252), es decir, registra de manera escrita, descriptiva y objetiva, aquellas conductas que el evaluador evidencia a nivel visual. Se decidió emplear este registro a fin de recoger los cambios que se sucedan en el individuo y permitir posteriormente determinar aspectos funcionales de la conducta.

El registro de observación arrojará datos que podrán ser posteriormente sistematizados y cuantificados en una tabla que permita estimar la proporción, es decir, la “Mayor o menor dimensión de una cosa” (Diccionario de la Real Academia Español, 2024). En otras palabras, es

una herramienta estadística que se utiliza para presentar de manera clara y concisa, la distribución de una variable. Se eligió esta herramienta, debido a que permite supervisar el continuo en el cambio conductual del escolar. Tanto la escala de Likert como los registros de observación/anecdóticos, permitirán estipular en un primer momento las conductas problema a atender, a fin de posteriormente transitar a la elaboración de las conductas meta y el uso de una tabla de proporción que se ajuste a las conductas específicas a modificar y/o instaurar, para así medir y esquematizar cuantitativamente los resultados.

Validez y Confiabilidad

Todo instrumento de recolección de datos ha de presentar dos indicadores esenciales: confiabilidad y validez. Hernández et al., (2013); Kellstedt y Whitten, (2013); y Ward y Street, (2009) mencionan que la confiabilidad “Se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto, produce resultados iguales”, es decir, es aquella que le brinda una información consistente respecto a aquello que busca medir, haciendo posible la confirmación de los resultados tras la reevaluación, por medio del uso del mismo instrumento, por parte de otros investigadores (Hernández, R. et al., 2014, p. 200).

Para fines de determinar la confiabilidad del instrumento, se emplea el método de valoración “test-retest”, en el cual “...se calcula aplicando a los participantes la misma prueba dos veces y luego obteniendo un coeficiente de correlación entre las puntuaciones de ambas aplicaciones” (Hernández, R. et al., 2006, p. 438). En este sentido, se aplicará en dos momentos distintos el mismo instrumento revisado por los expertos, a la muestra de estudio.

Por otra parte, Hernández, R. et al. (2014) definen a la validez como el “Grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir” (p. 200), entendiendo a este indicador, como aquél que otorga la especificidad instrumento respecto a sus variables. Por tal sentido, en la elaboración de este instrumento se recurrió a la valoración por parte de tres psicólogos expertos en el área (autismo), quienes revisarán cada uno de los ítems en contraste con las variables en estudio, a fin de determinar si efectivamente responden al constructo en estudio, obteniendo así la denominada “Validez de expertos” (Hernández, R. et al., 2014, p.204).

Procesamiento de los Datos

Los datos obtenidos por medio del empleo del instrumento de recolección, serán procesados de forma descriptiva, por medio de una distribución de frecuencias, es decir, “Un conjunto de puntuaciones respecto de una variable y ordenadas en sus respectivas categorías y generalmente se representa con una tabla” (Hernández, R. et al., 2014, p.282). En este sentido, se clasificarán los resultados por cada variable, en base a la frecuencia de respuesta “Nunca”, “Casi nunca”, “Algunas veces”, “Casi siempre” y “Siempre”, y se generará un porcentaje estadístico resultante que será reflejado en la tabla de proporción. Los porcentajes resultantes obtenidos serán a su vez presentados en forma de histograma (figura de barras) (p.284).

Por otra parte, los datos obtenidos del registro de observación como la tabla de proporción, serán analizados de forma descriptiva, en base a sus implicaciones en cuanto a la conducta que se desea modificar y la teoría que la antecede.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Presentación y análisis de los resultados del diagnóstico

En esta sección presenta los hallazgos del diagnóstico realizado previo a la intervención, así como lo obtenido posterior a ejecutado el programa, estructurados de forma que permitan ofrecer una visión clara de la evolución conductual del escolar. Para ello, se realizó el registro de los resultados y posterior análisis cuantitativo, estableciendo los índices de frecuencia y el porcentaje de aparición de las conductas evaluadas, agrupados en tablas y representados gráficamente en figuras. Al tratarse de una investigación basada en un estudio de caso, serán las variaciones en los índices de manifestación conductual, los que reflejarán con mayor claridad la efectividad de las actividades desarrolladas.

Resultados Pre-test

Variable: Conductas disruptivas en el aula

Dimensión 1. Comportamiento agresivo

Indicador 1.1

Ítems 10, 13, 14

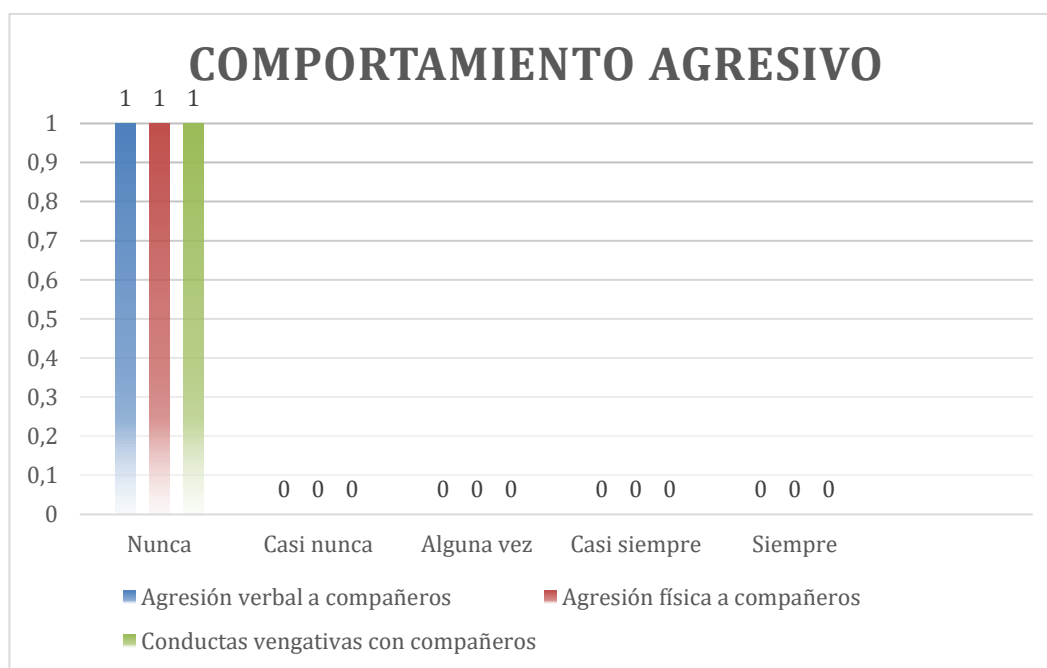
Tabla N°5.

Ítems	Agresión verbal a compañeros		Agresión física a compañeros		Conductas vengativas con compañeros		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Respuestas								
Nunca	1	33.33%	1	33.33%	1	33.33%	3	100%
Casi nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Alguna vez	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Casi siempre	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Siempre	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

Total	1	33.33%	1	33.33%	1	33.33%	3	100%
-------	---	--------	---	--------	---	--------	---	------

Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Figura1.



Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Interpretación: En la tabla N°5, figura 1, se observa que dentro de los comportamientos agresivos a observar en el escolar dentro de los espacios del aula, el 100% se marcan como no manifiestos (ausentes), o “Nunca” observados. En este sentido, los indicadores “Conductas vengativas con compañeros”, “Agresión física a compañeros” y “Agresión verbal a compañeros” obtuvieron 1 punto cada uno.

Según expresa Hervás y Rueda (2018, p.2), las personas dentro del espectro pueden llegar a presentar problemas de conducta y acercamientos o interacciones sociales inadecuadas como comportamientos agresivos aunque sus intenciones sean amigables. Esto puede responder a su vez, a factores vinculados a la rigidez cognitiva, fallos comunicativos, entre otros. En este sentido “Resulta frecuente que el TEA se asocie a problemas conductuales, entre otros, conductas agresivas, negativismo, ruptura de normas sociales y situaciones de emocionalidad negativa”

(Hervás, A. & col., 2018, p.1)

Si bien las conductas agresivas resultan de manifestación frecuente en el espectro del Autismo, el escolar no presenta para el momento de la evaluación, ninguna de ellas. Esto puede deberse a factores vinculados a la edad y características propias del escolar, quien cuenta con un diagnóstico de Autismo grado 1, con presencia de lenguaje verbal y comunicación funcional.

Dimensión 2. Comportamiento físicamente disruptivo

Indicador 2.1

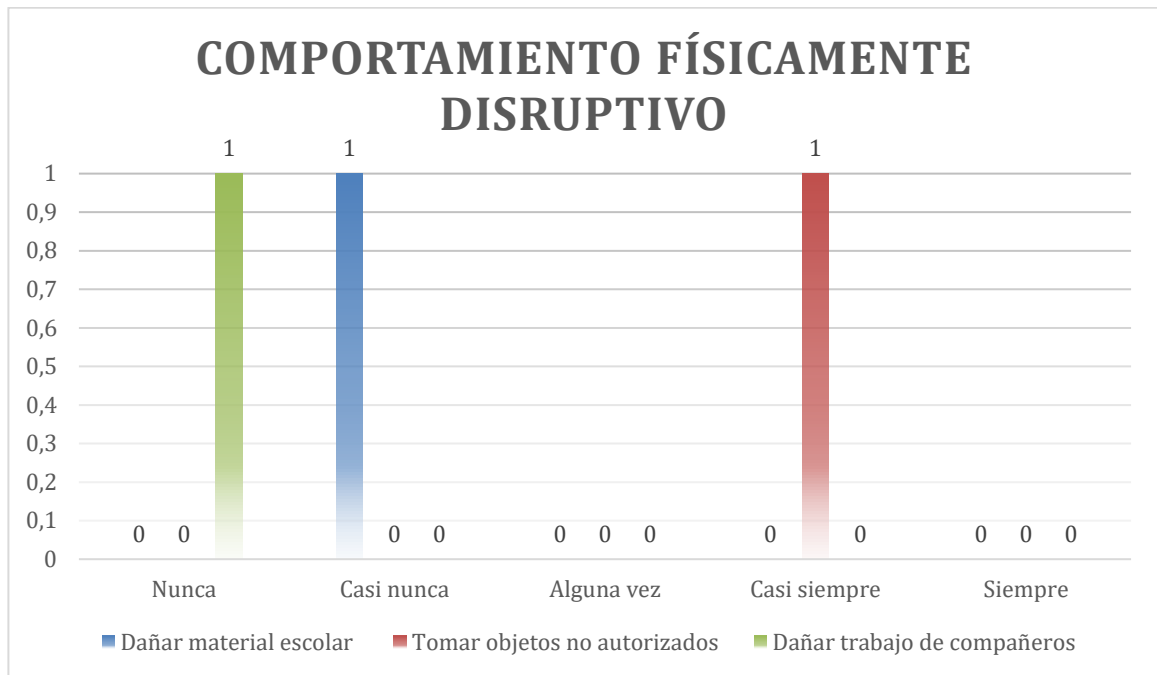
Ítems 16, 20, 21

Tabla N°6.

Ítems	Dañar material escolar		Tomar objetos no autorizados		Dañar trabajo de compañeros		Total	
Respuestas	F	%	F	%	F	%	F	%
Nunca	0	0%	0	0%	1	33.33%	1	33.33%
Casi nunca	1	33.33%	0	0%	0	0%	1	33.33%
Alguna vez	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Casi siempre	0	0%	1	33.33%	0	0%	1	33.33%
Siempre	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	1	33.33%	1	33.33%	1	33.33%	3	100%

Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Figura 2.



Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Interpretación: En la tabla N°6, figura 2, referido a comportamientos físicamente disruptivos, el resultado recabó un 33.33% en los tres indicadores (“Nunca”, “Casi nunca” y “Casi Siempre”), encontrándose “Dañar trabajo de compañeros” ausente, “Dañar material escolar” como infrecuente (“Casi nunca”) y, con un máximo de presentación, la conducta de “Tomar objetos no autorizados” (“Casi siempre”).

Las conductas físicamente disruptivas dentro del aula escolar son “...el resultado de un proceso que tiene repercusiones tanto en el alumno como en el contexto de aprendizaje” (Jurado & Justiniano 2016, p.10) y pueden ser explicadas por la teoría de los fallos en las funciones ejecutivas, o teoría “Disejecutiva”, donde Damasio y Anderson (1993) mencionan como síntomas asociados a lesiones frontales, la ausencia de empatía, (Cabarcos et al., 1999, p.5, tabla 1). En este sentido engloba también la ruptura de normas o leyes sociales como parte del conjunto de conductas disruptivas presente en el autismo (Hervás & Rueda, 2018, p.2).

Es de esta forma que, el tomar objetos sin autorización y el dañar material escolar, responde primeramente a un proceso de desarrollo madurativo del escolar, quien va adquiriendo la conciencia de las normas sociales y la empatía por los otros, prolongados por los fallos presentes a nivel ejecutivo.

Dimensión 3. Comportamiento socialmente disruptivo

Indicador 3.1

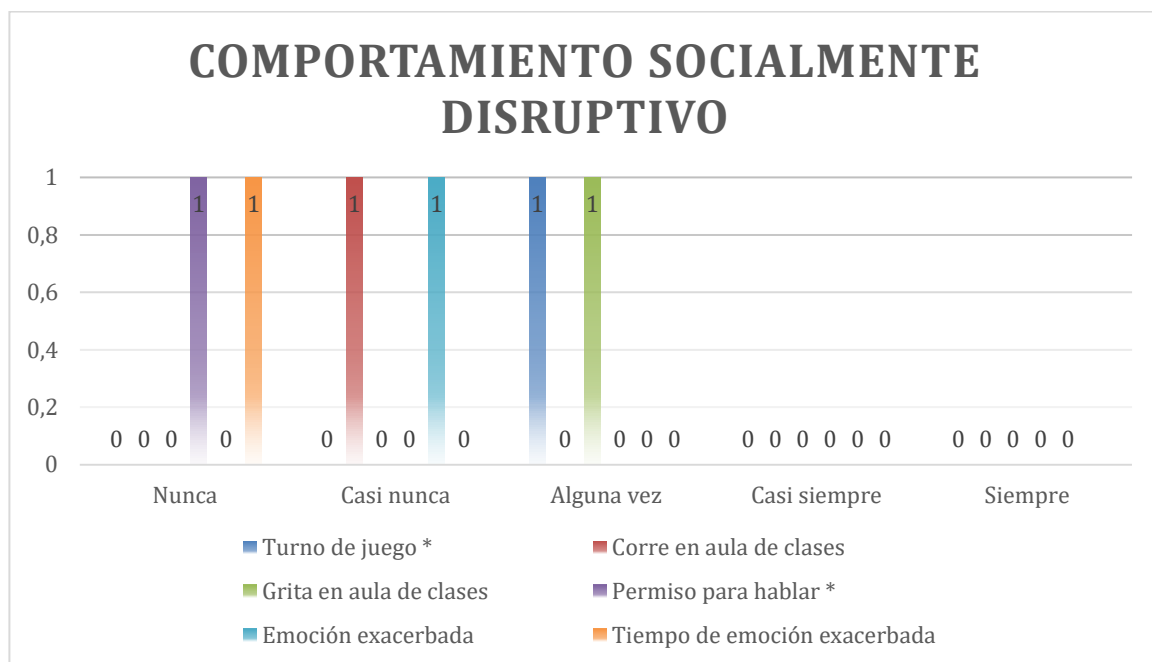
Ítems 1, 3, 11, 12, 17, 18

Tabla N°7.

Ítems	Turno de juego *		Corre en aula de clases		Grita en aula de clases		Permiso para hablar *		Emoción exacerbada		Tiempo de emoción exacerbada		Total	
Respuestas	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Nunca	0	0%	0	0%	0	0%	1	16.7%	0	0%	1	16.7%	2	33.33%
Casi nunca	0	0%	1	16.7%	0	0%	0	0%	1	16.7%	0	0%	2	33.33%
Alguna vez	1	16.7%	0	0%	1	16.7%	0	0%	0	0%	0	0%	2	33.33%
Casi siempre	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Siempre	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	1	16.7%	1	16.7%	1	16.7%	1	16.7%	1	16.7%	1	16.7%	6	100%

Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Figura 3.



Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Interpretación: En la tabla N°7, figura 3, referidos a los comportamientos socialmente disruptivos, el escolar recaba un total de un 33.33% de los indicadores como ausentes (“Nunca”), “Alguna vez” y “Casi nunca”. A su vez, dentro de las conductas con puntajes más significativos estuvo el pedir permiso para hablar, con un máximo de 5 puntos, seguido por “Gritar en el aula de clases” y “Respetar el turno de juego” con un puntaje de 3 cada uno y, “Correr en aula de clases” y “Emoción exacerbada” con 2 puntos cada una. Los indicadores referentes a tiempos de regulación prolongados, obtuvo 1 punto.

La función ejecutiva de la inhibición, participa en el detenimiento de acciones tanto motoras como afectivas (Verdejo-García et al., 2010, p. 232. Tabla 1), por lo que una alteración prefrontal combinada con disfunciones en áreas subcorticales, podría explicar los síntomas sociales y cognitivos, aunque no se corresponda con el resultado en tareas mentales. Entre las conductas que se asocian a un fallo en estas zonas, se mencionan las reacciones emocionales repentinas e inadecuadas y las conductas compulsivas (Cabarcos et al., 1999, p.5, tabla 1).

De esto se desprende que, en base a los resultados observados en el escolar al momento de la evaluación, la manifestación de conductas como correr por el aula de clases, no esperar el turno al jugar, dificultad para pedir permiso para hablar y gritar en el salón, refieren de la presencia de fallos a nivel de inhibición de la conducta motora, por sobre aquellas concernientes a aspectos emocionales exacerbados, afectando en igual medida la dinámica de aula y la relación con sus compañeros al momento del juego. Las expresiones emocionales exacerbadas, si bien se muestran presentes, no se caracterizan por ser de prolongada presentación ni de alta frecuencia en aparición.

