



Universidad
Monteávila

Comité de Estudios
de Postgrado

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD MONTEÁVILA

COMITÉ DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

ESPECIALIZACIÓN EN ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL AUTISMO

**COMPETENCIAS ACTITUDINALES Y SATISFACCIÓN LABORAL EN
DOCENTES QUE ATIENDEN ESTUDIANTES CON TEA EN LA U.E.
COLEGIO CARMEN TERESA ROSALES GUACARA – CARABOBO
PERIODO ESCOLAR 2025-26**

**Trabajo Especial de Grado para optar al Título de Especialista en
Atención Psicoeducativa del Autismo, presentado por:**
Figuerola Hernández, Jessica Margarita, CI. 19.321.366

Asesorado por:

Alberto Elke asesor de
Seminario de Trabajo Especial de Grado III
Estefano Rebeca asesor académico

Caracas, junio de 2026.

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

**COMPETENCIAS ACTITUDINALES Y SATISFACCIÓN LABORAL EN
DOCENTES QUE ATIENDEN ESTUDIANTES CON TEA EN LA U.E.
COLEGIO CARMEN TERESA ROSALES GUACARA – CARABOBO
PERIODO ESCOLAR 2025-26**

**Trabajo Especial de Grado para optar al Título de Especialista en
Atención Psicoeducativa del Autismo, presentado por:
Figueroa Hernández, Jessica Margarita, CI. 19.321.366**

Asesorado por:
Dra. Elke Alberto Seminario de Trabajo Especial de Grado III
Doctora Rebeca Estefano Asesor Académico

Caracas, junio de 2026.



Universidad
Monteávila

Comité de Estudios
de Postgrado

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: **"COMPETENCIAS ACTITUDINALES Y SATISFACCIÓN LABORAL EN DOCENTES QUE ATIENDEN ESTUDIANTES CON TEA EN LA U.E. COLEGIO CARMEN TERESA ROSALES"**, presentado por la ciudadana: **Jessica Margarita Figueroa Hernández**, cédula de identidad **N° 19.321.366**, 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 **13 de julio de 2026**, 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 13 de julio de 2026.

Dra. Rebeca Estefano de Salazar

Profesora María Isabel Pereira

Profesora Elke Carolina Alberto D'Lima



C.I.10.181.638

AUTORIZACIÓN

Yo, Jessica Figueroa , mayor de edad, domiciliado(a) en Valencia, portador(a) de la cédula de identidad número 19.321.366, autor(a) del trabajo especial de grado titulado Competencias actitudinales y satisfacción laboral en docentes que atienden estudiantes con tea en la U.E. colegio Carmen teresa rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26 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, 20 de julio de 2026

Jessica Figueroa

CARTA DE CONFIRMACIÓN DEL TUTOR

Quien suscribe, **Rebeca Estefano de Salazar**, C.I. N° **6.137.957**, **CONFIRMO QUE EL TRABAJO ESPECIAL DE GRADO** presentado por el estudiante **Hernández, Jessica Margarita**, C.I. **19.321.366**, cursante de la **Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo**, titulado **“COMPETENCIAS ACTITUDINALES Y SATISFACCIÓN LABORAL EN DOCENTES QUE ATIENDEN ESTUDIANTES CON TEA EN LA U.E. COLEGIO CARMEN TERESA ROSALES GUACARA – CARABOBO PERIODO ESCOLAR 2025-26** al cual me comprometí en orientar desde el punto de vista académico, cumple con los requisitos para su presentación.

A los 18 días del mes junio de 2026.



Firma del Tutor

DATOS DEL Tutor:

Nombre y Apellido: Rebeca Estefano de Salazar

Cédula: 6.137.957

CARTA DE CONFIRMACIÓN DEL TUTOR

Quien suscribe, **Rebeca Estefano de Salazar**, C.I. N° **6.137.957**, **CONFIRMO QUE EL TRABAJO ESPECIAL DE GRADO** presentado por el estudiante **Hernández, Jessica Margarita**, C.I. **19.321.366**, cursante de la **Especialización en Atención Psicoeducativa del Autismo**, titulado **“COMPETENCIAS ACTITUDINALES Y SATISFACCIÓN LABORAL EN DOCENTES QUE ATIENDEN ESTUDIANTES CON TEA EN LA U.E. COLEGIO CARMEN TERESA ROSALES GUACARA – CARABOBO PERIODO ESCOLAR 2025-26** al cual me comprometí en orientar desde el punto de vista académico, cumple con los requisitos para su presentación.

A los 18 días del mes junio de 2026.



Firma del Tutor

DATOS DEL Tutor:

Nombre y Apellido: Rebeca Estefano de Salazar

Cédula: 6.137.957

DEDICATORIA

Este trabajo de grado es el resultado de mucho esfuerzo, constancia y sacrificio, pero no habría sido posible sin el apoyo incondicional de las personas que me acompañaron en este camino. A todos ellos, dedico esta meta alcanzada:

- A mi hija Fabiana Atencio: Eres mi mayor inspiración y el motor que me impulsa a superarme cada día. Cada noche de estudio y cada obstáculo superado fueron pensando en ti y en construir un futuro del que puedas sentirte orgullosa. Este logro es tan mío como tuyo.
- A mi novio F.C: Por ser mi pilar de apoyo emocional, por tu paciencia infinita en los momentos de mayor estrés y por creer en mí. Gracias por sostenerme la mano y acompañarme con amor a lo largo de toda esta etapa.
- A mi familia: a mis padres y seres queridos, quienes son la base de lo que soy. Gracias por su amor incondicional, por inculcarme el valor de la educación y por ser mi red de seguridad.
- A mis tutores por su valiosa guía, su dedicación y por exigirme siempre dar lo mejor de mí. Gracias por compartir su experiencia y por orientar esta investigación con tanta paciencia y profesionalismo. En especial a mi tutora Estefano gracias...
- A mis profesores: Quienes a lo largo de mi formación académica compartieron no solo sus conocimientos, sino también su pasión por la excelencia.

AGRADECIMIENTOS

La culminación de este trabajo de investigación representa el cierre de una etapa de mucho esfuerzo y aprendizaje. Es por ello que deseo expresar mi más profunda gratitud a todos los que, de una u otra forma, me brindaron su apoyo incondicional durante este proceso:

- A Dios: En primer lugar, por darme la vida, la salud y la fortaleza espiritual para no rendirme frente a los obstáculos. Gracias por iluminar mi camino, darme sabiduría en los momentos de duda y permitirme alcanzar esta meta tan anhelada.
- A mi familia: Mi mayor bendición y mi refugio seguro. Gracias por su apoyo constante, por comprender mis ausencias durante las horas de investigación y por ser la base sobre la que construyo mis sueños. Este logro es el fruto del amor y la confianza que han depositado en mí.
- A mi novio: Por ser mi compañero de equipo en este viaje. Gracias por tu paciencia infinita, por animarme en los días más pesados y por escucharme cuando necesitaba desahogarme. Tu apoyo moral y afectivo fue una pieza fundamental para llegar hasta aquí.
- A mis tutores, especialmente a la Profesora Estefano: Por su invaluable orientación, dedicación y paciencia. Gracias, profesora, por su tiempo, por guiar mis pasos en esta investigación y por exigirme siempre la excelencia. Su experiencia y calidad humana fueron determinantes para el desarrollo de este trabajo.
- A mis profesores: A todos aquellos docentes que formaron parte de mi trayectoria académica. Gracias por su vocación de enseñanza, por compartir sus conocimientos con tanta generosidad y por brindarme las herramientas intelectuales necesarias para enfrentarme al mundo profesional.

**ESPECIALIZACIÓN EN ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL AUTISMO
COMPETENCIAS ACTITUDINALES Y SATISFACCIÓN LABORAL EN
DOCENTES QUE ATIENDEN ESTUDIANTES CON TEA EN LA U.E.
COLEGIO CARMEN TERESA ROSALES GUACARA – CARABOBO
PERIODO ESCOLAR 2025-26**

Autora: Figueroa Hernández, Jessica Margarita

Asesora:

RESUMEN

La educación inclusiva en Venezuela, aunque amparada por un robusto marco legal como la Ley para la Atención Integral de las Personas con TEA (2023), enfrenta obstáculos operativos significativos en la práctica docente cotidiana. En la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales, se ha identificado que la integración de estudiantes con TEA se desarrolla en un contexto de escasa formación técnica y limitados apoyos institucionales, factores que impactan directamente la calidad del servicio educativo y el bienestar del profesorado, la presente investigación se planteó como objetivo general caracterizar las competencias actitudinales y los niveles de satisfacción laboral de los docentes que atienden a esta población durante el periodo escolar 2025-2026. Teóricamente, el estudio se fundamentó en la Teoría Bifactorial de Herzberg para el análisis de la satisfacción laboral y en los postulados de Leatherman y Niemeyer, sobre competencias actitudinales, bajo el marco clínico del DSM-5. Metodológicamente, se empleó un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo-correlacional y diseño no experimental. La muestra estuvo constituida por 37 docentes, a quienes se les aplicó un instrumento de escala Likert, y se procesaron los datos con estadística descriptiva e inferencial mediante el coeficiente ρ de Spearman. Los resultados arrojaron que el 75,7% de los docentes no posee formación específica reciente y el 97,3% carece de un docente sombra. No obstante, se detectó una correlación positiva significativa ($p=0,386$; $p=0,018$) entre las variables principales, evidenciando que la capacidad de realizar adaptaciones conductuales es el mayor predictor de autorrealización intrínseca ($p=0,477$). Se concluye que el compromiso vocacional sostiene el sistema inclusivo frente a la precariedad de recursos externos. Se recomienda la institucionalización de un protocolo de estrategias y la ejecución de planes de formación técnica permanente para resguardar la salud mental del profesorado.

Línea de Trabajo: Investigación en discapacidad, accesibilidad universal e inclusión.

Palabras clave: Autismo, Competencias Actitudinales, Satisfacción Laboral.

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
DEDICATORIA	6
AGRADECIMIENTOS	7
RESUMEN	8
ÍNDICE GENERAL	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	xii
ÍNDICE DE TABLAS	xiii
INTRODUCCIÓN	16
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	20
Planteamiento del problema.....	20
Objetivos del Trabajo Especial de Grado	27
Objetivo General	27
Objetivo Específicos	27
Justificación e Importancia	28
Alcance y Delimitación	29
Cronograma de elaboración del Trabajo Especial de Grado.....	31
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	34
Antecedentes de la Investigación.....	34
Bases teóricas	37
Revisión histórica.....	37
Trastorno del espectro autista	39
Criterios diagnósticos para el trastorno del espectro autista	39
Enfoque psicoeducativo	41
Factores claves de estrés parental y docente.....	42
Competencias actitudinales docentes	43
Competencias básicas	44
Competencias específicas	44
Competencias transversales	45
Competencias relacionadas a la planificación de la enseñanza	45
Competencias relacionadas a estrategias de enseñanza – aprendizaje.....	45

Competencias relacionadas a la evaluación.....	47
Formación profesional	48
Relación de las competencias actitudinales en docentes con alumnos diagnosticados con TEA	49
Satisfacción laboral en el ámbito docente	50
Bases Legales	51
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	53
Línea de trabajo	53
Enfoque de la Investigación	53
Tipo de investigación.....	54
Diseño de investigación	55
Operacionalización de variables.....	57
Población y muestra.....	60
Población	60
Muestra.....	60
Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	60
Procesamiento de los datos	61
Validez y Confiabilidad	61
CAPITULO IV PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADO	63
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	103
Conclusiones	103
Recomendaciones	106
CAPITULO VI EL PROTOCOLO DE ATENCIÓN	108
Introducción	108
Objetivo General	109
Alcance y Población Diana.....	109
Esquema de Implementación	110
Protocolo de intervención	111
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXOS.....	124

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Distribución según el sexo de los docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26.....	64
Figura 2. Distribución según edad de los docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26.....	65
Figura 3. Distribución según nivel académico de los docentes que atienden a estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26.....	66
Figura 4. Distribución según número de grados académicos de los docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26	67
Figura 5. Distribución según número de estudiantes con TEA por profesor, en los docentes en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26.....	69
Figura 6. Distribución según si ha recibido formación específica en TEA en los últimos dos años, de los docentes que atienden estudiantes con TEA, en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26.....	70
Figura 7. Distribución según si cuenta con asistente, auxiliar o docente sombra, entre los docentes que atienden estudiantes con TEA, en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26	72
Figura 8. Se cuantifica la variable de competencia actitudinal a través del indicador del componente cognitivo integrado por el grado de conocimiento previo sobre TEA y sus manifestaciones y la comprensión de la capacidad de inclusión	75

Figura 9. Se valoriza la variable de competencia actitudinal a través de la dimensión: componente afectivo que incluye los indicadores grado de apertura y disposición emocional hacia la diversidad.....	80
Figura 10. Se cuantifica la variable de competencia actitudinal a través de la dimensión componente conductual integrado por los indicadores: Nivel de implementación de estrategias inclusivas Flexibilidad y manejo conductual. 84	
Figura 11. La medición de la variable de satisfacción laboral se realizó a través de la dimensión factor intrínseco y los indicadores sentimientos de autorrealización, reconocimiento personal y profesional, reconocimiento al logro	89
Figura 12. La medición de la variable de satisfacción laboral se realizó a través de la dimensión factores extrínsecos que incluyen los indicadores condiciones físicas, recursos del ambiente de trabajo, frecuencias de asesorías técnicas y relaciones interpersonales con colegas.	94
Figura 13.1. Correlación entre el compromiso y la empatía como parte de la competencia actitudinal y el factor intrínseco de la satisfacción laboral, en los docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales, Guacara – Carabobo periodo 2025-26.....	98
Figura 13.2 Correlación entre el compromiso y la empatía como parte de la competencia actitudinal y el factor extrínseco de la satisfacción laboral, en los docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales, Guacara – Carabobo periodo 2025-26.....	98
Figura 13.3. Correlación entre el compromiso y la empatía como parte de la competencia actitudinal y el puntaje total en la satisfacción laboral, en los docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales, Guacara – Carabobo periodo 2025-26.....	99
Figura 13.4. Correlación entre la acción y la adaptación como parte de la competencia actitudinal y el factor intrínseco de la satisfacción laboral, en los docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales, Guacara – Carabobo periodo 2025-26.....	99