Dimensión 4. Comportamiento desafiante ante la autoridad

Indicador 4.1

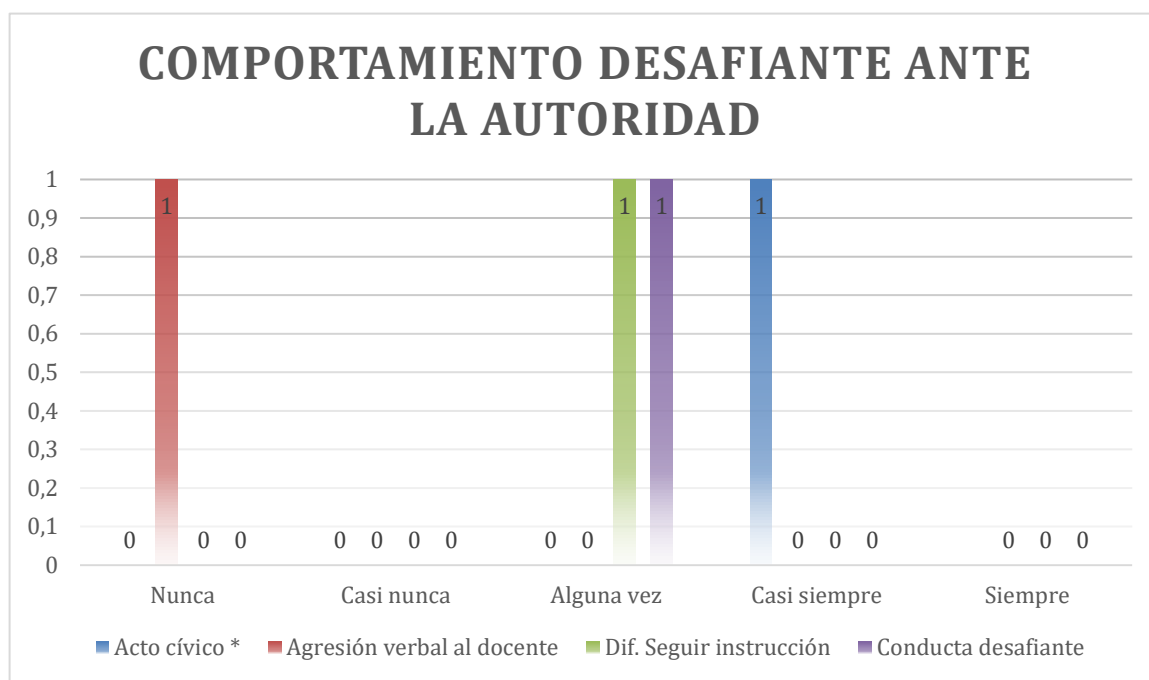
Ítems 7, 9, 15, 19

Tabla N°8.

Ítems	Acto cívico *		Agresión verbal al docente		Dif. Seguir instrucción		Conducta desafiante		Total	
Respuestas	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Nunca	0	0%	1	25%	0	0%	0	0%	1	25%
Casi nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Alguna vez	0	0%	0	0%	1	25%	1	25%	2	50%
Casi siempre	1	25%	0	0%	0	0%	0	0%	1	25%
Siempre	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	1	25%	1	25%	1	25%	1	25%	4	100%

Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Figura 4.



Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Interpretación: En la tabla N°8, figura 4, se observa reflejados los comportamientos desafiantes ante la autoridad. Aquí el escolar obtuvo como resultado que un 50% de las conductas a observar se manifiestan “Alguna vez”, seguido por un 25% de ellas observadas “Casi siempre” y otro 25% “Nunca” presentadas. En cuanto a los puntajes individuales, la presencia de conductas desafiantes y la dificultad en el seguimiento de instrucciones, puntuaron cada una con 3 puntos; seguido por el cumplimiento del acto cívico con 2 puntos y, la presencia de agresión verbal al docente con 1 punto (ausente).

Las personas diagnosticadas con Trastorno del Espectro Autista presentan con frecuencia diversas conductas que generan una interrupción en el contexto y/o en el desarrollo esperado de alguna actividad, entre ellas Hervás y Rueda mencionan las referidas a comportamientos negativistas persistentes, dentro de las cuales se engloban la desobediencia y/o mutismo selectivo. (2018, p.2). Por su parte, Pedro Jurado y María Justiniano añaden dentro de estas conductas desafiantes, la agresión verbal (lenguaje ofensivo o peyorativo) hacia la autoridad (2016, p.10).

En este sentido, la conducta desafiante y la dificultad en el seguimiento de instrucciones evidenciadas en los resultados de la tabla y figura, pueden explicarse en base a lo expuesto a los autores, donde la desobediencia se presentaría como una manifestación negativista de la conducta hacia la persona de autoridad. De aquí se desprende la relevancia de abordar dichas conductas, los elementos que la sostienen y, generar conductas más funcionales.

Dimensión 5. Comportamiento auto-disruptivo

Indicador 5.1

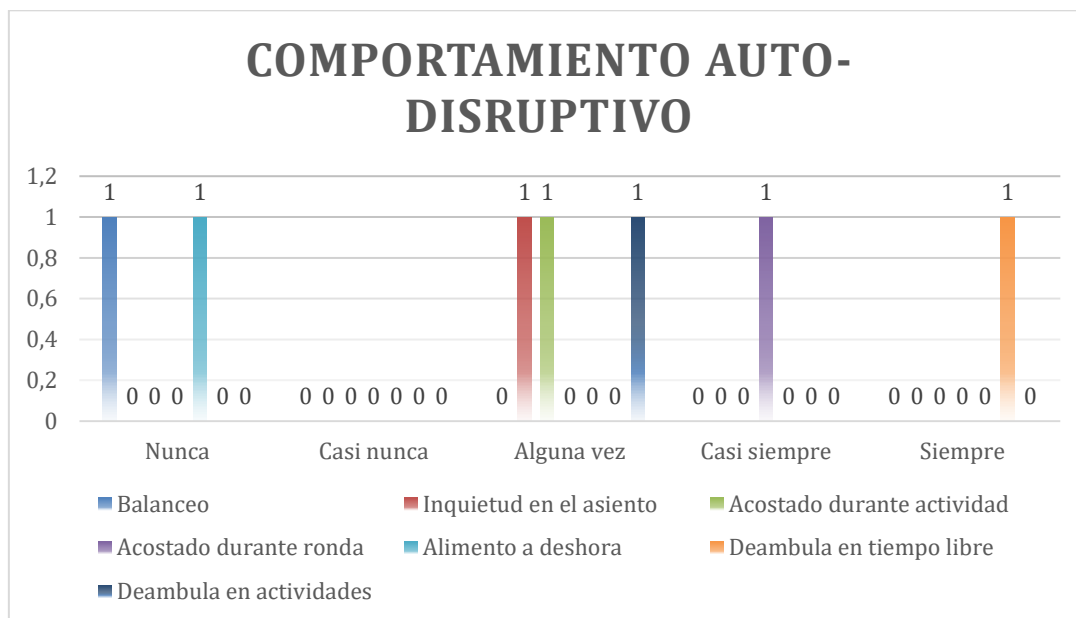
Ítems 2, 4, 5, 6, 8, 22, 23

Tabla N°9.

Ítems	Balanceo		Inquietud en el asiento		Acostado durante actividad		Acostado durante ronda		Alimento a deshora		Deambula en tiempo libre		Deambula en actividades		Total	
Respuestas	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Nunca	1	14.3%	0	0%	0	0%	0	0%	1	14.3%	0	0%	0	0%	2	28.6%
Casi nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Alguna vez	0	0%	1	14.3%	1	14.3%	0	0%	0	0%	0	0%	1	14.3%	3	42.9%
Casi siempre	0	0%	0	0%	0	0%	1	14.3%	0	0%	0	0%	0	0%	1	14.3%
Siempre	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	14.3%	0	0%	1	14.3%
Total	1	14.3%	1	14.3%	1	14.3%	1	14.3%	1	14.3%	1	14.3%	1	14.3%	7	100%

Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Figura 5.



Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Interpretación: En la tabla N°9, figura 5, referido a comportamientos auto-disruptivos, se obtuvo un 42.9% de los indicadores como presentes “Alguna vez”, seguido por un 28.6% ausentes, un 14.3% de las conductas presentes “Casi siempre”, y un 14.3% de los indicadores dentro del rango “Siempre”. Dentro de los puntajes individuales, la conducta concerniente a “Deambular en el tiempo libre” obtuvo un máximo de 5 puntos, seguidas por las de acostarse durante la ronda con 4 puntos. De igual forma, el “Deambular en actividades”, “Acostado durante la actividad en mesa” e “Inquietud en el asiento”, alcanzaron 3 puntos cada una. En cambio, las conductas concernientes a “Alimentarse a deshora” y “Balanceo”, alcanzaron 1 punto cada una.

En el autismo, el ámbito sensorial se ve comprometido, pudiendo oscilar entre hiposensibilidad e hipersensibilidad, y afectar el proceso de integración y procesamiento de la información y, consecuentemente, la cognición y conductas de respuesta (Moreno M., 2011, p.43). A esto se le asocia los problemas reportados en personas con disfunción del procesamiento sensorial, dentro de los cuales se encuentran aquellos vinculados al tono motor y la coordinación, las conductas desajustadas (Díaz, A. & Yagüe, E. 2017, pp.27-28). De igual forma, los niños entre 3 y 4 años con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, muestran una correlación significativa entre la dificultad en el procesamiento sensorial y la aparición de conductas

“...incluyendo irritabilidad, letargia, comportamiento estereotipado, hiperactividad...” (O’Donnell S. et al., 2012, p.591).

Resalta de los resultados, la edad del infante diagnosticado dentro del espectro, así como las conductas significativas evidenciadas, donde destacan el deambular, el acostarse durante las actividades del aula (ronda y en mesa) y la inquietud en el asiento, que refieren de una búsqueda sensorial y/o una necesidad de movimiento, con implicaciones y consecuencias en un posible aspecto de fallo atencional. Si bien la aparición de la conducta de acostarse presenta escasa variación entre las actividades académicas propuestas (ronda y en mesa), el deambular muestra un importante incremento en contextos no estructurados, lo que indica de la presencia de una respuesta positiva ante las actividades guiadas y la estructuración de normativas, así como propone la posibilidad de incorporar elementos sensoriales que permitan la regulación de la descarga motora durante los tiempos de espera y las actividades académicas.

Indicadores atencionales

Ítems 24 – 32

Tabla N°10. Parte I

Ítems	Atención a explicación		Tiempo de ejecución (actividad)		Atención a conversación		Retomar actividad		Atención a sonidos		Selección de información		Sigue instrucción en actividades	
Respuestas	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Casi nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Alguna vez	1	11.1%	0	0%	0	0%	1	11.1%	0	0%	0	0%	0	0%
Casi siempre	0	0%	1	11.1%	0	0%	0	0%	1	11.1%	0	0%	1	11.1%
Siempre	0	0%	0	0%	1	11.1%	0	0%	0	0%	1	11.1%	0	0%
Total	1	11.1%	1	11.1%	1	11.1%	1	11.1%	1	11.1%	1	11.1%	1	11.1%

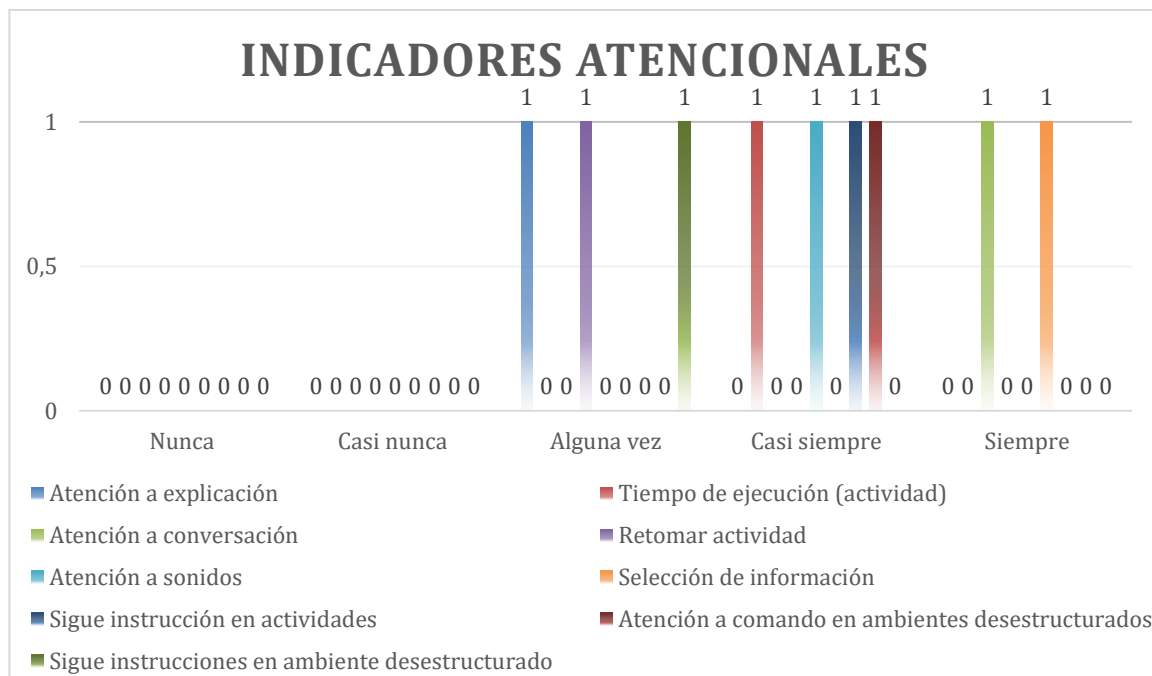
Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Tabla N°10. Parte II

Ítems	Atención a comando en ambientes desestructurados		Sigue instrucciones en ambiente desestructurado		Total	
Respuestas	F	%	F	%	F	%
Nunca	0	0%	0	0%	0	0%
Casi nunca	0	0%	0	0%	0	0%
Alguna vez	0	0%	1	11.11 %	3	33.3%
Casi siempre	1	11.11%	0	0%	4	44.4%
Siempre	0	0%	0	0%	2	22.2%
Total	1	11.1%	1	11.1%	9	100%

Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Figura 6.



Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Interpretación: En la tabla N°10, figura 6, se agrupan los resultados vinculados a los

indicadores atencionales En este se recoge que el 44.44% de dichos indicadores, se encontraron presentes casi siempre, seguido por un 33.33% “Alguna vez” y, un 22.22% como siempre presentes. Aquellas conductas que reflejan un puntaje significativo son, el seguimiento de instrucciones en ambientes desestructurados, el sostenimiento de la atención a la explicación del docente y la capacidad para retomar la actividad una vez ha sido interrumpida, con 3 puntos cada una.

El Sistema Nervioso es quien organiza la información recibida y da respuestas ajustadas mediante la autorregulación y manejo de los impulsos, permitiendo actuar en un rango óptimo de alerta y, atendiendo a estímulos relevantes y descartando los irrelevantes (Díaz, A. & Yagüe, E. 2017, p.29). En ello intervienen procesos de sensibilización y habituación por medio de la neuromodulación, ajustando el grado de respuesta ante un estímulo (Díaz, A. & Yagüe, E. 2017, p.30) y serán los rangos de evitación u orientación al estímulo, vinculados a centros de placer y aversión, los que determinarán si se producirá una respuesta atencional adecuada o no. Estos rangos contarán con umbrales, que de ser alcanzados, el individuo presentará una determinada respuesta u otra (Díaz, A. & Yagüe, E. 2017, p.31). Así mismo, Uta Frith refiere de una tendencia en las personas dentro del espectro, a presentar un fallo constante en su coherencia central (Happé, F., 1997, p.5), que podría explicar algunas conductas como resultado de una percepción descontextualizada del individuo (Happé, F., 1997, p.10).

En este sentido, los umbrales de orientación y evitación de estímulos, pueden explicar la presencia de una mayor dificultad para sostener la atención al momento de recibir la explicación del docente respecto a cómo ejecutar una actividad, para el seguimiento de instrucciones en ambientes desestructurados y para retomar una actividad que ha sido interrumpida en el proceso. De esta forma, la selectividad en los estímulos a los que se atiende, aunado a un fallo en la integración de la información a distintos niveles (Happé, F., 1997, p.5), soportan la prevalencia de fallos atencionales en el infante, aunque exista una percepción sensorial adecuada de los estímulos.

Resultados Post- test

Dimensión 1. Comportamiento agresivo

Indicador 1.1

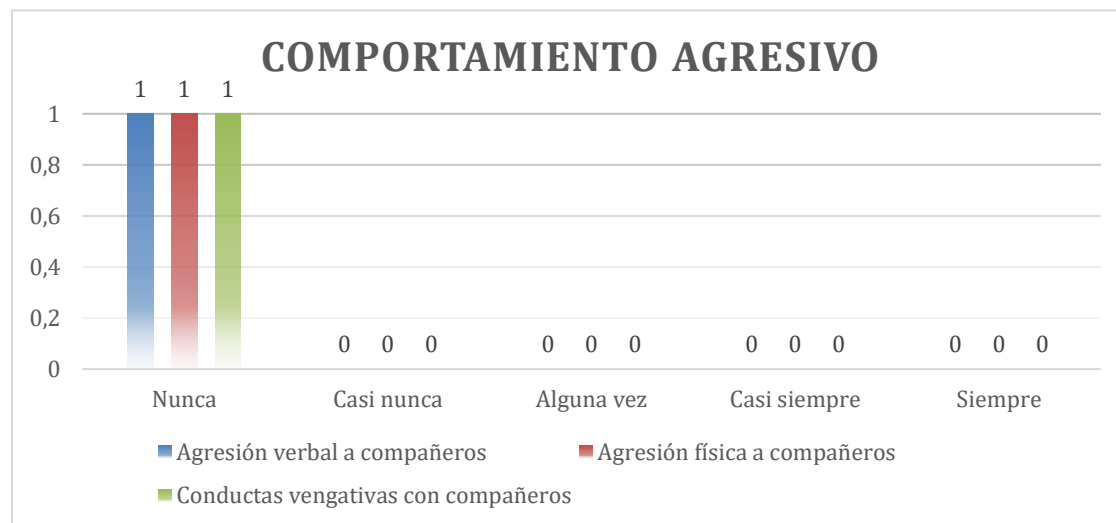
Ítems 10, 13, 14

Tabla N°11.

Ítems	Agresión verbal a compañeros		Agresión física a compañeros		Conductas vengativas con compañeros		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Respuestas								
Nunca	1	33.33%	1	33.33%	1	33.33%	3	100%
Casi nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Alguna vez	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Casi siempre	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Siempre	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	1	33.33%	1	33.33%	1	33.33%	3	100%

Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Figura 7.



Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Interpretación: En la tabla N°11, figura 7, se observa que dentro de los comportamientos agresivos dentro de los espacios del aula, el 100% se marcan como no manifiestos (ausentes), o “Nunca” observados. En este sentido, los indicadores “Conductas vengativas con compañeros”, “Agresión física a compañeros” y “Agresión verbal a compañeros” obtuvieron 1 punto cada uno.

Según expresa Hervás, A. y Rueda, I. (2018, p.2), las personas dentro del espectro pueden llegar a presentar problemas de conducta y acercamientos o interacciones sociales inadecuadas como comportamientos agresivos aunque sus intenciones sean amigables. En este sentido “Resulta frecuente que el TEA se asocie a problemas conductuales...” (Hervás, A. & col., 2018, p.1), a la vez que los problemas de conducta “...incrementan el riesgo de recibir un trato coercitivo con sujeción física, hostilidad verbal y física, un mayor aislamiento en casa...” (p.1).

Si bien las conductas agresivas resultan de manifestación frecuente en el espectro del Autismo, el escolar conserva la no presencia de ninguna de ellas. Esto puede deberse a factores vinculados a la edad y características propias del escolar, quien cuenta con un diagnóstico de Autismo grado 1, con potencialidades como la presencia de lenguaje verbal y uso de una comunicación funcional.