Figura 13.5. Correlación entre el puntaje total en las competencias actitudinales y el factor intrínseco de la satisfacción laboral, en los docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales, Guacara – Carabobo periodo 2025-26.....	100
Figura 13.6. Correlación entre el puntaje total en las competencias actitudinales y el puntaje total en la satisfacción laboral, en los docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales, Guacara – Carabobo periodo 2025.....	100

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Cronograma de elaboración del Trabajo Especial de Grado	32
Tabla 2. Diagrama de Gantt	33
Tabla 3. Operacionalización de variables.....	57
Tabla 4. Distribución según el sexo de los docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26.....	63
Tabla 5. Distribución según edad de los docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26.....	64
Tabla 6. Distribución según nivel académico de los docentes que atienden a estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26.....	66
Tabla 7. Distribución según número de grados a cargo de los docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26	67
Tabla 8. Distribución según el número de estudiantes con TEA de los docentes en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26.....	68
Tabla 9. Distribución según si ha recibido formación específica en TEA en los últimos dos años, de los docentes que atienden estudiantes con TEA, en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26	69
Tabla 10. Distribución según si cuenta con asistente, auxiliar o docente sombra, entre los docentes que atienden estudiantes con TEA, en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26.....	71
Tabla 11. Se cuantifica la variable de competencia actitudinal a través del indicador del componente cognitivo integrado por el grado de conocimiento	

previo sobre TEA y sus manifestaciones y la comprensión de la capacidad de inclusión	73
Tabla 12. Se valoriza la variable de competencia actitudinal a través de la dimensión: componente afectivo que incluye los indicadores grado de apertura y disposición emocional hacia la diversidad.....	78
Tabla 13. Se cuantifica la variable de competencia actitudinal a través de la dimensión componente conductual integrado por los indicadores: Nivel de implementación de estrategias inclusivas Flexibilidad y manejo conductual.	82
Tabla 14. La medición de la variable de satisfacción laboral se realizó a través de la dimensión factor intrínseco y los indicadores sentimientos de autorrealización, reconocimiento personal y profesional, reconocimiento al logro.....	87
Tabla 15. La medición de la variable de satisfacción laboral se realizó a través de la dimensión factores extrínsecos que incluyen los indicadores condiciones físicas, recursos del ambiente de trabajo, frecuencias de asesorías técnicas y relaciones interpersonales con colegas.	92
Tabla 16. Correlaciones estadísticamente significativas entre las variables estudiadas, en los docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26.....	97
Tabla 17. Protocolo de intervención	

INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea atraviesa un proceso de transformación profunda, impulsado por el reconocimiento de la diversidad como un valor fundamental y no como un obstáculo. En este escenario, la educación inclusiva ha dejado de ser un mero principio pedagógico para convertirse en un derecho humano fundamental y un compromiso global, tal como lo establece la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) al proyectar metas ambiciosas hacia el año 2030. En el contexto venezolano, este mandato se encuentra blindado por la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la cual consagra la educación como un derecho humano y un deber social democrático, gratuito y obligatorio. Sin embargo, la brecha entre el marco legal que incluye leyes especializadas como la Ley para la Atención Integral de las Personas con Trastornos del Espectro Autista (2023) y la práctica cotidiana en las aulas sigue siendo un desafío crítico para el sistema educativo.

Dentro de esta complejidad, el Trastorno del Espectro Autista (TEA) emerge como una de las condiciones que más demanda adaptaciones específicas y una comprensión profunda por parte del entorno escolar. El TEA es un trastorno del desarrollo neurológico caracterizado por una interacción social disminuida, deficiencias en la comunicación verbal y no verbal, y una marcada inflexibilidad conductual con patrones repetitivos. Estas características no son degenerativas, sino que presentan una evolución constante a lo largo del ciclo vital, donde el aprendizaje y la adquisición de mecanismos de compensación juegan un papel crucial. No obstante, los desafíos en las áreas de comunicación y lenguaje, sumados a perfiles conductuales complejos, a menudo obstaculizan la adquisición de destrezas académicas si no se cuenta con una intervención especializada y un entorno debidamente estructurado.

En este proceso, el docente se constituye como el factor más importante para el éxito de la educación inclusiva. El rol del educador ha evolucionado más allá de la simple transmisión de conocimientos; hoy en día, su función es figurativa en la instauración de aprendizajes sociales, comunicativos y emocionales. Para atender a estudiantes con TEA, se requiere que el docente no solo domine contenidos técnicos o procedimentales, sino que desarrolle competencias actitudinales sólidas. Estas competencias se definen como el conjunto de saberes, teorías personales y esquemas mentales que el docente moviliza para gestionar los desafíos del aula. Es la dimensión actitudinal la que permite un discernimiento ético frente a la neurodiversidad, permitiendo que la inclusión no dependa de la voluntad aislada, sino de una respuesta educativa sensible y planificada.

A pesar de su importancia, la realidad en muchas instituciones, como se observa en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales en Guacara, refleja que los docentes suelen presentar una resistencia actitudinal al recibir estudiantes con TEA, muchas veces derivada del desconocimiento o de una formación académica que perciben como insuficiente para abordar alteraciones del neurodesarrollo. Esta falta de cualificación no es un fenómeno aislado, ya que estudios internacionales sugieren que el conocimiento sobre el autismo entre el personal docente puede ser inconsistente, afectando áreas clave como el manejo de conductas y la participación familiar. La formación docente, por tanto, no debe ser estática, sino una herramienta polivalente que permita ajustar estrategias según las necesidades cambiantes de cada estudiante.

Paralelamente, el bienestar del docente es un componente indisoluble de su práctica pedagógica. Aquí es donde el concepto de satisfacción laboral adquiere relevancia, definido como la actitud positiva o estado emocional que resulta de la valoración de la experiencia de trabajo. Según la Teoría Bifactorial de Herzberg, existen factores de higiene (extrínsecos, como el ambiente y las condiciones físicas) y factores motivadores (intrínsecos, como el

reconocimiento y la autorrealización) que determinan este estado. En el ámbito de la educación especial, la satisfacción laboral es un constructo multidimensional: la falta de recursos, la incertidumbre ante crisis conductuales y la carga laboral aumentada por la exigencia técnica de la inclusión pueden elevar los índices de estrés crónico y desembocar en insatisfacción profesional o síndrome de Burnout.

Existe una correlación directa entre la satisfacción laboral y las competencias actitudinales. Un docente que experimenta bienestar y se siente valorado en su puesto de trabajo tiende a ser más creativo, innovador y capaz de implementar estrategias de enseñanza adaptadas. Por el contrario, la insatisfacción inhibe el desarrollo de habilidades para enfrentar los retos que supone la enseñanza a niños con TEA. Por ello, es fundamental que el docente cuente con un ambiente de seguridad emocional que facilite la expresión de sus propias incertidumbres y temores, promoviendo así un clima de aula más inclusivo y empático.

El presente trabajo especial de grado surgió de la necesidad de explorar esta relación en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales, ubicada en Guacara, estado Carabobo. En este contexto, se detectó una carencia de planes de actualización gratuitos y masivos para los maestros en materia de inclusión. Por tanto, esta investigación se planteó como objetivo general caracterizar las competencias actitudinales y la satisfacción laboral de los docentes que atienden estudiantes con TEA en dicha institución durante el periodo escolar 2025-2026. Se buscó no solo identificar las competencias predominantes y evaluar los niveles de satisfacción, sino también establecer si existe una relación significativa entre ambas variables que permita orientar mejoras en la práctica educativa.

La importancia de este estudio radica en su potencial para fortalecer la dimensión sociocultural de la inclusión. Posterior a finalizar la investigación, se propuso un protocolo de estrategias diseñado para el desarrollo de

competencias actitudinales y la mejora del bienestar docente. Este instrumento busca ser una guía de fácil aplicabilidad para coordinadores y directivos, facilitando la toma de decisiones que conlleven a una integración real y efectiva de los niños y niñas con TEA en el aula regular.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Planteamiento del problema

El factor más importante para el desarrollo de la educación inclusiva es el profesorado, todavía son muchos los docentes que no se encuentra cualificados para asumir los retos de un modelo inclusivo en las aulas de clases. Es de allí la importancia de enfocar la mirada a estudiar las competencias y las actitudes de estos docentes en su función de educar priorizando las destrezas de los mismo al abordar las necesidades de los niños diagnosticado con trastorno del espectro autista que requieren individualizar el proceso educativo.

A nivel mundial según explican Ballantyne *et al.* (2024) el conocimiento sobre el autismo entre el personal docente puede ser inconsistente. En un estudio realizado bajo el diseño mixto donde participaron 138 miembros del personal docente en Escocia, y cuyas variables estudiadas fueron las barreras percibidas para la inclusión y el apoyo requerido, Se observaron diferencias significativas en el conocimiento de las puntuaciones de autismo, haciendo referencia al conocimiento, apoyo, capacitación, manejo de las características del TEA y participación de los padres (p. 1).

Por otra parte, la educación de los niños y niñas tiene un papel esencial en su desarrollo social y psicológico, como afirma León (2007) “consiste en preparación y formación para inquirir y buscar con sabiduría e inteligencia, aumentar el saber, dar sagacidad al pensamiento, aprender de la experiencia, aprender de otros” (p. 602).

Siguiendo esta línea de la educación Delors *et al.* (1996) “asevera que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser” (p. 34).

“Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias” (Delors *et al.*, 1996, p. 34).

“Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional, sino más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo” (Delors *et al.*, 1996, p. 34).

“Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia” (Delors *et al.*, 1996, p. 34).

En tal sentido, el docente desempeña un rol fundamental, sumando saberes y contribuyendo en la enseñanza de los niños y niñas, afianzando los conocimientos del ámbito familiar y sentando las bases para su desenvolvimiento a nivel social, cultural y psicológico. Esto se aleja de la concepción tradicional del docente, ya que impulsa el quehacer docente más allá de la transmisión de saberes, y le da un nivel figurativo en la instauración de aprendizajes de tipo social, comunicativo, emocional y moral (Valencia y Henao, 2012, p. 28).

Por ello, la inquietud sobre cómo debe actuar un docente ante determinadas situaciones que se crean durante su labor, cuales deben ser las características personales y profesionales, y cómo debe ser su relación con el saber que enseña y el estudiante. Según Valencia y Henao (2012) esto “obliga a que cada día el docente se forme en competencias afines a las necesidades y características de sus alumnos, a las demandas y problemáticas de los contextos familiar y social” (p. 28).

En concordancia con lo antes mencionado, existen poblaciones de alumnos, que requieren, un enfoque o estrategias de enseñanzas diferentes a lo habitual, cómo lo son los niños y niñas con TEA.

De acuerdo con Rivière (2001), los desafíos educativos en los estudiantes con autismo se concentran primordialmente en dos dimensiones críticas: la comunicación y el lenguaje. No obstante, el autor subraya que, con frecuencia, estos alumnos manifiestan perfiles conductuales de alta complejidad que obstaculizan la adquisición de nuevas destrezas y el flujo del proceso de enseñanza. Esta realidad impone la necesidad de diseñar intervenciones especializadas en el área del comportamiento, con el fin de crear condiciones mínimas de estabilidad que permitan el desarrollo de los aprendizajes académicos y sociales.

Estas características condicionan una individualización de los planes educativos, que se adapten a sus fortalezas, necesidades e intereses específicos, así mismo, entornos de aprendizaje organizados, con rutinas claras y apoyos visuales, donde se facilite la comprensión y la expresión, estrategias que forman parte de la metodología de la enseñanza.

A pesar de que Venezuela cuenta con la Ley para la Atención Integral de las Personas con Trastornos del Espectro Autista (2023), se observa una brecha crítica en su implementación escolar.

En el estudio de campo realizado en el Colegio República Bolivariana de Venezuela, Acevedo *et al.* (2023) recopilaron testimonios de docentes y especialistas que subrayan la brecha de empatía social. Uno de los entrevistados enfatiza que:

Ellos a pesar de que tienen una apariencia con normalidad tienen una condición en donde tienen que ir sentados, digamos el ruido, el que los toquen, todo eso les genera mucho estrés, todos esos cambios hacen que ellos se alteren y la gente no lo entiende, al contrario, los critican, los gritan, entonces yo creo que a esta sociedad les falta mucho. (p.97)

Por su parte Rivadeneira, (2013, p. 5) menciona que el docente “debe crear un ambiente de seguridad psicológica y emocional para facilitar la

expresión de sus emociones, incertidumbres, dudas, temores, miedos propia de su formación”. Al abordar estas necesidades de manera integral y con un enfoque centrado en el niño, se puede promover su desarrollo, aprendizaje y bienestar en el entorno educativo.

Algo semejante ocurre con las relaciones positivas entre el docente y el alumno, hecho que es fundamental para todos los estudiantes, pero puede ser especialmente importante para los niños con TEA, quienes pueden tener dificultades para confiar y relacionarse con los demás. Los docentes pacientes, comprensivos y empáticos tienen que generar confianza y crear un entorno de aprendizaje seguro y de apoyo, además de, colaborar con otros profesionales (terapeutas del habla, terapeutas ocupacionales, psicólogos, etc.) para proporcionar un apoyo integral y coherente a los niños con TEA, para optimizar el aprendizaje del estudiante.

Por su parte, los docentes al momento del desarrollo de sus habilidades y actitudes, impulsados por cumplir las competencias que son exigidas según el rol que desempeñan en determinada institución, así como también, el tiempo laboral y condiciones del ambiente del trabajo, pueden tener una alteración en su bienestar o experiencia, que influye directamente en su desempeño.

Es por este hecho que implícitamente involucra el término de “satisfacción laboral”, Landy y Conte (2005) definen la satisfacción laboral como “la actitud positiva o estado emocional que resulta de la valoración del trabajo o de la experiencia laboral” (p. 560). La satisfacción en el ámbito laboral según Magaña *et al.*, (2007) “es un concepto cubierto principalmente por tres disciplinas científicas: la psicología, recursos humanos y, más recientemente, la economía” (p. 75). Por su parte la psicología, se ha enfocado en buscar una manera de poder interpretar las diferentes actitudes de los individuos, con base al nivel de satisfacción laboral que ellos presentan, y las diferencias entre los trabajadores con una misma carga laboral dentro de su misma institución o empresa.

Con relación a, cómo afecta la satisfacción laboral las competencias actitudinales en docentes, según Aguilar (2010) se basa en que la “falta de satisfacción laboral, inhibe el desarrollo de un trabajo creativo e innovador” (p. 2), reduciendo de esta manera la creación de diferentes habilidades por parte el docente para poder desempeñar un buen trabajo en el ámbito educacional, carga que se encuentra aumentada, cuando se refiere a cumplir los diversos retos como lo es la enseñanza a niños y niñas con TEA.