Dimensión 2. Comportamiento físicamente disruptivo

Indicador 2.1

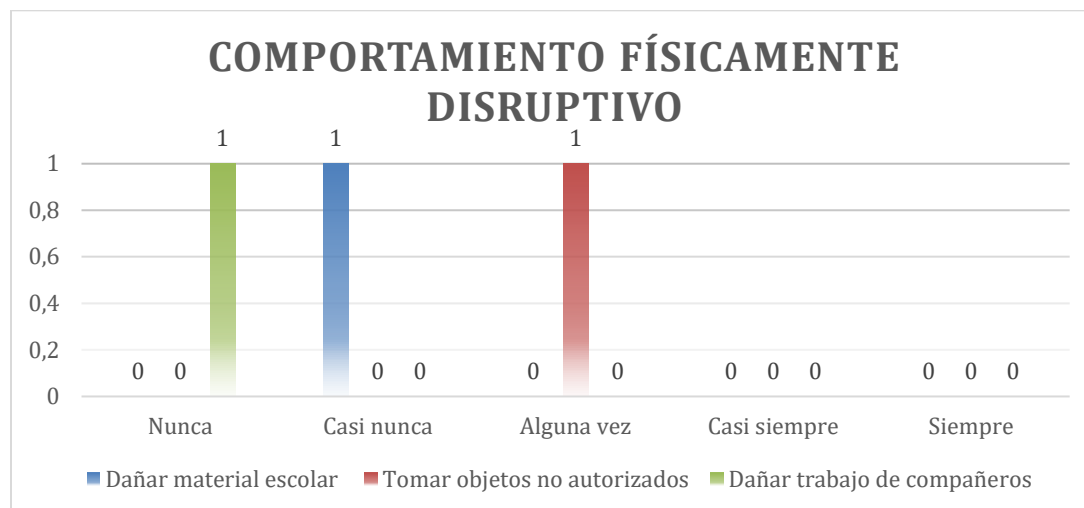
Ítems 16, 20, 21

Tabla N°12.

Ítems	Dañar material escolar		Tomar objetos no autorizados		Dañar trabajo de compañeros		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Respuestas								
Nunca	0	0%	0	0%	1	33.33%	1	33.33%
Casi nunca	1	33.33%	0	0%	0	0%	1	33.33%
Alguna vez	0	0%	1	33.33%	0	0%	1	33.33%
Casi siempre	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Siempre	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	1	33.33%	1	33.33%	1	33.33%	3	100%

Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Figura 8.



Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Interpretación: En la tabla N°12, figura 8, referido a comportamientos físicamente disruptivos, el resultado recabó un 33.33% en los tres indicadores, encontrándose “Dañar trabajo de compañeros” ausente (“Nunca”), “Dañar material escolar” como infrecuente (“Casi nunca”) y, con un máximo de presentación, la conducta de “Tomar objetos no autorizados”, sucediendo “Alguna vez”.

Las conductas físicamente disruptivas dentro del aula escolar pueden ser explicadas por la teoría de los fallos en las funciones ejecutivas, o teoría “Disejecutiva”, donde Damasio y Anderson (1993) mencionan como síntomas asociados a lesiones frontales, la ausencia de empatía (Cabarcos et al., 1999, p.5, tabla 1). Se engloba también la ruptura de normas o leyes sociales como parte del conjunto de conductas disruptivas presente en el autismo (Hervás y Rueda, 2018, p.2). Es mediante los preceptos del condicionamiento operante que “...la frecuencia con que está ocurriendo una conducta, se modifica o se altera debido a las consecuencias que esa conducta produce” (Reynolds G., 1968, p.10).

En este sentido, la conducta de “toma de objetos no autorizados” y de “dañar material escolar”, se manifiestan de forma infrecuente, responde primeramente a un proceso de desarrollo madurativo del escolar, quien va adquiriendo la conciencia de las normas sociales y la empatía por los otros, y seguidamente por el apoyo mediante reforzadores y empleo de estrategias como

reforzadores y extinción.

Dimensión 3. Comportamiento socialmente disruptivo

Indicador 3.1

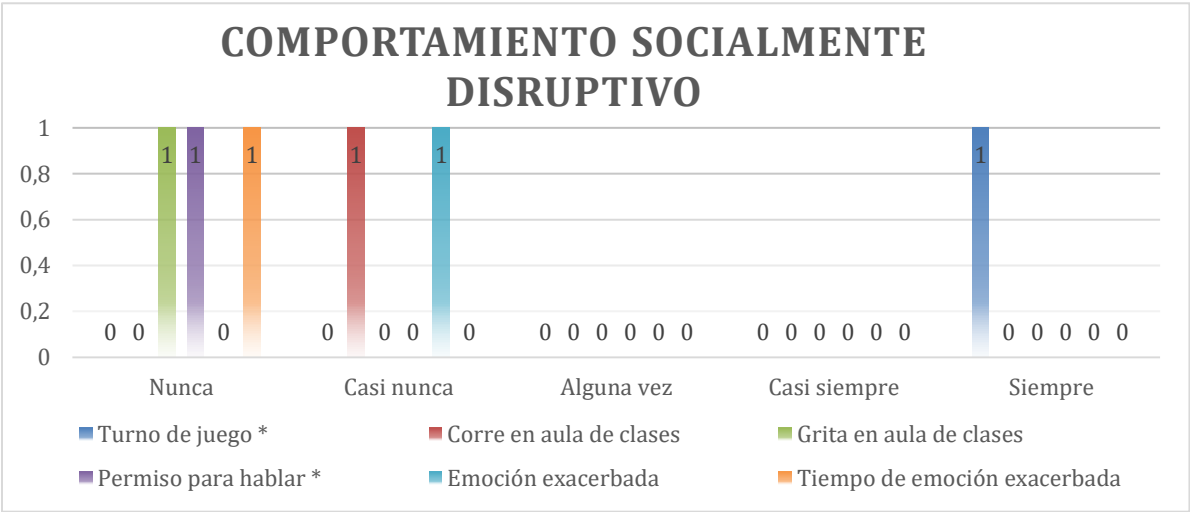
Ítems 1, 3, 11, 12, 17, 18

Tabla N°13.

Ítems	Turno de juego *		Corre en aula de clases		Grita en aula de clases		Permiso para hablar *		Emoción exacerbada		Tiempo de emoción exacerbada		Total	
Respuestas	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Nunca	0	0%	0	0%	1	16.7 %	1	16.7 %	0	0%	1	16.7 %	3	50%
Casi nunca	0	0%	1	16.7 %	0	0%	0	0%	1	16.7 %	0	0%	2	33.33%
Alguna vez	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Casi siempre	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Siempre	1	16.7 %	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	16.7%
Total	1	16.7 %	1	16.7 %	1	16.7 %	1	16.7 %	1	16.7 %	1	16.7 %	6	100%

Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Figura 9.



Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Interpretación: En la tabla N°13, figura 9, referidos a los comportamientos socialmente

disruptivos, el escolar recaba un total de un 50% de los indicadores como ausentes (“Nunca”), un 33.33% como “Casi nunca” presentes y un 16.67% “Siempre” presentes. A su vez, dentro de las conductas con puntajes más significativos se observaron el “Pedir permiso para hablar”, con un máximo de 5 puntos, seguido por “Correr en el aula de clases” y “Emoción exacerbada” con 2 puntos cada uno. Los indicadores referentes a tiempo de emoción exacerbada, gritar en aula de clases, y esperar el turno de juego, obtuvieron 1 punto cada uno.

Una alteración en las áreas encargadas de las funciones ejecutivas y de regulación emocional, podría explicar los síntomas sociales y cognitivos (Cabarcos et al., 1999, p.5, tabla 1). Las áreas sensoriales se ven en mayor o menor medida comprometidas en el autismo, afectando el proceso de integración y procesamiento de la información y, consecuentemente, la cognición y conductas de respuesta (Moreno M., 2011, p.43). De esta forma, la Neuromodulación intervendrá para generar un equilibrio entre estímulos excitatorios e inhibitorios que permiten la adaptación a los cambios del ambiente (Díaz, A. y Yagüe, E. 2017, p.30), regulando la intensidad, frecuencia y duración de las conductas verbales y motoras. En este sentido, Uzcátegui, A. y Moreno, Y. (2021) señalan que las principales comorbilidades identificadas a nivel de autismo incluyen trastornos de conducta (27,7 %) y agresividad (20,3 %). De igual forma, “Resulta frecuente que el TEA se asocie a problemas conductuales, entre otros, conductas agresivas, negativismo, ruptura de normas sociales y situaciones de emocionalidad negativa” (Hervás, A. et al., 2018, p.1). De esta forma, la anticipación, el uso de instrucciones simples y el modelamiento de conductas conformaron las estrategias más empleadas, siendo las más efectivas para el manejo de las conductas disruptivas, la anticipación, el refuerzo positivo, el tiempo fuera y los acuerdos (Jadue, A. y Monsalve, M., 2024).

De esto se desprende que, en base a los resultados observados en el escolar al momento de la evaluación, la manifestación de conductas como correr por el aula de clases, dificultad para pedir permiso para hablar y emoción exacerbada, refieren de posibles fallos a nivel de la función ejecutiva de la inhibición, conductas sociales en proceso de adquisición, presencia de estímulos excitatorios (entorno, compañeros, atractivo de la actividad de correr) aunado a aspectos sensoriales y de neuromodulación que afectan el desempeño del escolar dentro de la dinámica de aula y la relación con sus compañeros al momento del juego. De igual forma, la etapa de vida en la que se encuentra el individuo, unido a períodos de tiempo libre no dirigidos, podrían determinar de forma decisiva la aparición de conductas como correr. La introducción de estímulos sensoriales

de interés y/o regulatorios, que funjan como reforzadores y dirijan el uso del tiempo libre, disminuye la aparición de conductas disruptivas.

Dimensión 4. Comportamiento desafiante ante la autoridad

Indicador 4.1

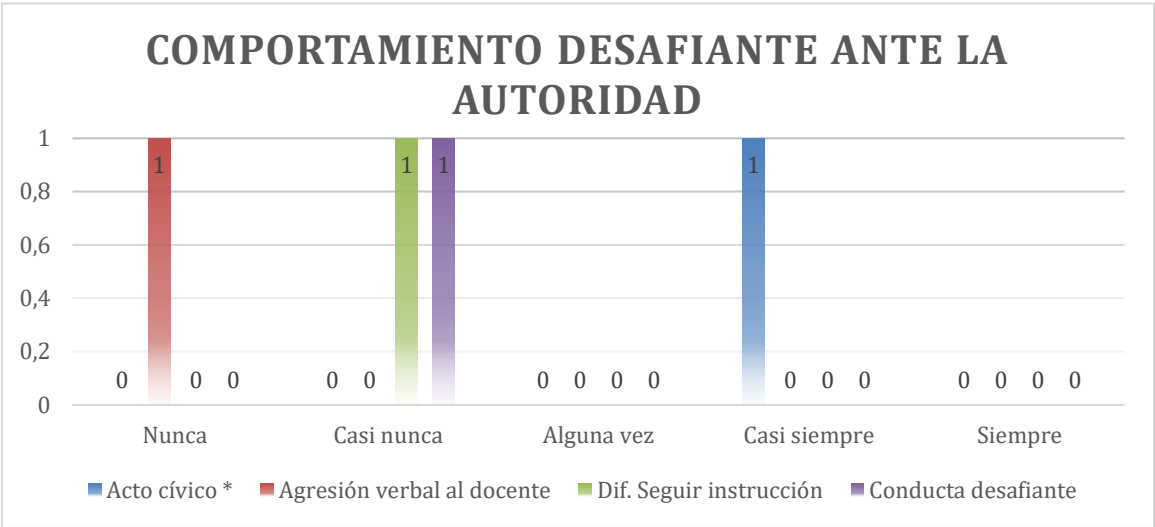
Ítems 7, 9, 15, 19

Tabla N°14.

Ítems	Acto cívico *		Agresión verbal al docente		Dif. Seguir instrucción		Conducta desafiante		Total	
Respuestas	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Nunca	0	0%	1	25%	0	0%	0	0%	1	25%
Casi nunca	0	0%	0	0%	1	25%	1	25%	2	50%
Alguna vez	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Casi siempre	1	25%	0	0%	0	0%	0	0%	1	25%
Siempre	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	1	25%	1	25%	1	25%	1	25%	4	100%

Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Figura 10.



Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Interpretación: En la tabla N°14, figura 10, se observa reflejados los comportamientos desafiantes ante la autoridad. Aquí el escolar obtuvo como resultado que un 50% de las conductas a observar se manifiestan “Casi nunca”, seguido por un 25% de ellas observadas “Casi siempre” y otro 25% “Nunca” presentadas. En cuanto a los puntajes individuales, la presencia de conductas desafiantes, la dificultad en el seguimiento de instrucciones y el cumplimiento del acto cívico, puntuaron cada una con 2 puntos; seguido por la presencia de agresión verbal al docente con 1 punto (ausente).

Las personas diagnosticadas con Trastorno del Espectro Autista presentan con frecuencia diversas conductas que generan una interrupción en el contexto y/o en el desarrollo esperado de alguna actividad, dentro de las cuales Hervás y Rueda mencionan las referidas a comportamientos negativistas persistentes (2018, p.2). Para su abordaje, se encuentran diversas técnicas destinadas a la disminución en la aparición de la conducta, entre ellas, las técnicas antecedentes, en específico el principio de Premack, donde el individuo podrá escoger entre sus actividades preferidas, aquella que fungirá como reforzador de las menos deseadas (Bados, A. y García-Grau, E., 2011, p.3). Para ello, previo a la ejecución de la actividad, se le indicará mediante pictogramas o instrucciones verbales, que seleccione cuál será el reforzador a obtener.

En este sentido, la conducta desafiante y la dificultad en el seguimiento de instrucciones evidenciadas en los resultados de la tabla y figura, pueden explicarse en base a lo expuesto a los autores, donde la desobediencia se presentaría como una manifestación negativista de la conducta hacia la persona de autoridad. No obstante, al emplear técnicas antecedentes, el individuo tiene al reforzador como meta final y su conducta se orienta a la obtención del mismo, disminuyendo la aparición de los episodios de desafío, generando conductas más funcionales.

Dimensión 5. Comportamiento auto-disruptivo

Indicador 5.1

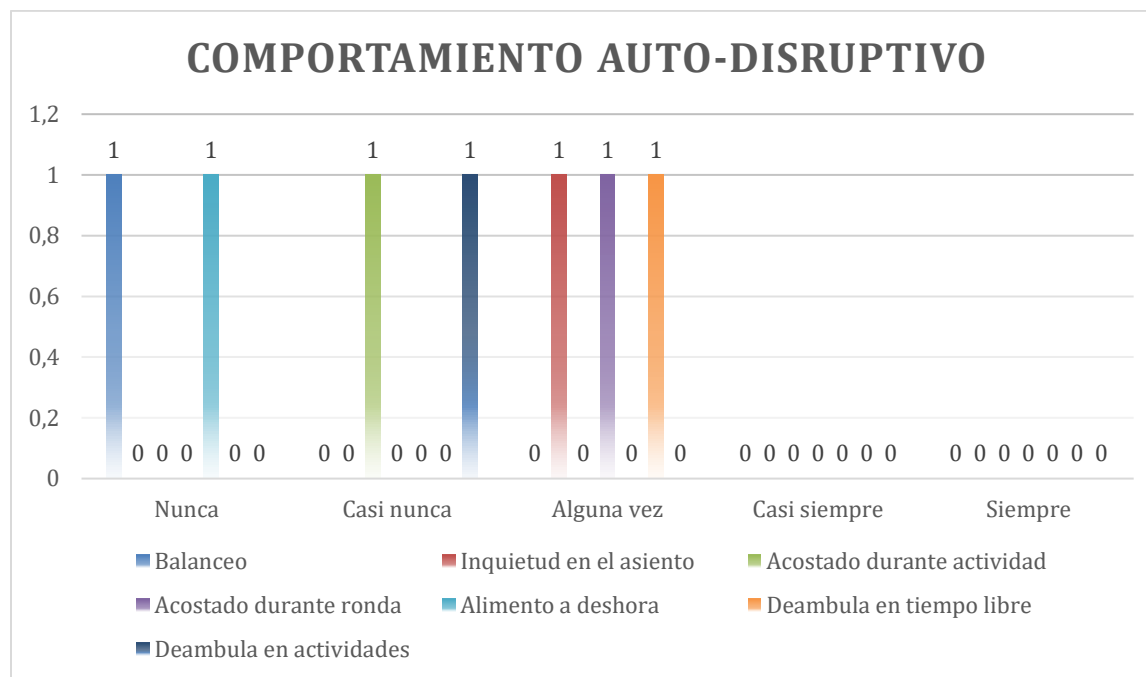
Ítems 2, 4, 5, 6, 8, 22, 23

Tabla N°15

Ítems	Balanceo		Inquietud en el asiento		Acostado durante actividad		Acostado durante ronda		Alimento a deshora		Deambula en tiempo libre		Deambula en actividades		Total	
Respuestas	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Nunca	1	14.3 %	0	0%	0	0%	0	0%	1	14.3%	0	0%	0	0%	2	28.6%
Casi nunca	0	0%	0	0%	1	14.3 %	0	0%	0	0%	0	0%	1	14.3%	2	28.6%
Alguna vez	0	0%	1	14.3%	0	0%	1	14.3%	0	0%	1	14.3 %	0	0%	3	42.9%
Casi siempre	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Siempre	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	1	14.3 %	1	14.3%	1	14.3 %	1	14.3%	1	14.3%	1	14.3 %	1	14.3%	7	100%

Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Figura 11.



Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Interpretación: En la tabla N°15, figura 11, referido a comportamientos auto-disruptivos, se obtuvo un 42.86% de los indicadores presentados “Alguna vez”, seguido por un 28.54% de las conductas presentes “Casi nunca” y “Nunca”. Dentro de los puntajes individuales, la conducta

concerniente a “Deambular en el tiempo libre” obtuvo un máximo de 3 puntos, al igual que las de “Acostado durante la ronda” e “Inquietud en el asiento”. Por otra parte, el “Deambular en actividades” y “Acostado durante la actividad” alcanzó 2 puntos; mientras que, las conductas referidas a “Alimentarse a deshora” y “Balanceo”, alcanzaron 1 punto cada una.

En el autismo, el ámbito sensorial se ve comprometido, y puede afectar el proceso de integración y procesamiento de la información y, consecuentemente, la cognición y conductas de respuesta (Moreno M., 2011, p.43). A esto se le asocia los problemas reportados en personas con disfunción del procesamiento sensorial, dentro de los cuales se encuentran aquellos vinculados al tono motor y la coordinación, derivando en las conductas desajustadas (Díaz, A. y Yagüe, E. 2017, pp.27-28). De igual forma, los niños entre 3 y 4 años con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, muestran una correlación significativa entre la dificultad en el procesamiento sensorial y la aparición de conductas “...incluyendo irritabilidad, letargia, comportamiento estereotipado, hiperactividad...” (O’Donnell S. et al., 2012, p.591). Así mismo, el individuo funciona en base a rangos de evitación u orientación al estímulo (Díaz, A. y Yagüe, E. 2017, p.31), por lo que técnicas como el refuerzo continuo e intermitente, donde “... la conducta objetivo es reforzada” (Bados, A. y García-Grau, E., 2011, p.6), mediante la proporción de un estímulo u objeto de agrado para la persona, inciden en la constancia de aparición de algunos comportamientos.