En este sentido, Moreno *et al.* (2005) señalan que “todos los centros y profesores que atienden a niños con trastornos profundos del desarrollo requieren apoyo externo y orientación por expertos” (p. 259) La satisfacción laboral de los docentes que trabajan en instituciones especializadas o con niños y niñas diagnosticados con TEA, juega un papel fundamental en las competencias actitudinales, debido a que un individuo que presenta un bienestar o experiencia acorde a su puesto de trabajo, puede emplear estrategias de enseñanza adaptadas a ciertas necesidades, crear entornos estructurados, que comuniquen con claridad, abordando las sensibilidades sensoriales, fomentando las habilidades sociales, construyendo a las relaciones positivas e incentivar a otros profesionales, para que de esta manera tener un impacto significativo en el aprendizaje y el bienestar de sus estudiantes con TEA.

Según la UNESCO (2015), “La consideración de la educación inclusiva es un derecho y no ya sólo como un principio, así como su estatus de un ambicioso compromiso de aquí al 2030” (p. 116).

De modo accesorio, en Venezuela el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2007), refiere que “la educación no solo es un derecho, sino también un deber social”, desde el maternal hasta el medio diversificado. “La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria” Constitución de la República Bolivariana de Venezuela [CRBV], Art. 102, 2009, (Venezuela).

A nivel regional se cuenta con políticas impulsadas por la gobernación para la evaluación y diagnóstico de niños con alteración en el neurodesarrollo incluyendo el trastorno del espectro autista, llamados Centro de Atención Integral para Niños y Niñas con Discapacidad (CAI Carabobo), quienes realizan un abordaje clínico y médicos de esta población.

Con respecto al área de inclusión a nivel educativo, la región sigue los lineamientos emitidos por el gobierno nacional y por el MPPE, a través de los diferentes ordenamientos y resoluciones.

En conversaciones con los directivos de la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales, nos informaron que al ser este un colegio con una población en su mayoría neurotípica, los maestros al enterarse que recibirán en sus aulas de clases niños y niñas diagnosticados con TEA, presentan una resistencia actitudinal para admitirlos en las aulas y al evaluarlos, directivos refirieron que la mayor parte de la población del profesorado no cuenta con conocimiento actualizadas para el abordaje psicopedagógico de los niños que presentan alteraciones del neurodesarrollo (TEA) y al momentos de ser abordados para realizar las adecuaciones curriculares según sea el caso, se evidencia escasos conocimiento del tema.

En el municipio Guacara del estado Carabobo no se cuenta a nivel sectorial de planes de actualizaciones o talleres dirigidos a maestros y profesores en el ámbito de la inclusión e integración de niños con alteraciones del neurodesarrollo, de forma gratuita y masiva, por este motivo, la importancia de registrar las competencias actitudinales y la satisfacción laboral del docente durante el abordaje del estudiante en el aula. En vista de lo antes descrito el presente trabajo abordó las diferentes dimensiones relacionadas con el tema de satisfacción laboral, competencias actitudinales y estudiantes diagnosticados con TEA, los mismos fueron desarrollados en el marco teórico de la presente investigación. Así mismo, se profundizó en los antecedentes y el marco legal que sustentan el desarrollo de este trabajo.

Ante la situación previamente descrita, surgieron las siguientes interrogantes:

¿Cómo se caracterizaron las competencias actitudinales y la satisfacción laboral de los docentes que atienden a estudiantes diagnosticados con trastorno del espectro autista en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales?

¿Cuáles fueron las competencias actitudinales que predominaron en los docentes de U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales que atienden a estudiantes con TEA?

¿Cuál fue el nivel de satisfacción laboral manifestado por los docentes de la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales que atienden a estudiantes con TEA?

¿Existió una relación significativa entre las competencias actitudinales y la satisfacción laboral de los docentes que atienden a estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales?

¿Qué elementos o estrategias debe contener un protocolo para el desarrollo de competencias actitudinales y la mejora de la satisfacción laboral en los docentes de la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales?

Objetivos del Trabajo Especial de Grado

Objetivo General

Caracterizar las competencias actitudinales y satisfacción laboral en docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26

Objetivo Específicos

1. Determinar las competencias actitudinales que predominan en los docentes de la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales, atienden estudiantes con TEA.
2. Evaluar el nivel de satisfacción laboral manifestado por los docentes de la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales que atienden a estudiantes con trastorno del espectro autista.
3. Establecer la relación entre las competencias actitudinales y la satisfacción laboral de los docentes que atienden a estudiantes con trastorno del espectro autista en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales.
4. Proponer un protocolo de estrategias para el desarrollo de competencias actitudinales y la mejora de la satisfacción laboral en los docentes de la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales.

Justificación e Importancia

La relación entre el maestro y el alumno es esencial en el proceso de enseñanza, esta va a depender de los vínculos que se crean en el acto de impartir la docencia, los mismos van estrechamente ligados a la comunicación bidireccional. El método utilizado para impartir el conocimiento, las habilidades y actitudes del docente, así como las capacidades o limitaciones del alumno tanto físicas como cognitivas; estos aspectos mencionados garantizaran e impulsan el desarrollo integral del estudiante, de igual manera es de suma importancia la confianza, la motivación y la colaboración mutua que se genera en este binomio educativo.

El ser docente es más que impartir un conocimiento, es casi un arte la formación y desafíos de la enseñanza. Este ejercicio requiere que el docente cada año adquiriera un mayor compromiso y exigencia en el aula, así como también, se potencian cuando se incorporan alumnos que presentan un diagnóstico como trastorno del espectro autista.

Tal como lo expresa Masó (2017) "la inclusión educativa implica el desarrollo de los centros escolares y de los docentes que deben llevar a cabo prácticas que puedan llegar a todos los alumnos" (p.13),

Esta investigación centró su atención en la relación maestro alumno con y los factores extrínsecos e intrínsecos, que condicionan lo antes mencionado en el ámbito laboral del docente determinados por los conocimientos, estrategias, condiciones físicas y recursos que garantice la inclusión e integración de los niños con diagnóstico del espectro autista.

Tiene relevancia a nivel educativo y social debido a que el profesor juega un papel fundamental en la inclusión e integración de los niños con diagnóstico de TEA en el aula, sin olvidarnos que el maestro también es un trabajador del sistema educativo cuya función es impartir su conocimiento buscando las mejores estrategias pedagógicas e individualizando el proceso según las

necesidades del estudiante, lo que pudiera causar un gran esfuerzo tanto físico como mental, impactando directamente la relación docente estudiante.

Por consiguiente, es de suma relevancia el diseño de un protocolo de estrategias para el desarrollo de competencias actitudinales y la mejora de la satisfacción laboral en los docentes, el cual fortalecerá la dimensión sociocultural, las mismas repercuten efectivamente en el proceso de inclusión educativa del estudiante con diagnóstico de trastorno del espectro autista. La finalidad es brindar un instrumento de fácil aplicabilidad que pueda orientar a los coordinadores los desafíos y mejoras del profesorado y que conlleve a una mejora continua de las medidas tomadas para la inclusión e integración de los niñas y niños con trastorno del espectro autista.

Alcance y Delimitación

Al finalizar esta investigación, se propondrá un protocolo de estrategias para el desarrollo de competencias actitudinales y la mejora de la satisfacción laboral en los docentes. El protocolo fue diseñado en el transcurso de la elaboración de este trabajo especial de grado.

El protocolo de atención quedará establecido en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales. Esta investigación se llevó a cabo en Venezuela, Estado Carabobo, municipio Guacara, con un área de influencia que abarca a los profesores de la Unidad Educativa Colegio Carmen Teresa Rosales. La validación del contenido del protocolo se realizó de acuerdo a un “Juicio de Expertos”, en consonancia con los procedimientos de validación de la Universidad.

El presente estudio se centró en la Unidad Educativa Privada Carmen Teresa Rosales, donde se buscó caracterizar las competencias actitudinales y la satisfacción laboral de los docentes que trabajan con estudiantes con TEA. Los objetivos incluyen identificar las competencias predominantes, evaluar la satisfacción laboral, analizar la relación entre ambos aspectos y proponer un

protocolo para mejorar estas áreas. Abordando, la importancia de las competencias y actitudes de los docentes en la educación inclusiva, especialmente en el caso de niños con TEA. Además, de evaluar la relación entre la satisfacción laboral de los docentes y su desempeño, señalando que un ambiente laboral positivo favorece la creatividad y la implementación de estrategias adaptadas.

Tabla 1.

Cronograma de elaboración del Trabajo Especial de Grado

Objetivos específicos	Actividades	Estrategias	Lapso de ejecución
Determinar las competencias actitudinales que predominan en los docentes de la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales, que trabajan con estudiantes con TEA.	Aplicación de cuestionario basado en la escala de Likert para determinar las competencias actitudinales y satisfacción laboral.	Reunión con los profesores para informarle de que trata la encuesta	Febrero 2026 hasta marzo 2026
	Análisis e interpretación de los resultados de la encuesta tipo Likert	Análisis en hoja de cálculo programa Excel	
Evaluar el nivel de satisfacción laboral manifestado por los docentes de la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales que	Aplicación de cuestionario basado en la escala de Likert para determinar las competencias actitudinales y satisfacción laboral.	Reunión con los profesores para informarle de que trata la encuesta	Febrero 2026 hasta marzo 2026

trabajan con estudiantes con trastorno del espectro autista.	Análisis e interpretación de los resultados de la encuesta tipo Likert	Análisis en hoja de cálculo programa Excel	
Establecer la relación entre las competencias actitudinales y la satisfacción laboral de los docentes que trabajan con estudiantes con trastorno del espectro autista en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales.	Identificar la relación entre las competencias actitudinales y la satisfacción laboral de los docentes, con base a los resultados obtenidos en la encuesta tipo Likert	Análisis en hoja de cálculo programa Excel	Marzo 2026 hasta abril 2026
		Análisis de los resultados utilizando estadística inferencial y descriptiva	
Proponer un protocolo de estrategias para el desarrollo de competencias actitudinales y la mejora de la satisfacción laboral en los docentes de la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales.	Con los datos obtenidos de cada uno de los items se analizará y se realizará un protocolo de estrategias de intervención orientada al educador	Diseñar protocolo psicoeducativo dirigido a docentes para el abordaje de alumno con trastorno del espectro autista.	Mayo 2026 hasta junio 2026
		Valoración por expertos en el área psicopedagógica del protocolo Psicoeducativo para el abordaje de alumnos diagnosticados con trastorno del espectro autista.	

Tabla 2.

Diagrama de Gantt

Actividad	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Aplicación de cuestionario basado en la escala de Likert para determinar las competencias actitudinales y satisfacción laboral.						
Análisis e interpretación de los resultados de la encuesta tipo Likert.						
Aplicación de cuestionario basado en la escala de Likert para determinar las competencias actitudinales y satisfacción laboral.						
Análisis e interpretación de los resultados de la encuesta tipo Likert						
Identificar la relación entre las competencias actitudinales y la satisfacción laboral de los docentes, con base a los resultados obtenidos en la encuesta tipo Likert						
Con los datos obtenidos de cada uno de los items se analizará y se realizará un protocolo de estrategias de intervención orientada al educador						

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

A continuación, se presentan los antecedentes nacionales e internacionales de la investigación, los fundamentos teóricos y bases legales relacionados con la problemática seleccionada.

Antecedentes de la Investigación

A nivel Internacional

En esta misma línea, Chávez *et al.* (2025) exploraron cómo el estrés laboral afecta el ánimo y la calidad de vida de los profesores universitarios que trabajan con estudiantes con TEA. A través de un enfoque cualitativo y entrevistas a profundidad con ocho docentes, el estudio reveló algo fundamental: la actitud de quienes rodean al profesor es clave para manejar el estrés. Al final, los autores resaltan que no basta con dar cursos de capacitación; las universidades tienen el compromiso de ofrecer un apoyo integral y humano a sus docentes para garantizar una verdadera educación inclusiva

A su vez Nistal Anta (2024), realiza una revisión sistemática sobre la formación del profesorado en competencias inclusivas para atender al alumnado con necesidades educativas especiales. Analizando las características, los temas de investigación y las competencias docentes estudiadas en publicaciones recientes sobre el tema, la autora realizó una búsqueda en las bases de datos Scopus y WoS, obteniendo 75 publicaciones entre 2016 y 2022, siguiendo las directrices PRISMA. Concluyendo que las competencias con mayor análisis de estudio están parcialmente relacionadas con las propuestas por la Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación (ANECA) en los Libros Blancos, la necesidad de que los programas de formación docente incorporen contenidos específicos vinculados con competencias para favorecer la inclusión educativa del

alumnado con necesidades especiales, se proponen programas formativos para los docentes que contemplen contenido vinculado con competencias específicas para favorecer la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales.

Así mismo, Derguy (2023). En su tesis cuyo objetivo principal fue la evaluación del conocimiento y las actitudes de los profesores sobre la inclusión escolar de niños autistas validaron un conjunto de herramientas de evaluación breve. El método utilizado fue un análisis factorial para la confirmación de los factores iniciales y un análisis factorial exploratorio. Entre sus resultados obtuvieron que los participantes (profesores) que se especializaron tenían más conocimientos (en cuanto a etiología, pero no síntomas) y actitudes más positivas. Llegó a concluir la validación de dos herramientas fáciles de usar para realizar un diagnóstico inicial del conocimientos y actitudes del profesorado respecto a la inclusión escolar de niños autistas.

Por otra parte, Guillén Duarte, (2017) en su trabajo final de grado en Relaciones Laborales por la Universidad de La Laguna, cuyo principal objetivo era saber si existe relación entre satisfacción laboral y calidad de vida laboral en los docentes dependiendo de si trabajan o no con personas que tienen autismo, la autora pretendía conocer si la satisfacción laboral de los docentes que trabajan con personas que tienen autismo se relaciona con la calidad de vida que experimentan los mismos en su puesto de trabajo, en cuando a la metodología y diseño del trabajo, La muestra estuvo formada por 50 personas de los cuales, 20 son hombre (20%) y 30 mujeres, Del 20% de los hombres, 27,5% pertenecen a centros universitarios (11) y 22,5% a la asociación (9). En cuanto al 30% de las mujeres que forman la muestra, el 23,3% pertenece a centros universitarios (14) y el 26,7% a la asociación (16). Entre los resultados obtenidos del estudio describe que existe relación entre la Satisfacción Laboral y la Calidad de Vida Laboral; Además, concluye que los docentes que trabajan con personas con autismo poseen niveles más altos de satisfacción y calidad

de vida laboral que los docentes universitarios. También ha resultado que las mujeres tienen mayor nivel de Calidad de Vida que los hombres.