Resalta de los resultados, las conductas significativas evidenciadas, donde destacan el deambular y el acostarse durante las actividades del aula (ronda y en mesa), que refieren de una búsqueda sensorial y/o una necesidad de movimiento, así como la inquietud en el asiento, sucediendo como respuesta ante un posible aspecto de fallo atencional y/o búsqueda de autorregulación sensorial. Las conductas de acostarse y moverse en el sitio (aparente inquietud motora), se observan principalmente en contextos donde el escolar ha de permanecer sentado (en el suelo, o, la silla), durante la ejecución de actividades académicas y/o la ronda. En cambio, el deambular sucede en contextos no estructurados (tiempo libre), lo que indica la presencia de una respuesta positiva ante las actividades guiadas, así como la incorporación de elementos reforzadores de interés para el infante, que respondan a sus necesidades sensoriales de movimiento y favorezcan la aparición de conductas funcionales dentro del aula.

Indicadores atencionales

Ítems 24 – 32

Tabla N°16. Parte I

Ítems	Atención a explicación		Tiempo de ejecución (actividad)		Atención a conversación		Retomar actividad		Atención a sonidos		Selección de información		Sigue instrucción en actividades	
Respuestas	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Casi nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Alguna vez	1	11.1%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Casi siempre	0	0%	1	11.1%	0	0%	1	11.1%	1	11.1%	0	0%	1	11.1%
Siempre	0	0%	0	0%	1	11.1%	0	0%	0	0%	1	11.1%	0	0%
Total	1	11.1%	1	11.1%	1	11.1%	1	11.1%	1	11.1%	1	11.1%	1	11.1%

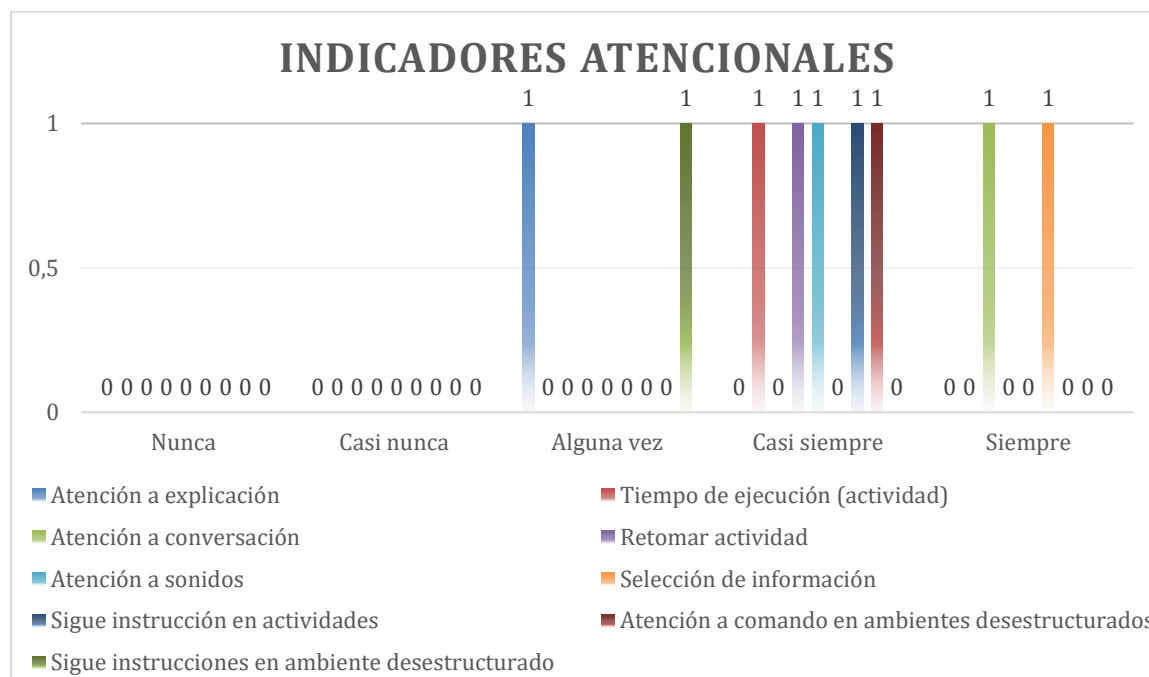
Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Tabla N°16. Parte II

Ítems	Atención a comando en ambientes desestructurados		Sigue instrucciones en ambiente desestructurado		Total	
Respuestas	F	%	F	%	F	%
Nunca	0	0%	0	0%	0	0%
Casi nunca	0	0%	0	0%	0	0%
Alguna vez	0	0%	1	11.1%	2	22.2%
Casi siempre	1	11.1%	0	0%	5	55.5%
Siempre	0	0%	0	0%	2	22.2%
Total	1	11.1%	1	11.1%	9	100%

Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Figura 12.



Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Interpretación: En la tabla N°16, figura 12, se agrupan los resultados vinculados a los indicadores atencionales. En este se recoge que el 55.55% de dichos indicadores, se encontraron presentes casi siempre, seguido por un 22.22% dividido entre algunas veces y siempre presentes. Aquellas conductas que reflejan un puntaje significativo son el seguimiento de instrucciones en ambientes desestructurados, y el sostenimiento de la atención a la explicación del docente, con 3 puntos cada una.

El Sistema Nervioso es quien organiza la información recibida. En este sentido, Uta Frith refiere de una tendencia en las personas dentro del espectro, a presentar un fallo constante en su coherencia central (Happé, F., 1997, p.5), es decir, una percepción descontextualizada del individuo (Happé, F., 1997, p.10). De esta forma, la Neuromodulación intervendrá para generar un equilibrio entre estímulos excitatorios e inhibitorios y adaptará la respuesta verbal y motora a los cambios del ambiente (Díaz, A. y Yagüe, E. 2017, p.30). En este sentido, Hervás y Rueda (2018) plantean que “Aproximadamente un 82% de los casos los niños con TEA requieren

adaptaciones educativas” (p.1).

En este sentido, el emplear estímulos que alcancen el umbral de orientación del escolar como reforzadores, y evitar la sobreexposición a elementos excitatorios, pueden explicar la presencia de una mayor capacidad para retomar actividades, así como la mayor dificultad en atender a la explicación y/o a seguir las instrucciones en ambientes desestructurados. El uso de técnicas como el reforzamiento positivo y la instigación verbal y/o física, facilitan que el escolar redirija la atención a la actividad o conducta deseada, y facilitar la modulación de la conducta meta. Aunque la selectividad en los estímulos a los que se atiende derive en un fallo en la integración de la información percibida a través de los sentidos, los resultados refieren de una ejecución adecuada de la atención una vez se integran los ámbitos sensoriales, motivacionales y la estructura en el desarrollo de la actividad.

Análisis comparativo

Dimensión 1. Comportamiento agresivo

Indicador 1.1

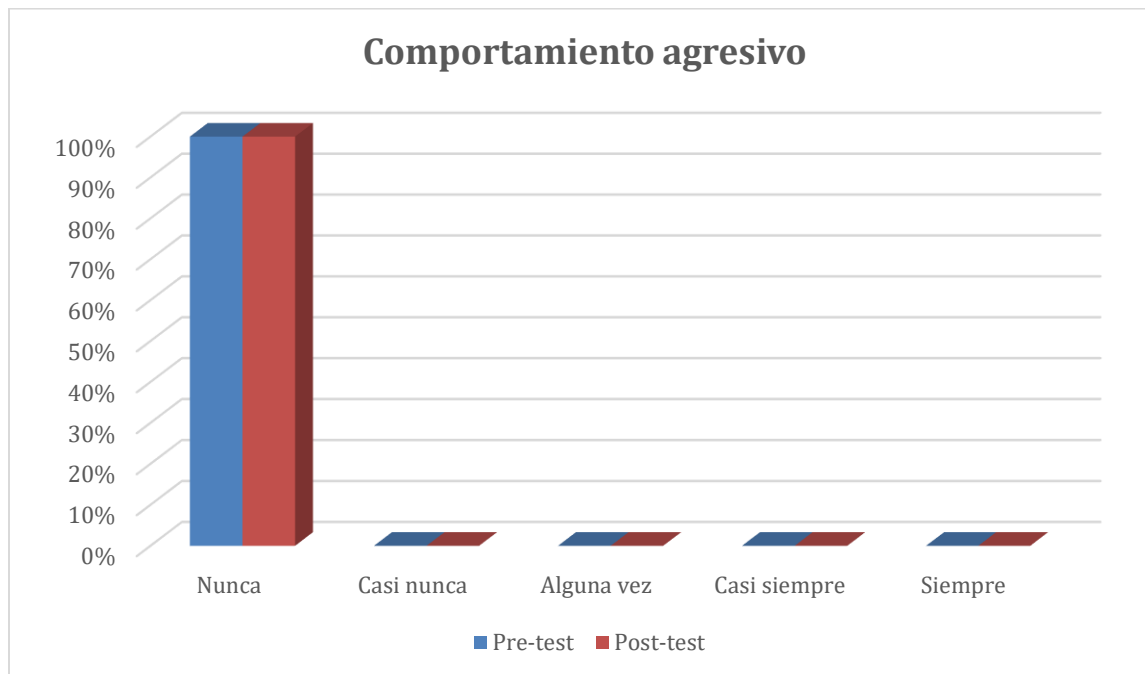
Ítems 10, 13, 14

Tabla N°17.

Ítems	Agresión verbal a compañeros		Agresión física a compañeros		Conductas vengativas con compañeros		Total	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Respuestas								
Nunca	33.33%	33.33%	33.33%	33.33%	33.33%	33.33%	100 %	100 %
Casi nunca	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Alguna vez	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Casi siempre	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Siempre	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Figura 13



Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Interpretación: En la tabla N°17, figura 13, se evidencia una persistencia en la opción de respuesta “Nunca”, reflejando una invariabilidad en torno a las conductas valoradas en la dimensión de comportamiento agresivo. Esto refiere que el escolar, tanto previo a la intervención como posterior a ella, mantuvo una ausencia de “Agresión verbal” y/o “Agresión física a compañeros”, así como de “Conductas vengativas”.

Si bien en el caso del escolar no se observaron aspectos vinculados a una conducta agresiva, la teoría respalda que las personas dentro del espectro pueden llegar a presentar problemas de conducta y acercamientos o interacciones sociales inadecuadas como comportamientos agresivos aunque sus intenciones sean amigables (Hervás & Rueda, 2018, p.2), lo cual podría explicar los juegos vinculados a empujarse, no sólo como un patrón generalizado del aula, sino como una forma de interacción social “amigable” inadecuada. En este sentido, técnicas como el uso de instrucciones simples y el modelamiento de conductas, resultan ser las más empleadas (Jadue, A. & Monsalve, M., 2024).

Dimensión 2. Comportamiento físicamente disruptivo

Indicador 2.1

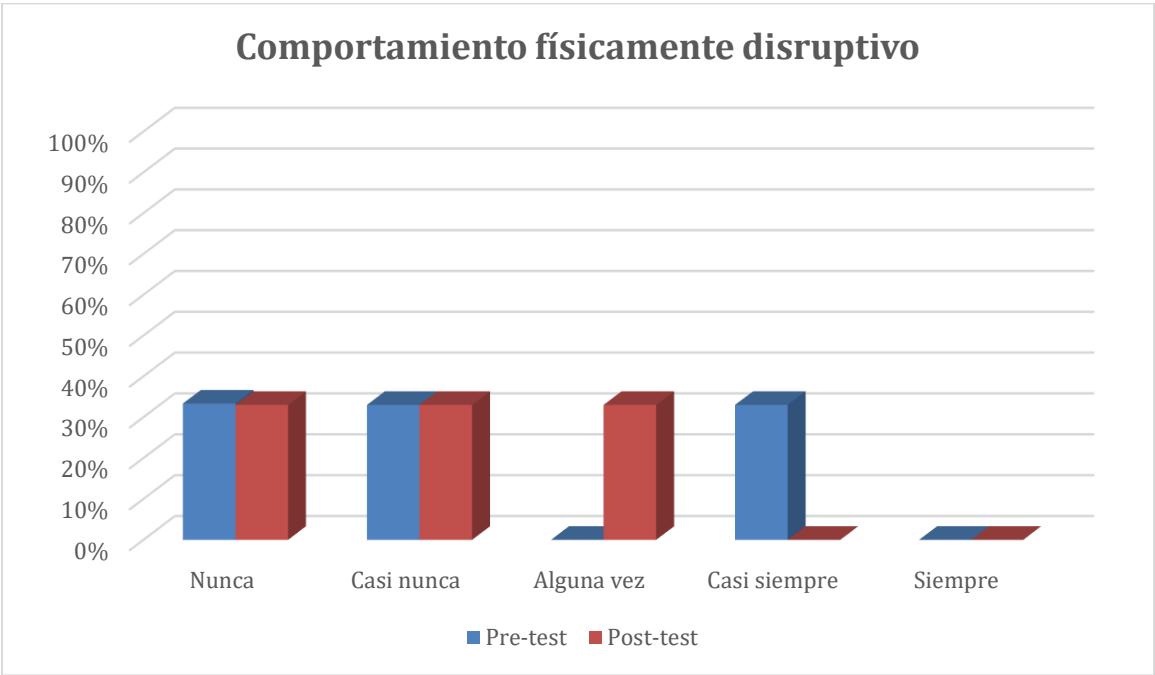
Ítems 16, 20, 21

Tabla N°18.

Ítems	Dañar material escolar		Tomar objetos no autorizados		Dañar trabajo de compañeros		Total	
Respuestas	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Nunca	0%	0%	0%	0%	33.33%	33.33%	33.33%	33.33%
Casi nunca	33.33%	33.33%	0%	0%	0%	0%	33.33%	33.33%
Alguna vez	0%	0%	0%	33.33%	0%	0%	0%	33.33%
Casi siempre	0%	0%	33.33%	0%	0%	0%	33.33%	0%
Siempre	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Figura 14



Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Interpretación: En la tabla N°18, figura 14, correspondiente al comportamiento físicamente disruptivo, se observa una persistencia en las opciones “Nunca” y “Casi nunca” correspondiente a los indicadores “Dañar trabajo de compañeros” y “Dañar material escolar”, reflejando una invariabilidad en los resultados. En cambio, en el indicador "Tomar objetos no autorizados" se evidencia una disminución en la frecuencia de “Casi siempre”, a “Alguna vez”, lo que refiere de una evolución favorable en el escolar.

Las conductas físicamente disruptivas, se ven respaldadas por la teoría de los fallos en las funciones ejecutivas, o teoría “Disejecutiva”, donde Damasio y Anderson (1993) mencionan como síntomas asociados a lesiones frontales, la ausencia de empatía, (Cabarcos et al., 1999, p.5, tabla 1). En este sentido, el uso de instrucciones simples, resulta en una de las técnicas operantes de mayor uso (Jadue, A. y Monsalve, M., 2024), permitiendo orientar la atención del escolar, hacia la conducta que se desea manifieste el escolar.

Dimensión 3. Comportamiento socialmente disruptivo

Indicador 3.1

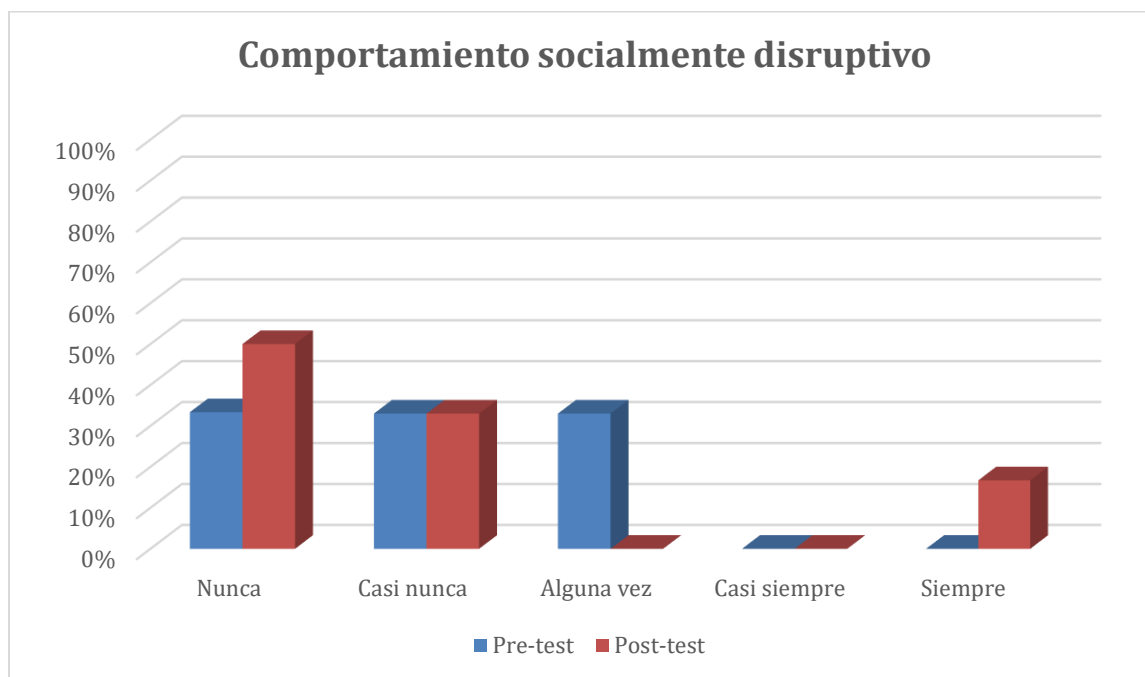
Ítems 1, 3, 11, 12, 17, 18

Tabla N°19.

Ítems	Turno de juego *		Corre en aula de clases		Grita en aula de clases		Permiso para hablar *		Emoción exacerbada		Tiempo de emoción exacerbada		Total	
Respuestas	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Nunca	0%	0%	0%	0%	0%	16.7 %	16.7 %	16.7 %	0%	0%	16.7 %	16.7 %	33.33 %	50%
Casi nunca	0%	0%	16.7 %	16.7 %	0%	0%	0%	0%	16.7 %	16.7 %	0%	0%	33.33 %	33.33 %
Alguna vez	16.7 %	0%	0%	0%	16.7 %	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	33.33 %	0%
Casi siempre	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Siempre	0%	16.7 %	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	16.7 %

Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Figura 15



Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Interpretación: En la tabla N°19, figura 15, correspondiente al comportamiento socialmente disruptivo, se observa una persistencia en la opción de respuesta “Casi nunca”; mientras que la opción “Nunca” manifestó un incremento de aproximadamente el 20% posterior a la intervención. La frecuencia “Alguna vez” se redujo del 33.33% al 0% y, por el contrario, “Casi siempre”, vinculado al indicador “Esperar el turno de juego”, manifestó un incremento del 0% al 16.67%, representando una evolución conductual favorable en el escolar.

Estos resultados explican cómo la Neuromodulación interviene para generar un equilibrio entre estímulos excitatorios e inhibitorios que permiten la adaptación a los cambios del ambiente (Díaz, A. & Yagüe, E. 2017, p.30), regulando la intensidad, frecuencia y duración de las conductas verbales y motoras. Es en este sentido que las técnicas empleadas efectivas, fueron aquellas vinculadas a la anticipación, el refuerzo positivo y los acuerdos en la escogencia del reforzador (Jadue, A., Monsalve, M., 2024), puesto que disminuyen la ansiedad y la emisión de conductas disruptivas.