A nivel Nacional

En el mismo orden de ideas la autora Castellanos (2022) realiza una investigación para su trabajo final de maestría cuyo objetivo general se basó en proponer un plan de acción orientado a favorecer la actitud docente hacia la inclusión del niño con TEA en el aula regular de la Unidad Educativa Colegio Nuestra Señora del Rosario, Municipio Junín, Estado Táchira. El diseño se configuró bajo un paradigma cuantitativo de tipo descriptivo, apoyado en un estudio de campo bajo la modalidad de proyecto factible, entre sus resultados se evidencian actitudes desfavorables en el docente, lo cual incide en su práctica pedagógica.

Por otra parte, Ramírez, T. (2020) llevó a cabo un estudio comparativo con el propósito de analizar la evolución de la satisfacción laboral en una muestra de docentes venezolanos de educación básica y media general. La investigación abarcó un periodo de análisis entre 1996 y 2006, empleando un enfoque mixto que integró la aplicación digital de una escala de medición fundamentada en la Teoría Bifactorial de Herzberg. Los hallazgos del autor revelaron un dato preocupante: los factores intrínsecos o motivadores aquellos vinculados directamente con la esencia del ejercicio docente, como la autonomía, el reconocimiento y la naturaleza de la labor mostraron niveles de satisfacción significativamente inferiores a los reportados en investigaciones previas.

En vista de las variables estudiadas en el presente trabajo, se realizó una investigación exhaustiva sobre la correlación que existe entre la satisfacción laboral y las competencias actitudinales de los docentes, dando como conclusión que, en ámbito internacional, nacional o regional, no se presenta información sobre lo antes descrito, permitiendo presentar una fuente de

literatura que facilite la comparación de las mismas en posteriores trabajos de investigación.

Bases teóricas

Revisión histórica

El concepto de autismo ha experimentado una transformación significativa desde sus primeras menciones en la historia hasta su comprensión actual como TEA.

Aunque se suele atribuir el inicio del estudio del autismo a Leo Kanner y Hans Asperger en el siglo XX, existen registros históricos de personas con características similares al autismo desde el siglo XV. Por ejemplo, Fray Junípero, descrito en el libro "Las florecillas de San Francisco de Asís", presentaba dificultades para comprender señales sociales, interpretar gestos y adaptarse a convenciones sociales. Otro caso es el de Hugh Blair de Borgue, un hombre del siglo XVIII que fue descrito como "idiota" por su familia debido a características como ecolalia, movimientos repetitivos y dificultad para seguir normas sociales. También se menciona a Víctor, el niño salvaje de Aveyron, estudiado por el Dr. Jean Itard en 1798, quien presentó rasgos como ausencia de habla y habilidades sociales limitadas, aunque su diagnóstico como autista fue debatido posteriormente.

El término "autismo" fue introducido en 1916 por Paul Eugen Bleuler, quien lo definió como una forma de estar centrada en uno mismo. Sin embargo, en ese momento, el término se utilizaba de manera imprecisa, asociándolo con la esquizofrenia infantil y la psicosis. En 1923, Carl Gustav Jung relacionó el autismo con una personalidad extremadamente introvertida, lo que contribuyó a la confusión entre el autismo y la esquizofrenia.

En 1943, Leo Kanner publicó un estudio sobre once niños con características específicas del autismo, como dificultad para relacionarse socialmente, ecolalia, irritabilidad ante cambios en el entorno y memoria

excepcional. Simultáneamente, Hans Asperger describió el síndrome que lleva su nombre, caracterizado por intereses profundos en temas específicos, torpeza motriz y dificultades para interactuar socialmente. Ambos estudios marcaron un hito en la comprensión del autismo como una condición distinta.

El autismo ha sido clasificado de diferentes maneras en las sucesivas ediciones del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM). En el DSM-I (1952), se consideraba un síntoma de la esquizofrenia infantil. En el DSM-III (1980), se reconoció como un trastorno independiente, y en el DSM-V (2014), se introdujo el término Trastorno del Espectro Autista (TEA), que engloba el autismo, el síndrome de Asperger y otros trastornos relacionados. Esta nueva clasificación refleja la variabilidad en los síntomas y la gravedad del TEA, destacando la importancia de un enfoque individualizado en el diagnóstico y tratamiento.

A lo largo de la historia, las percepciones sociales, culturales y religiosas han influido en la forma en que se entiende el autismo. En siglos pasados, las personas con características autistas eran vistas como excéntricas, maleducadas o incluso poseídas por el demonio. Estas interpretaciones estaban basadas en creencias y supersticiones, lo que contribuyó a la estigmatización de las personas con autismo. En el siglo XX, teorías como la "madre refrigeradora" de Bruno Bettelheim, que culpaba a las madres por la falta de afecto hacia sus hijos, también perpetuaron mitos sobre el origen del autismo. Afortunadamente, estas ideas han sido desacreditadas con el avance de la investigación científica.

La evolución del concepto de autismo refleja un progreso significativo en la medicina, la ciencia y la percepción social. Hoy en día, el autismo se entiende como un espectro, lo que permite una mayor comprensión de sus diversas manifestaciones y la creación de enfoques educativos y terapéuticos personalizados. Sin embargo, aún queda mucho por hacer en términos de investigación sobre factores genéticos y ambientales, así como en la

promoción de la inclusión y el respeto hacia la neurodiversidad. Este recorrido histórico nos recuerda la importancia de seguir adaptando nuestras interpretaciones y perspectivas para avanzar en el conocimiento y la aceptación de esta condición.

Trastorno del espectro autista

Trastorno del desarrollo neurológico condicionante de una neurovariabilidad caracterizada por interacción social disminuida con deficiencia en el desarrollo de la comunicación a través del lenguaje verbal y no verbal e inflexibilidad en el comportamiento al presentar conductas repetitivas e intereses restringidos (Asociación Estadounidense de Psiquiatría, 2013).

De acuerdo con la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2013), el Trastorno del Espectro Autista se caracteriza fundamentalmente por una serie de deficiencias constantes en la comunicación y la interacción social que se manifiestan en diversos escenarios. Estas limitaciones abarcan desde dificultades en la reciprocidad socioemocional hasta retos en el uso de conductas comunicativas no verbales y en la capacidad para construir o interpretar vínculos interpersonales. Complementariamente, el diagnóstico exige la identificación de patrones conductuales, intereses o actividades que resulten restrictivos y repetitivos. Es importante destacar que, debido a que la sintomatología evoluciona con la edad y puede ser disimulada mediante estrategias de compensación, el diagnóstico puede sustentarse en antecedentes históricos, siempre que la condición actual genere un compromiso funcional o deterioro significativo en la vida del individuo.