Dimensión 4. Comportamiento desafiante ante la autoridad

Indicador 4.1

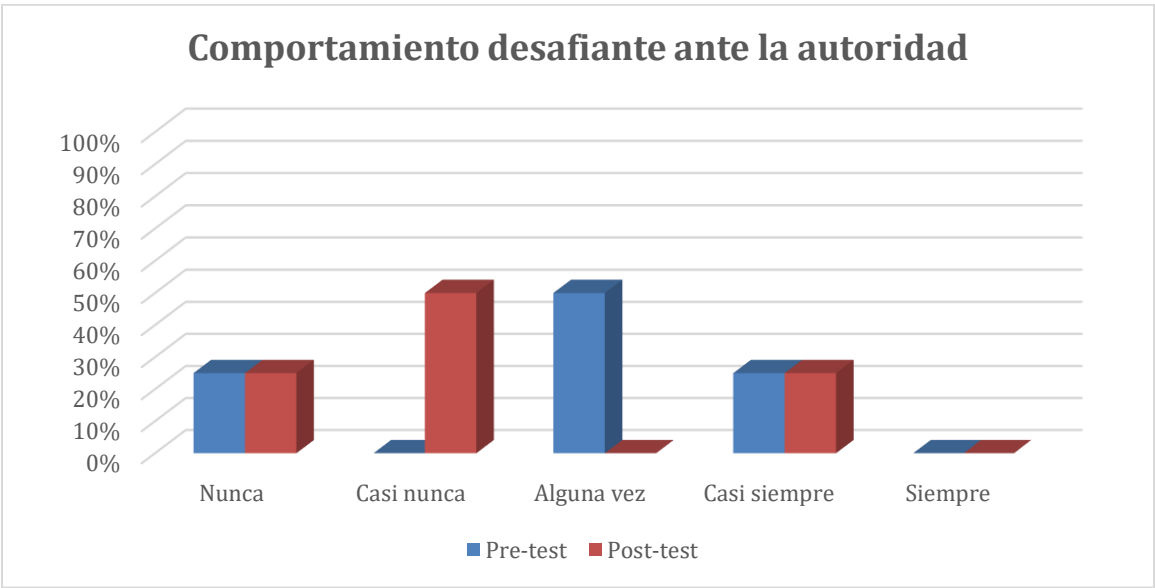
Ítems 7, 9, 15, 19

Tabla N°20.

Ítems	Acto cívico *		Agresión verbal al docente		Dif. Seguir instrucción		Conducta desafiante		Total	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Nunca	0%	0%	25%	25%	0%	0%	0%	0%	25%	25%
Casi nunca	0%	0%	0%	0%	0%	25%	0%	25%	0%	50%
Alguna vez	0%	0%	0%	0%	25%	0%	25%	0%	50%	0%
Casi siempre	25%	25%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	25%	25%
Siempre	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Figura 16



Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Interpretación: En la tabla N°20, figura 16, correspondiente al comportamiento desafiante ante

la autoridad, se observa una persistencia en la opción de respuesta “Casi siempre”, vinculado al cumplimiento del acto cívico, y “Nunca”, asociado al indicador de “Agresión verbal al docente”, obteniendo ambas un 25% previo y posterior a la intervención. Por el contrario, la opción “Casi nunca” relacionado con los indicadores de “Dificultad para seguir instrucciones” y “Conducta desafiante”, mostró un incremento exponencial, variando de 0% a un 50% en el post-test; mientras que “Alguna vez”, evidenció un descenso del 50% al 0%.

Las personas diagnosticadas con Trastorno del Espectro Autista presentan con frecuencia conductas que generan una interrupción de alguna actividad, entre ellas, Hervás y Rueda mencionan las referidas a comportamientos negativistas persistentes, dentro de las cuales se engloban la desobediencia y/o el mutismo selectivo. (2018, p.2). Evidenciada esta conducta en el escolar, el uso de instrucciones simples, el refuerzo positivo, y los acuerdos, resultaron ser las estrategias más efectivas (Jadue, A. & Monsalve, M., 2024) para permitir al escolar transitar de la oposición, a la emisión de la conducta deseada.

Dimensión 5. Comportamiento auto-disruptivo

Indicador 5.1

Ítems 2, 4, 5, 6, 8, 22, 23

Tabla N°21. Parte I

Ítems	Balanceo		Inquietud en el asiento		Acostado durante actividad		Acostado durante ronda		Alimento a deshora		Deambula en tiempo libre		Deambula en actividades	
Respuestas	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Nunca	16.7 %	14.3 %	0%	0%	0%	0%	0%	0%	16.7 %	14.3 %	0%	0%	0%	0%
Casi nunca	0%	0%	0%	0%	0%	14.3 %	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	14.3 %
Alguna vez	0%	0%	16.7 %	14.3 %	16.7 %	0%	0%	14.3 %	0%	0%	0%	14.3 %	16.7 %	0%
Casi siempre	0%	0%	0%	0%	0%	0%	16.7 %	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Siempre	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	16.7 %	0%	0%	0%

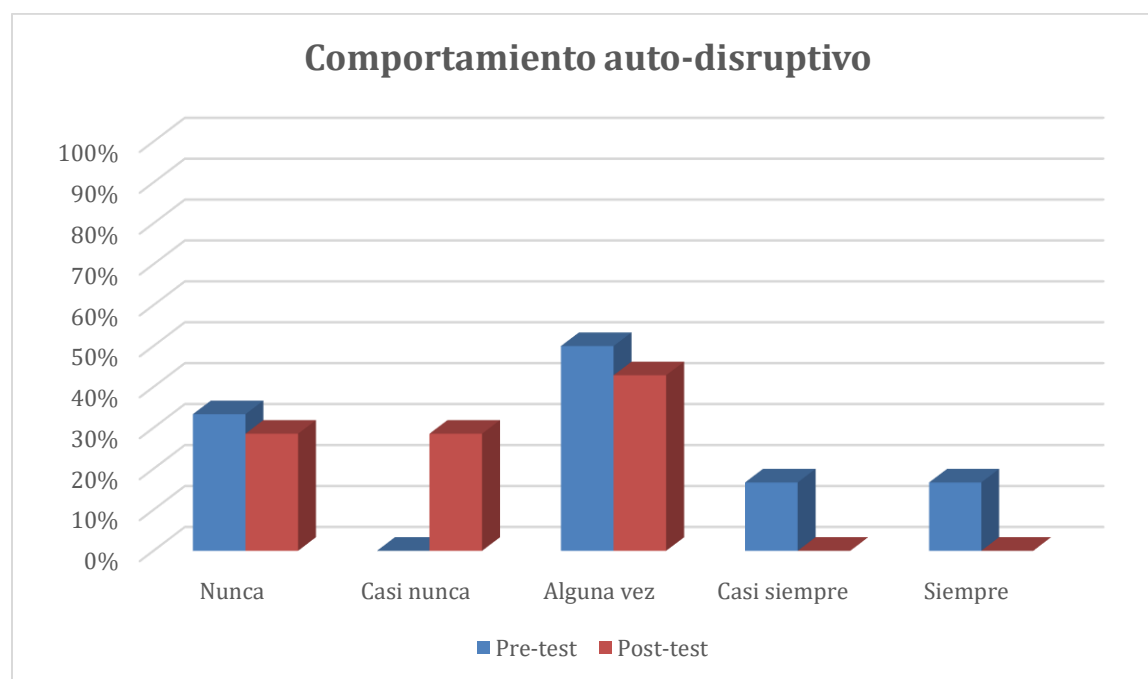
Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Tabla N°21. Parte II

Ítems	Total	
Respuestas	Pre-test	Post-test
Nunca	33.33%	28.57%
Casi nunca	0%	28.57%
Alguna vez	50%	42.86%
Casi siempre	16.67%	0%
Siempre	16.67%	0%

Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Figura 17



Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Interpretación: En la tabla N°21, figura 17, correspondiente a comportamiento auto-disruptivo, se observa una variación en todos los indicadores, representado por una disminución del “Nunca”, de 33.33% a un 28.57%, “Alguna vez” del 50% al 42.86% y, “Casi siempre” y “Siempre” de un

16.67% a un 0%. Por otra parte, la opción “Casi nunca” manifestó un incremento, pasando de un 0% a un 28.57%. En general, las cifras refieren de una tendencia a la disminución en la presentación de conductas asociadas a esta dimensión.

Estos resultados refieren sobre que el individuo funciona en base a rangos de evitación u orientación al estímulo (Díaz, A. & Yagüe, E. 2017, p.31) y que una disfunción en el procesamiento sensorial, deriva en respuestas dentro de los cuales se encuentran aspectos vinculados al tono motor y la coordinación (pp.27-28). En este sentido, técnicas como el refuerzo continuo de la conducta objetivo (Bados, A. & García-Grau, E., 2011, p.6) mediante la proporción de un estímulo u objeto de agrado para la persona, inciden en la constancia de aparición de algunos comportamientos.

Indicadores atencionales

Ítems 24 – 32

Tabla N°22. Parte I

Ítems	Atención a explicación		Tiempo de ejecución (actividad)		Atención a conversación		Retomar actividad		Atención a sonidos	
Respuestas	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Nunca	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Casi nunca	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Alguna vez	11.11 %	11.11 %	0%	0%	0%	0%	11.11 %	0%	0%	0%
Casi siempre	0%	0%	11.11 %	11.11 %	0%	0%	0%	11.11 %	11.11 %	11.11 %
Siempre	0%	0%	0%	0%	11.11 %	11.11 %	0%	0%	0%	0%

Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Tabla N°22. Parte II

Ítems	Selección de información		Sigue instrucción en actividades		Atención a comando en ambientes desestructurados		Sigue instrucciones en ambiente desestructurado	
Respuestas	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Nunca	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Casi nunca	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Alguna vez	0%	0%	0%	0%	0%	0%	11.11 %	11.11%
Casi siempre	0%	0%	11.11 %	11.11 %	11.11 %	11.11%	0%	0%
Siempre	11.11%	11.11%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

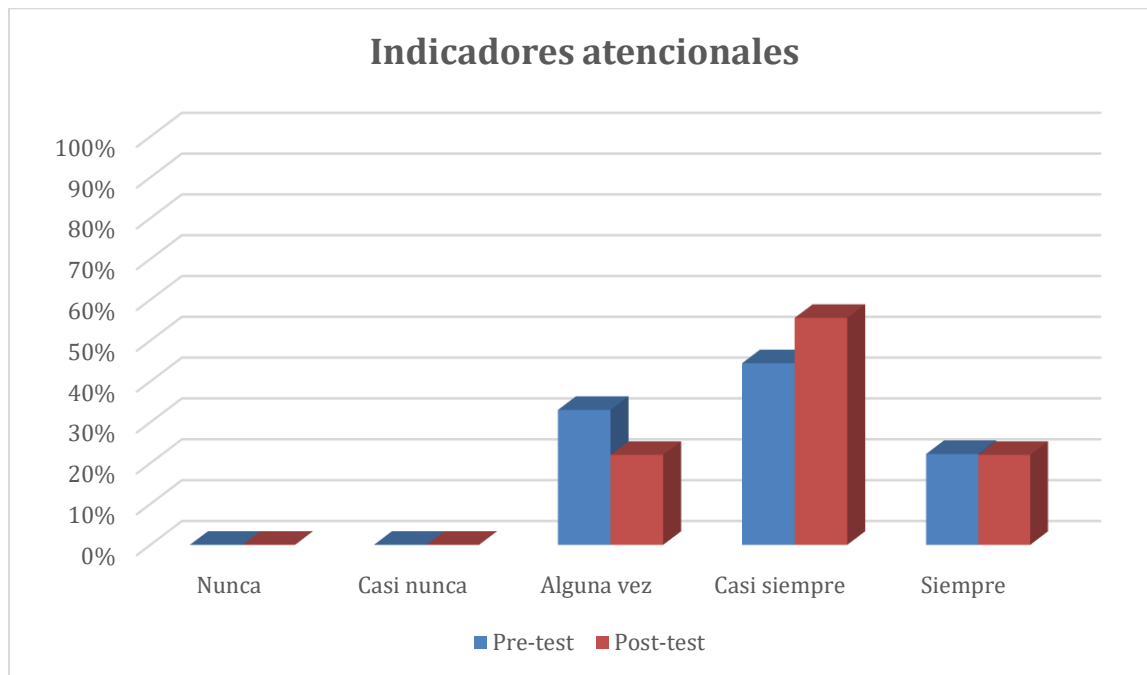
Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Tabla N°22. Parte III

Ítems	Total	
Respuestas	Pre-test	Post-test
Nunca	0%	0%
Casi nunca	0%	0%
Alguna vez	33.33%	22.22%
Casi siempre	44.44%	55.55%
Siempre	22.22%	22.22%

Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Figura 18



Fuente: Rodríguez, A. (2025)

Interpretación: En la tabla N°22, figura 18, correspondiente a indicadores atencionales, se observa una persistencia en los indicadores “Nunca” y “Casi nunca” con un 0%, así como el indicador “Siempre”, que se mantuvo en un 22.22%. Por el contrario, la opción “Alguna vez” evidenció un descenso, pasando de un 33.33% a un 22.22%; mientras que la opción “Casi siempre” presentó un incremento, yendo de abarcar el 44.44% de conductas previo a la intervención, a reunir un 55.55% de las conductas. Esto refiere de una tendencia a la permanencia en los ámbitos atencionales.

Esto se vincula a la teoría, que plantea que el Sistema Nervioso es quien organiza la información recibida y da respuestas ajustadas mediante la autorregulación y manejo de los impulsos, permitiendo actuar en un rango óptimo de alerta y, atendiendo a estímulos relevantes y descartando los irrelevantes (Díaz, A. & Yagüe, E. 2017, p.29). Para ello, las estrategias más efectivas agrupan la anticipación y el refuerzo positivo (Jadue, A. & Monsalve, M. 2024).

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

En el desarrollo de la presente investigación práctica, para darle respuesta al primer objetivo específico “Identificar las conductas disruptivas presentadas por el escolar con Trastorno del Espectro Autista cursante de Educación Inicial de la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus” se pudo identificar la presencia de diversas conductas disruptivas en el escolar sujeto de estudio, destacando entre ellas, las concernientes a la consecución en el desarrollo de las actividades, vinculadas a un aspecto atencional/motivacional y, el manejo de las descargas motoras (Ejemplo: deambular) o sensoriales (Ejemplo: acostarse en la ronda o actividades en mesa) durante el desarrollo de la jornada escolar. Aunada a ellas, se presentaron también otros comportamientos propios de la etapa de vida en la que se encuentra (primera infancia), como lo son el pedir permiso para hablar o las dificultades en la autorregulación emocional, esto vinculado a que la corteza prefrontal donde se ubican principalmente las funciones ejecutivas, están en pleno desarrollo, y las implicaciones afectivas y/o emocionales intervienen en gran medida en la forma en que estas se manifiestan. Es por ello, que el modelaje ofrecido por el entorno determinará la instauración de diversos patrones de conducta en el infante, y la asistencia del docente o adulto significativo será vital en la conformación de su repertorio conductual.

Para tal fin, y en respuesta al segundo objetivo específico, “Diseñar un programa de intervención para el manejo de las conductas disruptivas en el escolar con Trastorno del Espectro Autista cursante de Educación Inicial de la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus”. se planteó diseñar un programa de intervención que permitiese manejar las diversas conductas disruptivas del infante dentro del ámbito educativo, estrategias que considerasen sus necesidades y perfil individual, que fuesen de aplicación generalizable a los otros escolares, y que facilitaran la continuidad de las mismas por parte de la institución y la docente. Esto implicó conocer aquellos elementos que estaban siendo cubiertos por el aula, como la delimitación de los espacios (de trabajo, área de los bolsos y zona de juegos); así como aquellos que eran necesarios incluir, como

el implemento de juguetes sensoriales, apoyos visuales (de la jornada y las actividades), y el receso dirigido (con actividades propuestas por el docente). En este sentido, mostrando el escolar interés en la manipulación de objetos y en el movimiento, se incorporaron objetos manipulables como el cubo de formas múltiples, plastilina y pop-it, así mismo, se introdujeron estrategias vinculadas al arte como dibujar, teniendo como requisito el ser trabajadas en mesa una vez culminada la actividad.

Siendo estas actividades de transición de especial interés para el infante, fungieron a su vez como reforzadores para la culminación de las actividades diarias, y derivaron en un incremento exponencial en los tiempos de permanencia en el asiento, en especial en el caso de la plastilina, la cual se ubicó como el reforzador principal. De igual forma, el programa iría acompañado de estrategias conductuales orientadas a, entre otras, el modelado de la conducta deseada y la extinción, mediante la eliminación de los sostenedores, de las conductas inadecuadas como el oposicionismo, lanzar objetos (hoja y lápiz de trabajo al suelo) y el verbátum referencial propio de la negativa a ejecutar la actividad. Implementando volumen de voz variable para captar la atención, el acompañamiento físico y las instrucciones verbales, para guiar el comportamiento.

En respuesta al tercer objetivo específico, “Aplicar un programa de intervención para el manejo de las conductas disruptivas en el escolar con Trastorno del Espectro Autista cursante de Educación Inicial de la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus”, se obtuvo que, durante la aplicación del programa de intervención, se presentaron modificaciones para dar respuesta a necesidades propias del escolar, como la dificultad para redirigir la atención al trabajo después de que ha obtenido un reforzador, requiriendo finalmente implementar un reajuste en la estructura de presentación de las actividades y el reforzador, dejando a este último para el final de la ejecución de todas las actividades planteadas para la jornada. Se inició la intervención con la presentación y explicación del significado de los apoyos visuales, empleando técnicas vinculadas a notificar al inicio de la jornada sobre todas las actividades planteadas para ese día, y notificando sobre los reforzadores, empleando como estrategia antecedente, la libre elección del reforzador por parte del escolar. Con apoyo de la docente, se supervisó el desenvolvimiento autónomo de J.G. durante su jornada, empleando la instigación verbal y preguntas orientadas a redirigir la atención o conducta cuando fuera necesario, manteniendo los límites de los acuerdos establecidos (reforzador elegido previamente) y acompañando durante los períodos destinados a la regulación emocional.

Finalmente, como respuesta al cuarto objetivo específico titulado “Evaluar el programa de intervención para el manejo de las conductas disruptivas en el escolar con Trastorno del Espectro Autista cursante de Educación Inicial de la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus”, se observó que, si bien permanecieron aspectos conductuales como la exacerbación emocional, que debido a su baja intensidad e infrecuente aparición, no representó una interrupción significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, existieron mejoras significativas en otros indicadores comportamentales de José. De esta forma, se mostró efectiva la aplicación de las estrategias de modelado, reforzamiento positivo (material y social) como estrategia antecedente y/o consecuente, e instigación verbal y física, en cuanto al manejo de la atención, la culminación de las actividades planteadas en aula, el seguimiento de instrucciones y el reanudar la asignación en curso. Así mismo, el uso de elementos sensoriales durante los tiempos de espera, permitió disminuir las conductas de deambular y acostarse durante la jornada académica, fomentando a su vez, el incremento de la capacidad de respetar el turno de juego. Finalmente, la técnica de extinción fue esencial para manejar conductas como lanzar objetos al suelo, permitiendo redirigir la atención del escolar, a la regulación emocional y la conducta meta. Estas técnicas, en conjunto con el acompañamiento de la especialista y/o docente y el uso de pictogramas como herramienta anticipatoria, demostraron la eficacia del programa de intervención para disminuir la aparición de conductas disruptivas en el aula de Educación Inicial.

Recomendaciones

Del trabajo desarrollado se desprenden una serie de recomendaciones para abordar futuras necesidades en aula de escolares con autismo y/o dirigir próximos trabajos en la materia. Primero, dirigido a la institución educativa, el aplicar apoyos visuales y mantener la anticipación de rutinas y actividades, como herramientas permanentes en el aula de educación inicial. Debido a que la presente investigación se trató de un estudio de caso, se sugiere replicar el programa a otros escolares dentro del espectro cursantes de educación inicial, para posteriormente expandir y adaptar las estrategias (considerando las necesidades del escolar y demandas del grado) a las aulas de educación primaria y bachillerato. Así mismo, considerar incorporar de forma permanente, una serie de objetos de bajo índice distractor, como elementos sensoriales y/o reforzadores que faciliten

en el escolar el mantenimiento de la atención sostenida durante la actividad; e incorporen los recesos dirigidos, mediante la suministración de juegos varios (ejemplo: juegos de mesa; otros: plastilina, materiales de dibujo, etc.) o actividades guiadas por el docente, en los tiempos libres.

Segundo, en cuanto a los organismos públicos, se sugiere desarrollar políticas y programas dirigidos a la formación docente y la dotación de recursos para la atención educativa personalizada (adaptaciones curriculares) de los escolares con TEA inscritos en aula de educación regular, brindando apoyo económico a instituciones que implementen programas educativos inclusivos desde la Educación Inicial. Así mismo, invertir en la creación de guías metodológicas y materiales didácticos accesibles para la atención del TEA en aula de educación regular, dirigidos a minimizar la aparición de conductas disruptivas en aula y facilitar la comunicación entre el docente y el escolar dentro del espectro.

Finalmente, orientado a investigaciones futuras en la materia, se recomienda replicar este programa en otros niveles educativos y con diferentes perfiles de TEA para comparar resultados y desarrollar ajustes necesarios a nivel de materiales empleados para la atención y prevención de episodios conductuales en aula. De igual forma, se considera valioso el incorporar evaluaciones neuropsicológicas complementarias en el escolar, a fin de sugerir modificaciones curriculares basadas en su perfil neurocognitivo, así como realizar un seguimiento longitudinal del impacto académico y emocional en el estudiante dentro del espectro, en especial en grados superiores donde la exigencia social y curricular es mayor.

CAPÍTULO VI. EL PROYECTO Y SU DESARROLLO / LA PROPUESTA Y SU DESARROLLO

MARCO INSTITUCIONAL

Historia de la Institución

La Unidad Educativa "Emilio Germán Andrus", fue fundada el mes de mayo del año 1998. Se escoge un epónimo para solicitar el permiso ante la zona educativa del estado Aragua, seleccionando a una persona que para ese entonces había fallecido. Un ser maravilloso, extraordinario deportista venezolano como lo fue Emilio Germán Andrus, conocido profesor de atletismo.

Se hace entrega de la documentación correspondiente a la zona educativa, la cual una vez aprobada, comienza la ambientación, proyectos y planificación de la escuela, bajo la asistencia de tres miembros: la Prof. Carmen Magali Rivera, Prof. Isabel Oliveira e Ing. Daniel Pereira. Personas que realizaban los trabajos administrativos, directivos y mantenimiento, con esmero y dedicación, manteniendo así una visión futurista de alcanzar las metas propuestas para que la institución llegara a ser lo que es hoy en día.

La escuela "Emilio Germán Andrus", abre sus puertas en el área de preescolar con dos (2) niñas: Naidari Díaz y Osbel De Jesús, quienes fueron las primeras alumnas de la institución. Al pasar de grado, la escuela fue creciendo así como su población, acorde a las exigencias requeridas y con un valioso personal: Directivo, Administrativo, y obrero, trabajo que permite el buen desempeño y desarrollo de la institución. Actualmente, consta de un establecimiento asistencial-docente, de carácter privado, donde se ofrece el Servicio de Educación Inicial, Primaria y Media General. (U.E.P. Emilio Germán Andrus, 2014)

Fundamentos Filosóficos

Misión

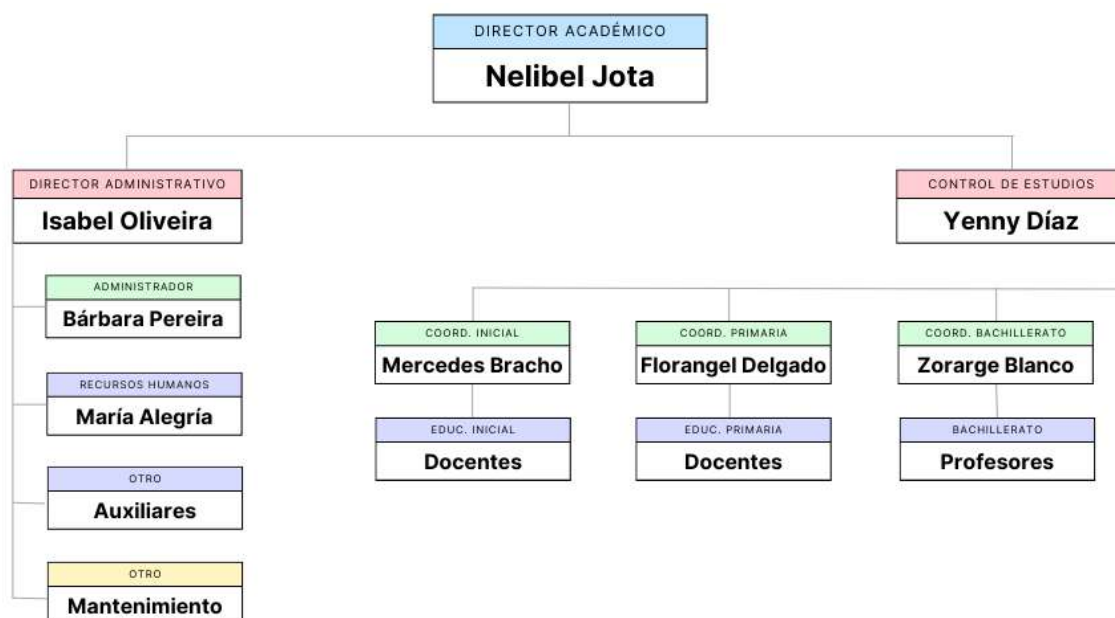
Ofrecer una respuesta a las necesidades, rasgos y diferencias individuales de los niños y niñas atendidos en el la Unidad Educativa Emilio Germán Andrus Y, el mismo funciona orientado por lo principios básicos de la pedagogía moderna, los cuales brindan a cada niño la oportunidad de desarrollar sus propias capacidades y compensar sus debilidades en fortalezas, en un ambiente de respeto, confianza libertad y paz para que se desarrollen en forma integral.

La Unidad Educativa Emilio Germán Andrus Y. Consta de un establecimiento asistencial-docente, de carácter privado, debidamente inscrito en el Ministerio de Educación y Cultura, donde se ofrece el Servicio de Educación Inicial, Primaria y Media General. (U.E.P. Emilio Germán Andrus, 2014)

Visión

Mantenerse como una institución de atención asistencial y educativa de excelencia en Educación Inicial, Educación Primaria y Media General, donde se conciba al niño como un ser capaz, encausando su espíritu de iniciativa para ser espontáneo, responsable, formando su propio carácter mediante la adquisición de hábitos, habilidades, destrezas y capacidades que lo llevarán a ser mejor día con día, mejorando así sus capacidades física, mental y social, aprovechando su medio natural y adiestramiento práctico, con el apoyo fundamental de la familia y la comunidad a la cual pertenece.(U.E.P. Emilio Germán Andrus, 2014)

Organigrama



Población que atiende

La institución atiende un total de 334 alumnos, varones y hembras, desde los 2 años hasta los 17 años de edad. Dentro de la institución, 49 de escolares conforman la población de Educación Inicial.

PROYECTO / PROPUESTA

Título

Propuesta para el manejo de las conductas disruptivas del TEA en Inicial.

Introducción

La presente propuesta está diseñada como respuesta a las necesidades conductuales identificadas en un escolar de cuatro años, diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) Leve, cursante del II Nivel de Educación Inicial en la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus. A través de un proceso de observación, se evidenció la presencia de conductas disruptivas que interfieren con el proceso de enseñanza-aprendizaje y socialización del infante.

El programa propuesto busca establecer un conjunto de estrategias organizadas y coherentes que permitan manejar y reducir dichas conductas, partiendo del respeto a la neurodiversidad y el enfoque inclusivo. La intervención está orientada a favorecer la autorregulación del niño, mejorar su adaptación al entorno escolar, y brindar herramientas prácticas al equipo docente para promover un ambiente estructurado, seguro y emocionalmente accesible.

Objetivo General o Propósito

Disminuir la aparición de las conductas disruptivas en el escolar y facilitar su ajuste al ámbito escolar.

Plan de ejecución

El programa constó de cinco fases, las cuales son:

Marzo 2025 (Fase 1)	Marzo 2025 (Fase 2)	Abril 2025 - Mayo 2025 (Fase 3)	Abril 2025 - Mayo 2025 (Fase 4)	Mayo 2025 (Fase 5)
Se identificaron las conductas disruptivas mediante la observación directa. Esta fase permitió establecer una línea base para definir las conductas a ser intervenidas.	Se seleccionaron estrategias ajustadas al perfil sensorial, comunicacional y conductual del niño. El programa contempló el uso de apoyos visuales, anticipación de rutinas, modelado, extinción, instigación verbal y/o física, reforzamiento social directo y reforzamiento material.	Las estrategias fueron implementadas por el/la psicólogo(a) de forma progresiva en el aula y con participación del equipo docente. Entre los materiales empleados se incluyen: tablero “1-2-3-4”, materiales de refuerzo y pausas estructuradas con juguetes u/o actividades de transición.	Se realizó seguimiento continuo mediante registros semanales, análisis de la respuesta conductual y discusión con la docente para evaluar la efectividad de las estrategias y realizar ajustes necesarios.	Se compararon los resultados obtenidos con la fase inicial, valorando la frecuencia, intensidad y/o duración de las conductas disruptivas antes y después de la intervención. Se recogieron testimonios cualitativos del equipo docente y de la familia.

Cuadro de Planificación

Título: Programa de Intervención para el manejo de las conductas disruptivas en un escolar con Trastorno del Espectro Autista cursante de Educación Inicial en la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus.					
Objetivo general: Desarrollar un Programa de Intervención para el manejo de las conductas disruptivas en un escolar con Trastorno del Espectro Autista cursante de Educación Inicial en la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus.					
Tema	Contenido	Estrategias	Recursos	Evaluación	Fecha y Duración
Intervenir las conductas disruptivas durante la jornada escolar.	Atención del evaluador de aquellas conductas disruptivas que surjan durante la jornada escolar.	1.Visuales 2.Verbales 3.Físicas	1.1 Claves visuales. 1.2 Estructura visual de las tareas (Tablero 1,2,3,4) 2.1 Psicóloga. 2.2 Personal docente. 3.1 Psicóloga y/o personal docente quienes emplearán guías físicas suaves en situaciones que lo requieran. 3.2 Juguetes sensoriales (Pop-it, cubo	-Registro anecdótico. -Instrumento “Escala de apreciación sobre conductas disruptivas”.	-02 de Abril del 2025. Tiempo: 2 h. -07 de Abril del 2025. Tiempo: 2 h. -09 de Abril del 2025. Tiempo. 2 h. -21 de Abril 2025 . Tiempo: 2 h. -23 de Abril del 2025. Tiempo: 1 h. -30 De Abril del 2025. Tiempo: 2 h.

			de formas, plastilina, pared sensorial).		
			3.3 Juegos de transición (Juegos educativos de mesa).		
			3.4 Materiales de arte (Papel, lápiz, colores).		

Incidencias

Dentro de las incidencias generales obtenidas en el proceso de intervención, se encuentra el cambio en las actividades escolares programadas para el 30 de Abril del 2025, derivando en una suministración anticipada del reforzador, acompañado de una directriz que posteriormente fue cambiada para ajustarse a los nuevos planes. En la fecha correspondiente al 23 de Abril del 2025, se reduce el tiempo de intervención de 2 horas a 1 hora, debido al ingreso posterior de la psicóloga a la institución, por lo que la atención inicia posterior a comenzada la hora pedagógica. Con respecto a las sesiones del 02, 07, 09 y 21 de Abril del 2025, las actividades transcurrieron con normalidad, sin incidencias aparentes. Por otra parte, debido a que la semana del 14 al 18 de Abril del 2025 correspondió a la Semana Santa, en la institución escolar se suspendieron actividades para los estudiantes, imposibilitando la atención al escolar en estas fechas.

Respecto a los sucesos individuales, en la primera sesión durante la jornada escolar, José mostró conductas como dificultad para culminar las actividades en mesa, atención dispersa, deambular por el aula y manipulación constante de objetos durante tiempos de espera. Se le apoyó para completar la actividad empleando instigación verbal y modelado como técnicas de intervención. Durante el tiempo libre desestructurado, José jugó con compañeros empujando y corriendo. Mostró interés en jugar con el carro de juguete. Se le ofreció un cubo de formas con la

condición de jugar sentado, lo cual cumplió inicialmente con entusiasmo, pero manifestó aparente frustración al retirarlo para la merienda. Cuando no obtiene el reforzador, previo a realizar la última actividad, José se niega a trabajar, empujando sus materiales al suelo y alejándose. Se empleó la técnica de extinción, ignorando la conducta de lanzar objetos al suelo guiándolo de vuelta a su asiento. Mediante apoyo verbal y acompañamiento físico, José transcurrió proceso de regulación emocional. La docente, al sugerir hacer la tarea al día siguiente, José decide hacerla de inmediato. Con apoyo, completó la asignación, recibiendo un reforzador social y el cubo de formas, integrándose finalmente al juego con sus compañeros.

En la sesión del 07 de Abril, el escolar mostró conductas como inatención y manipulación de objetos. Al inicio de la hora pedagógica, se le encontró recostado sobre la mesa, manipulando su libreta, al pedirle que hiciera una suma, dibujó aviones. Se estableció el dibujo como reforzador. Se empleó instigación verbal, acompañamiento y supervisión para redirigir su atención a la actividad. Corrigió su trabajo cuando se le indicó, pero continuó dibujando en la última suma antes de entregar la hoja. Durante los tiempos de espera, deambulaba simulando que los lápices eran aviones. Las transiciones entre actividades le resultaban difíciles, necesitando múltiples llamadas y guía física para sentarse correctamente, redirigiendo la atención hacia la actividad en lugar de a la conducta de correr por el aula. Su trabajo se caracterizó por ser rápido pero descuidado, distrayéndose fácilmente con objetos del entorno lo que derivó en retirar estímulo distractor (juguete). En el tiempo libre, compartió juguetes y jugó a las artes marciales con otros niños. Al culminar, se le indicó que debía solicitar el reforzador a la docente, lo cual hizo tras reiterados intentos.

Con respecto a los sucesos registrados en la sesión del 09 de Abril, el escolar inicialmente se negó a trabajar hasta recordarle la recompensa de ir al parque. Coloreado impulsivo y rápido. Tras la corrección de la docente, mejoró la calidad de su trabajo. Durante el descanso, dibujó y jugó activamente con otros niños, e incluso reportó conflictos a la maestra, a fin de poder gestionar la situación. Con apoyo verbal y físico, hizo la transición a la segunda actividad, aunque al inicio expresó su deseo de hacer menos tareas. Trabajó de forma independiente, pero cuando la psicóloga corrigió su trabajo, se puso en posición de descanso y borró levemente los trazos a corregir. Antes de la merienda, se le proporcionó un pop-it como herramienta sensorial de transición para manejar la espera. Durante la merienda, se levantó sin permiso, requiriendo acompañamiento físico y verbal para sentarse nuevamente en su lugar asignado. Demostró autonomía al comer y seguir

instrucciones referentes a guardar sus pertenencias y realizar la fila. Finalmente, en el parque, jugó activamente con sus compañeros, explorando diferentes áreas y pidiendo permiso para usar la pared sensorial.

Por otra parte, en la sesión cuatro, José mostró rechazo verbal a realizar las tres actividades pedagógicas programadas, expresando cansancio y deseos de hacer solo una. Se empleó como elementos de motivación, el recordarle los tiempos de descanso y el reforzador (dibujar una manzana). A lo largo de la actividad, requirió apoyo constante para mantener la atención, mediante preguntas, conteo guiado y señalamiento, complementado con reforzadores sociales y materiales. Durante las pausas entre actividades, jugó sentado con otros compañeros. Sin embargo, a la hora de la merienda en el patio, José presentó dificultades para seguir instrucciones, pidiendo cereal a una compañera, lo cual fue intervenido con instigación verbal y física para redirigir su conducta y recordar las normas. De vuelta en el aula, se proporcionó la plastilina como elemento sensorial de transición, con la cual jugó por un periodo prolongado, utilizando este material como segundo reforzador.

De igual forma, el 23 de Abril, el escolar se encontraba realizando la segunda actividad pedagógica del día junto a la docente auxiliar al inicio de la sesión, mostrando un patrón de trabajo intermitente, con periodos cortos de concentración y pausas breves, para luego completarla sin mayores dificultades. Durante la tarea, recibió apoyo constante de la psicóloga a través de reforzadores sociales, instigación verbal y acompañamiento físico para guiarlo. La docente dirige su atención con preguntas. José siguió la instrucción de sentarse en su asiento y, por segunda vez, completó las actividades de mesa sin oposición (al encontrarse consecutivas). Al terminar, solicitó un "tatuaje" como premio; al no ser posible, eligió plastilina como reforzador. Merendó sin problemas y, durante el tiempo libre, mostró interés en ayudar a repartir la plastilina, con la que luego jugó sentado por unos 30 minutos aproximadamente. Al José mostrar interés constante en el modelo de helicóptero, la docente emplea la situación como una práctica de exposición, permitiéndole luego jugar con él una vez terminada la presentación.

Finalmente, en la sexta sesión, durante la espera para su exposición, José demostró ~~se~~ se levantó y preguntó si era su turno, manteniéndose manipulando objetos como su termo y una pelota de papel. Al exponer, habló con claridad y fluidez, respondiendo adecuadamente a las preguntas de la docente. Al finalizar la exposición, solicitó un reforzador, eligiendo un cubo con el que jugó

junto a su helicóptero. Al pedirle que compartiera el cubo, lo hizo, pero luego lo tomó de regreso sin pedirlo, generando una intervención para recordarle la norma de solicitarlo. Esto derivó en frustración al negársele la plastilina que ahora deseaba, elevando la voz y llorando, expresando no querer esperar ni hacer tareas. La psicóloga le comunicó que debía calmarse para jugar y que la plastilina sería su recompensa al completar la actividad, deteniendo su llanto. Aunque inicialmente rechazó un barco de papel ofrecido por una compañera, terminó jugando con él junto a otros niños. Finalmente, debido a un cambio de planes en las actividades pautadas para la jornada del día, se le permitió tener la plastilina de inmediato, mostrando el escolar una sonrisa y aparente entusiasmo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asamblea Nacional (2009). Ley Orgánica de Educación. Venezuela. Documento disponible en el link:<https://www.asambleanacional.gob.ve/storage/documentos/leyes/ley-organi20220131130620.pdf>

Asociación Americana de Psiquiatría (2014). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V). Editorial Panamericana, España. Documento en línea disponible en el link: <https://www.federaciocatalanadha.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>

Autismo en Voz Alta. Caracas, Venezuela. Información disponible en el link: <https://autismoenvozalta.com/como-podemos-ayudarte/#entrenamiento>

Azuero, A. E. (2018). Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación. Universidad Católica de Cuenca, Ecuador. Documento en línea disponible en: [file:///D:/Descargas/Dialnet-SignificatividadDelMarcoMetodologicoEnElDesarrollo-7062667%20\(1\).pdf](file:///D:/Descargas/Dialnet-SignificatividadDelMarcoMetodologicoEnElDesarrollo-7062667%20(1).pdf)

Betina Lacunza, A., Contini De González, N. y Castro Solano, A. (2010). Las habilidades cognitivas en niños preescolares. Un estudio comparativo en un contexto de pobreza. Argentina. Revista electrónica Scielo. Documento disponible en el link: <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v13n1/v13n1a03.pdf>

Bados López, A. y García-Grau, E. (2011). Técnicas operantes. Universidad de Barcelona, España. Documento en línea disponible en el link: <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/18402/1/T%C3%A9cnicas%20operantes%202011.pdf>

Cabanyes - Truffino, J. y García Villamizar, D. A. (2004). Identificación y diagnóstico precoz de los trastornos del espectro autista. Revista de neurología. Universidad Complutense de Madrid. España. Documento en línea disponible en el link: https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART11807/Identiprecoz_trastornos_espectro_autista.pdf

Cabarcos, J. L. y Simarro, L. (1999). Función ejecutiva y Autismo. Asociación PAUTA (Psicopedagogía del Adulto y Trastornos Asociados). España. Documento en línea: https://docs.google.com/document/d/1-_ofMpKtTIOqP7sFOppyYBECYgk_1DF4/edit

Crespo-Erguílaz, N. y Narbona, J. (2011). Dificultades en la percepción rápida de incongruencias en el trastorno de aprendizaje procedimental: posible disfunción de la coherencia central. Revista de Neurología, Dificultades del Aprendizaje y Neurodesarrollo. Documento disponible en el link: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22777/1/Rev%20Neurol%202011.S039.pdf>.

Delgado Contreras, M. (2023) Intervención Educativa para la modificación de conductas disruptivas en un alumno con Trastorno del Espectro Autista. Escuela Internacional de Postgrado MAES. Universidad de Sevilla. Documento en línea disponible en: <///C:/Users/Jesus/Downloads/TFM%20-%20Miriam%20Delgado%20Contreras.pdf>

Díaz Benito, A. y Yagüe, E. (2017). Introducción a la teoría de integración sensorial de J. Ayres - Integración sensorial y TEA. Pamplona, España. Libro disponible en: <https://autismonavarra.com/wp-content/uploads/2018/10/Dossier-de-Integracion-Sensorial-Y-TEA-para-profesionales-y-familias.pdf>

Espouey, P. (2019). Conductas disruptivas en aulas de primera infancia. Fundación Brincar por un Autismo Feliz. Argentina. Documento en línea disponible en el link: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/106598710/Conductas_disruptivas_1-libre.pdf?1697303640=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCONDUCTAS_DISRUPTIVASEN_AULAS_DE_PRIMERA.pdf&Expires=1714153638&Signature=NKWwM5vQuN2hDl0lDBcK03KU6J7

~hHK-
inQRxJIuejA1YZzkjpOzd8UVADWIOQ2~tNLQql4ixmJOMdicZ99EZtp7OkW5f0M8Bg
Rn0fCx1ct2xFIxiLMm3RAm9L-BG8aomGMmYHxik-
XnxmTvwsNpRfkQH0NNfiShg0yDelRSjoRPVeyJF3diOkO7aldeOSpp5Vb5bwmjTN7IX
~JYC3W~qsWo2rf4eo9q~3GtJIuaJkniZ6iGgIQ9UQtuoIjPY0QkXp8D-
CkAdUZja2DD9xT7umE3gSQ8iIgUbpDg3R0QDU9vLx3RyZy2j1D0udqbe5GQ32fWMZ
XG2BpQl4Umzh3XA__&Ke y-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Etchepareborda, M. C. (2005). Funciones ejecutivas y autismo. Laboratorio para el Estudio de las Funciones Cerebrales Superiores. Buenos Aires, Argentina. Revista de neurología. Documento disponible en el link: https://www.researchgate.net/profile/Maximo-Etchepareborda/publication/331129854_Funciones_ejecutivas_y_autismo/links/5ee027c445851516e6658750/Funciones-ejecutivas-y-autismo.pdf

Gamas Castellanos, C. E. y Ojeda Lopedá, P. C. (2023). Emociones de profesores que trabajan con niños, niñas y adolescentes autistas. Ciencia Latina revista científica multidisciplinar. Volumen 7, número 2. Artículo disponible en el link: <file:///C:/Users/Jesus/Downloads/6325-Texto%20del%20art%C3%ADculo-25457-2-10-20230614.pdf>

García Correa, A. (2008). La disciplina escolar. Universidad de Murcia. Murcia, España. Documento disponible en el link: <file:///C:/Users/Jesus/Downloads/pdf-2867-1.pdf>

Gaceta oficial (2007). Ley 38.598 para las Personas con Discapacidad. Venezuela. Documento en línea disponible en el link: https://www.medicinalaboraldevenezuela.com.ve/archivo/ley_discapacitados.pdf

Gómez , M. del C. y Cuña, A. da R. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. Brasil. Revista electrónica. Artículo disponible en el link: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/27976/16466>.

Happé, F. (1997). El autismo: componer la mente y entender las piezas. Texto original en inglés disponible en el link: <http://www.mindship.org/happe.htm>. Versión en español disponible en el link: https://docs.google.com/document/d/1EYzqniH_BMjCw3KIFjkgJtbww390Gj2m/edit

Hernández Sampieri, R. Fernández Colado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. México. Libro en línea disponible en: <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Colado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Capítulo 4 Estudios de casos. Documento en línea disponible en: <https://highered.mheducation.com/sites/dl/free/1456223968/1058642/CAPITULO04.pdf>

Hervás Zúñiga, A. y Maraver García, N. (2020). Los Trastornos del Espectro Autista. Revista electrónica Pediatría Integral. Artículo disponible en línea en: <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2020-09/los-trastornos-del-espectro-autista-2/>

Hervás, A. y Rueda, I. (2018). Alteraciones de conducta en los trastornos del espectro autista. Revista electrónica de Neurología. Artículo disponible en el link: <http://www.svnps.org/documentos/alter-autista.pdf>

Jadue Araya, A. A. y Monzalve Macaya, M. A. (2024) Estrategias utilizadas por profesores en escuelas especiales para niños con TEA y sus conductas disruptivas. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/6460>

Jurado de los Santos, P. y Justiniano Domínguez, M. D. (2016). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la educación secundaria obligatoria. Madrid, España. Documento en línea disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338250662002.pdf>

López Mari, M., Vidal Esteve, M. I. y Peirats Chacón, J. (2016). Intervención pedagógica de las conductas desafiantes de un alumno con TEA en un aula de educación infantil. Documento disponible en línea en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5794123>

Martos-Pérez, J. (2005). Intervención educativa en autismo desde una perspectiva psicológica. Centro DELETREA. Madrid, España. Revista de neurología. Documento disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1EZ6sDejH75--SMPxbola5lsY5SjVeDYf/view>

Méndez, P. y Nottaro, Z. Los CAIPA en Venezuela. Venezuela. Documento en línea disponible en: <https://es.scribd.com/document/300035246/caipa>

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2017). Conceptualización y Política de Educación Especial para la Atención Educativa Integral de la Población con Necesidades Educativas Especiales y/o con Discapacidad. Venezuela.

Moreno Ibarra, M. (2011). Conceptualización neuropsicobiológica del espectro autista. Revista digital. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela. Documento disponible en el [link: https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/analogias/article/view/4929/4095](https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/analogias/article/view/4929/4095)

National Autistic Society (NAS). Reino Unido. Información disponible en el link: <https://www.autism.org.uk/contact-us>

Oficina de la ONU para la Organización de Asuntos Humanitarios (OCHA, por sus siglas en inglés), (2024). Informe de situación, Venezuela. Documento disponible en línea en el link: <file:///C:/Users/Jesus/Downloads/Informe%20de%20situaci%C3%B3n%20-%20Venezuela%20-%20Enero%20-%20Febrero%202024%20-%206%20abr.%202024.pdf>

Organización Mundial de la Salud (2023). Autismo. Información disponible en línea en el link: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Palella Stracuzzi, S. y Martins Pestana, F. (2006). Metodología de la investigación cuantitativa. Caracas, Venezuela. Libro disponible en: <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23578w/w23578w.pdf>

Pérez Milans, M. (2004). En la Interdisciplinariedad de la Lingüística y la Psicología. Evidencias pragmáticas a favor de la Teoría de la Coherencia Central en Síndrome de Williams. Universidad Autónoma de Madrid. Revista electrónica de Estudios Filológicos. Documento disponible en el link: https://docs.google.com/document/d/1esL6IYXQwldBBmAHM_gmTmnAFLZO_do8/edit

Pinilla Martínez, A. y Jiménez Pulido, M. (2010). Una mirada al mecanismo de la coherencia central y a algunos componentes de la función ejecutiva en personas con Síndrome de Asperger. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Documento en línea disponible en el link: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/781/edu64.pdf?sequence=4>

PSISE, Servicio de Psicología Clínica del Desarrollo. Teoría de la coherencia central en los trastornos del espectro autista. Madrid, España. Información disponible en el link: <https://psisemadrid.org/coherencia-central-autismo/>

Quiroga Romero, E. (1995). De Darwin a Skinner: génesis histórica de la psicología del aprendizaje y del condicionamiento operante. Universidad de Oviedo. Oviedo, España. Documento en línea disponible en el link: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72707307.pdf>

Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1999). Gaceta Oficial N° 36.787. Venezuela. Documento en línea disponible en el link: <https://docs.venezuela.justia.com/federales/reglamentos/reglamento-general-de-la-ley-organica-de-educacion.pdf>

Reynolds, G. S. (1968). Compendio de condicionamiento operante. Universidad de California. California, Estados Unidos. Documento en línea disponible en:

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54132408/Reynolds_1968CompendioCondicionamientoOperante_2-libre.pdf?1502647107=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCOMPENDIO_DE_CONDICIONAMIENTO_OPERANTE_A.pdf&Expires=1747590432&Signature=fNu3idOb5ziGjTQjuz8eeZ5KJADbBNRcl6l~0xDfHTBSqnl4hdjEbR7t0p6fQ2Xum1ikHlxTnIecY34b4Hbphx6JTTHrFo8kXfyx081D0vP87ofs8pfl1wTN3~2gnZrZ~lo7YDEENOZmz9qyN1AJPYIYbVEyVwnWuz35jTB~ZtQv6oIuorgP52dmZTuv1u0Qv7RbTSZBGQbIDSfDmsIKlMoX6JR~Y41oqqReOkH2vYD39eudqwp8mWeW-jSxotzwGtzityTlrjepVA9jyLGXf7uSKvmUUmIMtxwQAD3CGzAWc0ksFRYvWePiCtvn2Adv5TsZ5wz7DzSXhmZD6RkD5g__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

U.E.P. Emilio Germán Andrus (2014). El Limón, Edo. Aragua. Venezuela. Sitio oficial, disponible en el link: <https://www.ueemiliogermanandrus.com.ve/institucion>

Uzcátegui, A. y Moreno, Y. (2021). Comorbilidad de los Trastornos del Espectro Autista. Mérida-Venezuela. 2020-2021. Venezuela. Documento en línea disponible en: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/gicos/article/viewFile/17428/21921928634>

Verdejo-García, A. y Bechara, A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. Instituto de Neurociencias, Universidad de Granada. Granada, España. Documento disponible en: <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8895/8759>

APÉNDICES Y ANEXOS

Anexos

Anexo A. Registros anecdóticos

República Bolivariana de Venezuela
Universidad Monteávila
Comité de Estudios de Postgrado
Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo EAPA-Cohorte

Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo - EAPA- Cohorte Registro Anecdótico

Trabajo Especial de grado:	Programa de Intervención para el manejo de las conductas disruptivas en un escolar con Trastorno del Espectro Autista cursante de Educación Inicial en la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus.
Alumno:	Ana Karina Rodríguez
Asesora:	Anny Gru
Programa:	
Dirigido a:	José Ignacio García
Duración:	2 horas
Facilitadoras o responsable:	Lic. Ana Karina Rodríguez
Lugar:	Aula de clases.
Fecha y hora:	02/04/2025, 9:30 am - 11:30 am
Sesión:	1

Hora:	Observaciones:
9:30 am	Se presenta el cartel de secuenciación de actividades “1-2-3-4”. La atención se efectúa en la hora pedagógica. El escolar requiere de apoyo constante para efectuar la última actividad y para redirigir la atención del entorno a la asignación. Muestra interés en el reforzador (Carro de juguete). Durante el desarrollo de la actividad, se detiene en diversas ocasiones y juega con el borrador. Se emplea instigación verbal y modelado para la conducta de verbalizar “Gracias”.

10:30 am	Entre actividades, el escolar se levanta, deambula por el aula y juega con el carro de juguete acostado en el suelo. El tiempo libre es desestructurado, el escolar juega a pelear con otros compañeros, correr, empujar a otros (y ser empujado). No se visualizan juguetes al alcance de los niños, salvo por el reforzador (carro de juguete). Se le brinda reforzador (cubo de formas) con la condición de “Se juega sentado”. Muestra interés y entusiasmo, se sienta mientras juega pero, al retirarlo por ser la hora de merendar, frunce el ceño y solicita que se lo regresen. Come rápido y pide el cubo.
11:00 am	Se retira el reforzador en vista de que realizarán la última actividad del día. El escolar se niega a efectuar dicha actividad, empuja la hoja de trabajo y el lápiz los cuales caen al suelo, se levanta del asiento y se aleja de la mesa. Se ignora el estímulo de lanzar los objetos (extinción) y se le conduce de la mano de vuelta al asiento, pero una vez ahí, el escolar se aleja nuevamente. La Psicóloga emplea aseveraciones para recordar al escolar que el reforzador lo obtendrá una vez concluida la actividad. José afirma no querer hacer la tarea ni jugar, ante lo que se le indica “Está bien, luego lo haremos, avísame y yo te ayudo” (Vb. psicóloga), redirigiendo la atención a la conducta meta. El escolar reitera su negativa a ejecutar ambas actividades y se sienta en el piso, próximo a sus compañeros quienes se encuentran jugando. La Psicóloga le brinda acompañamiento durante el tiempo de regulación emocional, a la vez que la docente verbaliza al infante que mañana harán la tarea. Ante esto último, el escolar asevera deseos de hacerla en ese momento. Con apoyo verbal (guiando lo que ha de hacer) y acompañamiento por parte de la psicóloga, José culmina la asignación. Se le brinda reforzador social (“Muy bien”- Vb. Psicóloga) y físico (cubo cambia formas), integrándose a la ronda (en el piso) con los otros compañeros que juegan.

República Bolivariana de Venezuela
 Universidad Monteávila
 Comité de Estudios de Postgrado
 Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo EAPA-Cohorte

Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo - EAPA- Cohorte
Registro Anecdótico

Trabajo Especial de grado:	Programa de Intervención para el manejo de las conductas disruptivas en un escolar con Trastorno del Espectro Autista cursante de Educación Inicial en la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus.
Alumno:	Ana Karina Rodríguez
Asesora:	Anny Gru
Programa:	
Dirigido a:	José Ignacio García
Duración:	2 horas
Facilitadoras o responsable:	Lic. Ana Karina Rodríguez
Lugar:	Aula de clases.
Fecha y hora:	07/04/2025, 9:50 am - 11:50 am
Sesión:	2

Hora:	Observaciones:
9:50 am	Están en la hora pedagógica. El escolar se encuentra en posición de descanso (apoyando la cabeza y los brazos sobre la mesa) a la vez que manipula la libreta de la especialista. Cuando la docente le indica que busque la cartuchera, lo hace, se sienta nuevamente y en su hoja de trabajo, comienza a dibujar aviones, en lugar de sumarlos. Se le repite el comando de sumar, aseverando que luego se dibujará (reforzador). José vuelve a acostarse sobre la mesa (apoyar la cabeza sobre la mesa). Requiere de instigación verbal, acompañamiento y supervisión para redirigir la atención de vuelta a la actividad. Al indicarle “Corrige” (Vb. Psicóloga), el escolar borra y modifica la respuesta. Continúa dibujando en la última suma. Cuando ha finalizado, se levanta y entrega la hoja a la docente.
10:20 am	Mientras espera por nuevas instrucciones, camina por el aula con dos lápices en las manos aseverando “Es un avión” (Vb. Escolar). Durante el tiempo libre, José toma una jirafa de peluche y un carro de juguete, y comparte con otras dos niñas. Juega también con otros dos niños, a artes marciales. Continúa jugando hasta que

	la psicóloga le indica que ha de guardar los juguetes porque iniciarán con la actividad 2, para lo cual emplea tres llamados, siendo el último, cercano a su oído y en volumen de voz bajo, aquel al que responde. Procede a sentarse en un asiento distinto al asignado, por lo que se emplea acompañamiento físico (tomarlo de la mano y guiarlo a su asiento) para redirigirlo a la silla correspondiente. El escolar camina tomado de la mano, se suelta, corre hacia el espacio de juego, regresa a la mesa, se sienta e inicia a trabajar. Se ignora la conducta de soltarse y correr (extinción) redirigiendo la atención a la actividad que está por ejecutar.
10:50 am	Colorea en diversas direcciones y se sale de la línea. Impresiona un trabajo rápido en detrimento de la calidad del resultado. La Docente le indica que rellene los espacios, ante lo que continúa coloreando con más detenimiento, rellenando los espacios en blanco. Solicita ayuda para sacar punta al lápiz. En una oportunidad toma dos lápices de colores, verbaliza “Avión” (Vb. Escolar) y se levanta de su asiento, ante lo que la psicóloga emplea instigación verbal indicando que se siente, se le retira el estímulo dispersor (lápiz que no se necesita para trabajar) y se reitera el comando de culminar el coloreado antes de jugar.
11:20 am	Una vez ha culminado la actividad, se levanta y se dirige a tomar los juguetes previamente retirados (reforzador), se le indica que ha de solicitar permiso a la docente, lo cual ejecuta, retirándose sin esperar la respuesta. La psicóloga le indica, repitiendo la instrucción verbal tres veces, que regrese, pida permiso y espere la respuesta de la maestra, mientras se mantiene próxima a los juguetes. El escolar ejecuta lo señalado, recibiendo la autorización de jugar, mientras los compañeros de clases terminan. Se acuesta en el piso para jugar. Juega solo, hasta que se aproximan otros niños. Al realizar la transición de una actividad a otra, el escolar es invitado a hacer el cambio en el indicador de secuencias de actividades (Tablero “1-2-3-4”), mencionando la actividad que sigue a continuación.

República Bolivariana de Venezuela
 Universidad Monteávila
 Comité de Estudios de Postgrado
 Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo EAPA-Cohorte

Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo - EAPA- Cohorte
Registro Anecdótico

Trabajo Especial de grado:	Programa de Intervención para el manejo de las conductas disruptivas en un escolar con Trastorno del Espectro Autista cursante de Educación Inicial en la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus.
Alumno:	Ana Karina Rodríguez
Asesora:	Anny Gru
Programa:	
Dirigido a:	José Ignacio García
Duración:	2 horas
Facilitadoras o responsable:	Lic. Ana Karina Rodríguez
Lugar:	Aula de clases/ Parque.
Fecha y hora:	09/04/2025, 9:30 am - 11:38 am
Sesión:	3

Hora:	Observaciones:
9:30 am	Se plantean dos actividades para la hora pedagógica. Al inicio de la jornada, el escolar se encuentra realizando la primera actividad de la hora pedagógica. Docente auxiliar reporta que el escolar se negó a efectuar la actividad hasta conocer del “Premio” (ir al parque) y recordarle que habría de terminar las actividades para ello. Coloreado impresiona impulsivo, saliéndose de la línea, rápido y en diversas direcciones, deteriorando la calidad de los resultados. La docente corrige su actividad, indicando que ha de rellenar los espacios en blanco, lo cual efectúa, procediendo seguidamente a guindar su trabajo en el área correspondiente.
10:00 am	Dispone de un tiempo de descanso aproximado de 15 a 20 minutos, entre la actividad 1 y 2. Durante este tiempo dibuja en el cuaderno, juega con otros niños (Bailar, correr, perseguir, “Policías y ladrones”). Se acerca a la docente y le notifica cuando ocurre una situación con otro escolar (Ejemplo: lo empujan), solicitando a su vez que les llame la atención a los niños implicados, lo cual la

	maestra ejecuta. Previo al inicio de la segunda actividad, junto a la psicóloga, el escolar efectúa el desplazamiento del indicador del cartel de actividades, del número 1 al 2. Por medio de instigación verbal física (tomado de la mano y/o apoyando una mano en su espalda, guiando su caminar), el escolar procede a sentarse.
10:30 am	Al iniciar la segunda actividad, el escolar verbaliza que desea que sean dos tareas y no tres. Trabaja de forma independiente sin presentar dificultades significativas; no obstante, cuando la psicóloga le borra uno de los números escritos y solicita que lo repita, toma el borrador, borra ligeramente sus trazos y se pone en posición de descanso sobre la mesa. Pasados dos minutos aproximadamente, continúa borrando. Esto no sucede cuando la docente borra el número y le indica, con un tono de voz firme, que lo escriba nuevamente.
11:00 am	Finalizada la segunda actividad y antes de la merienda, se emplea el pop-it como elemento sensorial durante los tiempos de espera y la manipulación de los borradores, con la indicación de permanecer sentado. En la merienda, se levanta del asiento y la toma sin autorización en dos oportunidades. Se da el comando de guardar, lo cual ejecuta; sin embargo, en la segunda ocurrencia del suceso, se procede a emplear acompañamiento físico, mientras se verbaliza la instrucción de guardar lo que ha sacado del bolso, y se sienta nuevamente (en otro asiento). Se le reitera que ha de estar sentado en su asiento asignado, para tener el turno de sacar la merienda. Luego de 30 segundos (aprox.) se levanta y se sienta en la silla indicada, por lo que se le permite sacar la merienda. José muestra autonomía a la hora de comer, sigue las instrucciones de tomar sus pertenencias (envases vacíos de comida), guardarlas, hacer la formación y salir. En el parque, juega junto a sus compañeros, hace uso de los diversos espacios y solicita permiso para jugar en la pared sensorial, en la cual juega junto a otro infante y/o solo.

República Bolivariana de Venezuela
 Universidad Monteávila
 Comité de Estudios de Postgrado
 Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo EAPA-Cohorte

Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo - EAPA- Cohorte
Registro Anecdótico

Trabajo Especial de grado:	Programa de Intervención para el manejo de las conductas disruptivas en un escolar con Trastorno del Espectro Autista cursante de Educación Inicial en la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus.
Alumno:	Ana Karina Rodríguez
Asesora:	Anny Gru
Programa:	
Dirigido a:	José Ignacio García
Duración:	2 horas
Facilitadoras o responsable:	Lic. Ana Karina Rodríguez
Lugar:	Aula de clases/ Patio
Fecha y hora:	21/04/2025, 9:40 am - 11:48 am
Sesión:	4

Hora:	Observaciones:
9:40 am	El día de hoy están planteadas 3 actividades para la hora pedagógica. El escolar se encuentra sentado con el libro abierto, sin escribir. Ha iniciado una actividad. Se brinda orientación verbal de lo que debe hacer a continuación. José manifiesta deseos de realizar una única actividad, debido a que se cansa, ante lo que se le recuerda que tendrá tiempo de descanso entre las actividades. Se le pregunta respecto al reforzador ("Premio") que le gustaría tener, a lo que responde "Dibujar una manzana" (Vb. Escolar). Posterior a ello, inicia a trabajar.
10:10 am	Durante el desarrollo de la actividad, requiere de apoyo para redirigir la atención del entorno, de vuelta a la tarea, acompañamiento, empleando preguntas sobre la actividad, contando junto con el escolar, señalar por dónde va en el trabajo, pedirle que cuente, entre otros, acompañado de reforzadores sociales ("Muy bien", "Choca las cinco" - Vb. Psicóloga) y materiales (hoja para dibujar y juguete solicitado) una vez ha culminado la actividad. José canta en ocasiones mientras desarrolla la actividad

10:40 am	Entre cada actividad tiene pausas breves mientras la maestra corrige. El escolar juega sentado, a la vez que otros compañeros se incorporan en sus juegos. A la hora de la merienda, la docente dirige a los escolares al patio, donde se sientan en el suelo a comer. En la zona del patio, al escolar le cuesta seguir instrucciones. José toma la merienda sin autorización previa, por lo que se emplea instigación verbal y física para guardar nuevamente la merienda y redirigir al escolar de vuelta al asiento. Solicita a compañera que le regale de su comida (cereal dulce), psicóloga le indica que no puede comer el cereal y se le indica a la compañera que no está permitido compartir los dulces.. El escolar reitera la solicitud pero ante la negativa de la compañera, se aleja.
11:20 am	Al ingresar nuevamente en el aula, una vez ha finalizado la actividad, camina por el salón, al igual que otros niños. El reforzador escogido es la plastilina (arcilla moldeable) con la cual se mantiene jugando sentado en la mesa por aproximadamente 30 minutos.

República Bolivariana de Venezuela
 Universidad Monteávila
 Comité de Estudios de Postgrado
 Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo EAPA-Cohorte

Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo - EAPA- Cohorte
Registro Anecdótico

Trabajo Especial de grado:	Programa de Intervención para el manejo de las conductas disruptivas en un escolar con Trastorno del Espectro Autista cursante de Educación Inicial en la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus.
Alumno:	Ana Karina Rodríguez
Asesora:	Anny Gru
Programa:	
Dirigido a:	José Ignacio García
Duración:	1 hora
Facilitadoras o responsable:	Lic. Ana Karina Rodríguez
Lugar:	Aula de clases
Fecha y hora:	23/04/2025, 10:30 am - 11:30 am
Sesión:	5

Hora:	Observaciones:
10:30 am	El escolar se encuentra trabajando en su libro, junto a la docente auxiliar, realizando la actividad número dos del día. La docente lo toma de la mano y lo guía a la mesa contigua, le indica que se siente en la silla junto a ella. José se mantiene escribiendo por bloques de 40 segundos a 1 minuto (aprox.), se detiene por períodos de 5 a 10 segundos (aprox.) y continúa. Esto se repite en dos oportunidades, para posteriormente continuar la actividad hasta culminar por completo. Durante el desarrollo de las actividades, la Psicóloga emplea reforzadores sociales (“Muy bien”, “Choca las 5” - Vb. Psicóloga, instigación verbal y acompañamiento físico para guiar la acción motora del infante a la resolución de la tarea. De igual forma, en dos oportunidades emplean instigación verbal (“Vamos José”-Vb. Docente), o, redireccionan su atención a la tarea que está realizando, con preguntas como “¿Cómo vas José?” (Vb. Docente). Cambia el indicador de actividades en el tablero “1-2-3-4”. Sigue la instrucción de sentarse en su asiento. Se observa por segunda vez consecutiva, que el escolar logra realizar

	las actividades en mesa sin mayor dificultad u oposición, al ser efectuadas de forma continua (sin descanso intermedio). Una vez culmina, el escolar se levanta y se dirige al escritorio de la docente con su libro, a la vez que dice “Quiero un tatuaje” (Vb. Escolar) haciendo referencia al premio deseado para este día. Maestra señala que un compañero había traído un tatuaje (de agua) hoy, y desde que lo vio, estaba manifestando deseos de también tener uno. Se indaga por otro reforzador de interés para el infante, ofreciendo entre las opciones disponibles, ante lo cual selecciona “Plastilina” (Vb. Escolar). Merienda sin problemas.
11:00 am	Durante el descanso, en la entrega del reforzador, José manifiesta deseos de colaborar en la repartición de la plastilina, por lo cual asiste a la maestra a hacer entrega de ella a sus compañeros. Juega con la plastilina, sentado en su asiento, por un lapso aproximado de 30 minutos. Al finalizar el descanso, toma el helicóptero (modelo para exposición) para jugar, acción que persiste a pesar del comando verbal de la docente y psicóloga, indicando que lo devolviese al estante. Docente decide llamarlo para efectuar la exposición de dicho objeto (práctica de exposición). Una vez culminada la presentación a la maestra, le permite jugar sentado, con el modelo a escala de helicóptero

República Bolivariana de Venezuela
 Universidad Monteávila
 Comité de Estudios de Postgrado
 Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo EAPA-Cohorte

Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo - EAPA- Cohorte
Registro Anecdótico

Trabajo Especial de grado:	Programa de Intervención para el manejo de las conductas disruptivas en un escolar con Trastorno del Espectro Autista cursante de Educación Inicial en la Unidad Educativa Privada Emilio Germán Andrus.
Alumno:	Ana Karina Rodríguez
Asesora:	Anny Gru
Programa:	
Dirigido a:	José Ignacio García
Duración:	2 horas
Facilitadoras o responsable:	Lic. Ana Karina Rodríguez
Lugar:	Aula de clases
Fecha y hora:	30/04/2025, 9:55 am - 11:55 am
Sesión:	6

Hora:	Observaciones:
9:55 am	El escolar se encuentra caminando por el espacio. Muestra a la psicóloga los medios de transporte que le gustan y señala cuál es el suyo. Al iniciar las exposiciones, el escolar se encuentra sentado en el suelo junto a la docente auxiliar. Cuando esta se levanta y sienta en su escritorio, José también se levanta y pregunta si ya es su turno de exponer, ante lo que la maestra responde “No, debes esperar” (Vb. Docente). Luego el escolar se sienta en su asiento y mueve el termo de agua sobre la mesa, posteriormente toma una pelota de papel sobre el escritorio de la docente y esta última se lo intercambia por una tira de papel. José se sienta, aprieta la tira y forma una pelota mientras espera.
10:30 am	Al ser su turno de exponer, habla en tono claro y ritmo consistente, respondiendo a las preguntas que la docente de aula hace. Al culminar la actividad, solicita un reforzador (“Premio”), sugiriendo la docente que le sea entregado al momento en vista de que la siguiente actividad será fuera del aula de clases.. El escolar solicita el cubo como reforzador material. Juega con el cubo sentado en su asiento, junto

	al modelo de helicóptero que usó para exponer. Pasados 6 minutos (aprox.) se le solicita que comparta el cubo con otro compañero que lo solicita, lo cual hace y permanece jugando con el helicóptero.
11:00 am	Pasados unos minutos, toma de regreso el cubo sin pedirlo previamente, por lo que se le indica verbalmente que debe pedirlo y se le retira el juguete y retornándolo al compañero que jugaba previamente. José deja de jugar con el helicóptero y solicita la plastilina. Ante la indicación de que él había solicitado el cubo, este responde “Yo dije que quería la plastilina” (Vb. escolar). Se reitera que él solicitó el cubo y que debe esperar para la plastilina. Acerca la mano al envase de plastilina y lo toma, por lo que la psicóloga retira el reforzador de las manos del escolar. Ante esto, José se aleja caminando, a la vez que eleva el tono de voz e inicia a llorar, indicando que quiere la plastilina y que “No quiero esperar, no quiero hacer la tarea” (Vb. Escolar).
11:30 am	Psicóloga le indica que debe esperar, primero deberá realizar la actividad pautada y posteriormente recibirá la plastilina, añadiendo que los niños mientras lloran no pueden jugar, “Primero deben calmarse” (Vb. Psicóloga). Tras esto, el escolar inicia a respirar y el llanto comienza a disminuir. Una compañera que estaba por exponer, se acerca y le entrega un modelo de barco de papel, ante lo cual el escolar muestra rechazo inicial, para posteriormente, junto a otros compañeros, iniciar a jugar sentado, con el modelo. En vista de cambios en la planificación del aula, la actividad pautada para ser ejecutada fuera del aula, se suspende. En este momento se le indica que ya no quedan otras actividades pautadas por hacer, por lo que puede tener la plastilina. El escolar se muestra emocionado, con expresión facial sonriente.

Anexo B. Fotos de actividades

02 de Abril del 2025





09 de
Abril del
2025



09 de Abril del 2025



21 de Abril del 2025



21 de Abril del 2025



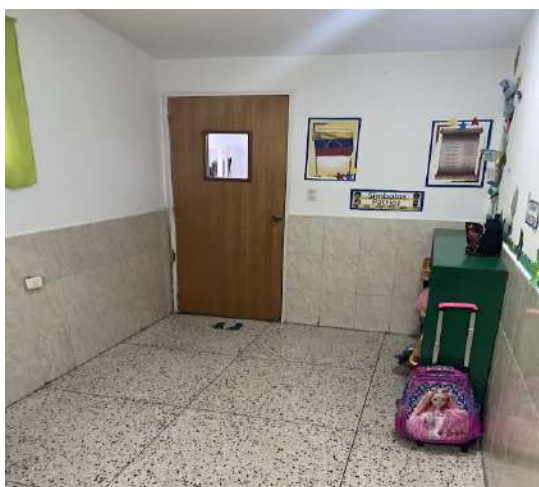
23 de Abril del 2025



30 de Abril del 2025



Anexo C. Fotos de espacio físico del aula



Anexo D. Fotos de juguetes sensoriales utilizados



Apéndices

Apéndice 1

Instrumento de recolección de datos:

Escala de apreciación sobre conductas disruptivas

Estimado Docente, el siguiente instrumento de recolección de datos será sometido a validación para determinar si la escala de apreciación sobre conductas disruptivas, cumple con los criterios pertinentes para ser empleada como herramienta de evaluación en el programa de intervención para el manejo de las conductas disruptivas.

Docente _____

Iniciales de los nombres del (la) alumno (a): JG

Edad: 4 años

Instrucciones:

Responde marcando una “X” en la casilla que corresponda, según cuán frecuente es que el escolar manifieste la conducta.

1. Nunca lleva a cabo la conducta.
2. Casi nunca lleva a cabo la conducta.
3. Alguna vez lleva a cabo la conducta.
4. Casi siempre lleva a cabo la conducta.
5. Siempre lleva a cabo la conducta.

Items	1	2	3	4	5
Conductas disruptivas					
1. Respeta el turno de juego.					
2. Se balancea sobre el asiento.					
3. Corre por el aula de clases.					
4. Estando sentado, se mantiene en movimiento (mueve objetos, golpea la mesa u objetos, aplaude, mueve partes del cuerpo, entre otras, sin un objetivo aparente).					
5. Se acuesta en el suelo cuando ha de estar sentado o de pié, durante la ejecución de alguna actividad en mesa.					
6. Se acuesta en el suelo cuando ha de estar sentado o de pié, durante la ronda.					
7. Se mantiene en la formación durante el acto cívico.					
8. ingiere alimentos en horarios de clases.					
9. Dice groserías o le grita al docente en el aula de clases, cuando este último le da una instrucción.					
10. Dice groserías o le grita a los compañeros dentro del aula de clases.					

11. Grita en clase (en contextos donde no se espera que suceda, ejemplo: durante la actividad en mesa, o en espacios tranquilos) sin razón aparente.					
12. Pide permiso para hablar.					
13. Pelea con compañeros (golpea, pateo, rasguña, empuja, hala -objetos o a la persona-, grita, lanza objetos –a la otra persona.).					
14. Tiene conductas vengativas con sus compañeros cuando está enojado, debido a que, por ejemplo, le han quitado un objeto que estaba usando y/o quería usar, posterior a atender el conflicto y recuperar el objeto.					
15. No sigue instrucciones dadas por la docente dentro y fuera del aula (Por ejemplo: “Siéntate”, “Copia la actividad”, “Ven aquí”).					
16. Lanza objetos y/o daña material escolar (romper, rayar, entre otros, objetos o bienes inmuebles).					
17. Ante situaciones indeseadas o frustrantes, muestra una respuesta conductual exacerbada (llora, grita, se tira al suelo, lanza objetos, entre otras).					
18. Ante situaciones indeseadas o frustrantes, muestra una respuesta conductual/emocional exacerbada (llora, grita, se tira al suelo, lanza objetos, entre otras), que requiere más de 20 minutos para calmarse.					
19. Muestra negativa a realizar actividades y/o conducta desafiante.					
20. Toma objetos de compañeros o del espacio escolar, sin autorización.					
21. Daña (rompe, raya, rasga, ensucia, entre otros) el trabajo de los compañeros de clases.					
22. Deambula por el aula al seguir la rutina diaria, en espacios de tiempo donde no se encuentra realizando alguna actividad (Ejemplo: actividades en mesa, ejercicios de música y/o inglés, entre otras).					
23. Deambula por el aula durante las actividades académicas (Ejemplo: actividades en mesa, ejercicios de música y/o inglés, entre otras).					
Indicadores atencionales					
24. Se muestra atento(a) y concentrado(a) mientras el docente explica.					
25. Termina la actividad que empieza en el tiempo estimado.					

26. Escucha con atención a su interlocutor en una intercambio casual, siguiendo la línea de conversación.					
27. Si es interrumpido su trabajo, vuelve a iniciarlo sin mayor dificultad.					
28. Al escuchar sonidos varios, dirige su atención a ello.					
29. Observa atentamente y selecciona información relevante o de su interés.					
30. Desarrolla las actividades, siguiendo las instrucciones dadas.					
31. En ambientes desestructurados (fiestas, reuniones, juegos), atiende al comando del docente.					
32. En ambientes desestructurados (fiestas, reuniones, juegos), sigue instrucciones.					