Criterios diagnósticos para el trastorno del espectro autista

De acuerdo con los lineamientos establecidos por la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (2013), el diagnóstico del Trastorno del Espectro Autista se fundamenta en una estructura de cinco dimensiones clínicas esenciales:

- Alteraciones en el ámbito social y comunicativo: Se deben evidenciar deficiencias constantes en la interacción y comunicación social dentro de diversos entornos. Esto incluye retos en la reciprocidad socioemocional, dificultades para emplear conductas comunicativas no verbales de manera funcional y limitaciones en la capacidad para construir, entender o mantener vínculos interpersonales significativos.
- Rigidez conductual e intereses específicos: Es necesaria la presencia de, al menos, dos indicadores de patrones restringidos o repetitivos. Estos pueden manifestarse a través de estereotipias motoras (uso repetitivo de objetos o lenguaje), una adherencia inflexible a las rutinas diarias, intereses inusualmente intensos o fijos, y una respuesta atípica (hiper o hiporreactividad) ante estímulos sensoriales del ambiente.
- Manifestación temprana y enmascaramiento: Si bien los síntomas deben tener su origen en las primeras etapas del desarrollo, estos podrían no ser plenamente visibles hasta que las exigencias sociales del entorno superen los recursos del individuo, o bien, cuando el sujeto ha desarrollado estrategias de compensación que ocultan la sintomatología.
- Impacto en el funcionamiento: Para que el diagnóstico sea válido, estas manifestaciones deben provocar un deterioro clínicamente significativo en el desempeño social, laboral o académico del individuo en su realidad actual.
- Diagnóstico diferencial y comorbilidad: Es imperativo descartar que estas conductas sean mejor explicadas por una discapacidad intelectual o un retraso global del desarrollo. Cabe destacar que, aunque el TEA y la discapacidad intelectual pueden coexistir, el diagnóstico de comorbilidad solo se establece cuando las deficiencias en la comunicación social son marcadamente inferiores a lo esperado según el nivel general de desarrollo cognitivo.

Desarrollo y curso

Es fundamental comprender que el Trastorno del Espectro Autista no posee un carácter degenerativo; por el contrario, el proceso de aprendizaje y la adquisición de mecanismos de compensación son constantes a lo largo del ciclo vital (Asociación Estadounidense de Psiquiatría, 2013, como se citó en Celis y Ochoa, 2022). Si bien la sintomatología suele manifestarse con mayor intensidad durante la primera infancia y el inicio de la etapa escolar, es común observar progresos evolutivos significativos en áreas específicas conforme el individuo alcanza la niñez tardía.

Aunque la adolescencia puede representar un periodo de crisis conductual para un grupo reducido de personas, la tendencia general se orienta hacia la estabilidad y la mejora. No obstante, la transición hacia una vida adulta independiente sigue siendo un desafío alcanzado solo por una minoría. Aquellos individuos que logran integrarse de forma autónoma al ámbito laboral y social suelen poseer competencias lingüísticas y cognitivas más sólidas, logrando vincular sus habilidades e intereses particulares con su entorno profesional. En definitiva, un menor grado de compromiso funcional incrementa significativamente las posibilidades de una vida independiente y productiva.

Enfoque psicoeducativo

El enfoque psicoeducativo en el contexto del autismo se basa en una perspectiva integradora que articula componentes psicológicos, pedagógicos y sociales para el desarrollo integral del estudiante, reconociendo sus necesidades específicas, capacidades, estilos de aprendizaje y ritmos de desarrollo (Téllez Sánchez, 2024). En el caso de los estudiantes con TEA, este enfoque resulta especialmente pertinente, ya que propone estrategias de intervención sistemática, estructurada y basada en evidencia que consideran

las características cognitivas, conductuales y emocionales de los individuos (Balseca *et al.*, 2025, p. 3588).

El enfoque psicoeducativo reconoce la singularidad de cada estudiante y adapta el proceso educativo a sus necesidades, articula lo pedagógico y lo terapéutico, sin medicalizar ni patologizar el aprendizaje, se busca fortalecer la autonomía del estudiante, en lugar de centrarse solo en sus déficits, fomenta entornos de aprendizaje estructurados y previsibles, con apoyos visuales, rutinas claras y mediaciones individualizadas e incorpora a la familia como agente educativo clave en los procesos de intervención (Balseca *et al.*, 2025, p. 3588).

La atención educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista exige una planificación que trascienda la mera voluntad del docente. Al respecto, Brito-Rodríguez *et al.* (2023) subrayan la importancia de la coherencia interna en el diseño curricular, señalando que las competencias deben articularse de forma equilibrada en tres ejes: el cognitivo, el procedimental y el actitudinal. En el contexto del autismo, esta tríada es vital: no basta con que el profesor posea el conocimiento técnico sobre el diagnóstico (dimensión cognitiva) o domine el uso de apoyos visuales (dimensión procedimental); es la competencia actitudinal la que permite un verdadero discernimiento ético frente a la neurodiversidad. Siguiendo esta lógica, la formación docente debe garantizar que estas actitudes no sean rasgos aislados, sino componentes evaluables y planificados que aseguren una respuesta educativa sensible a las experiencias de vida y necesidades sensoriales del alumnado con TEA.

Factores claves de estrés parental y docente

Los padres que crían a niños con trastornos del espectro autista experimentan niveles más altos de estrés que los padres de niños con un desarrollo normal (Baker-Ericzen *et al.*, 2005, p. 194; Rodríguez *et al.*, 1992, p. 249). Estos niveles elevados de estrés probablemente sean consecuencia del intento de gestionar los distintos desafíos conductuales y las deficiencias sociales y comunicativas.

De acuerdo con Martin *et al.* (2025), la educación de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista demanda una praxis especializada que asegure tanto el progreso académico como una inclusión efectiva. No obstante, esta exigencia técnica suele traducirse en una carga laboral significativamente mayor para el personal docente y los equipos interdisciplinarios. Esta presión adicional actúa como un factor de riesgo que puede elevar los índices de estrés crónico, desembocando en una marcada insatisfacción profesional y en una disminución de la percepción de logro personal. En última instancia, este escenario de vulnerabilidad emocional predispone al docente al desarrollo del síndrome de burnout y otras afectaciones relacionadas con el bienestar en el trabajo (p. 1).

Competencias actitudinales docentes

Según Pavié (2012) “aquel grupo de conocimientos, estrategias, técnicas de enseñanza y rasgos personales que, mediante su planificación, aplicación y transferencia oportuna, le permite al profesor mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos en un ámbito específico del saber” (p. 255).

Según Charlier (2005) “las competencias profesionales del profesorado suponen un elemento indisoluble del triángulo formado por los proyectos, las acciones y las competencias” (p. 98).

Al respecto, Martínez *et al.* (2017) sostienen que la labor pedagógica se articula a través de tres ejes interconectados: los proyectos, las acciones y las competencias. Los proyectos representan los objetivos estratégicos que el educador se traza dentro de la institución; las acciones constituyen la ejecución de conductas orientadas al apoyo del estudiante y la colaboración entre pares; mientras que las competencias se definen como el conjunto de saberes, teorías personales y esquemas mentales que el docente moviliza para gestionar los desafíos del aula. En última instancia, los autores subrayan que las competencias carecen de impacto real si no se manifiestan en

acciones prácticas que respondan directamente a los propósitos del proyecto educativo (p. 174).

Competencias básicas

- Cognitivas: “Asociadas al conocimiento de la disciplina” (Villarroel y Bruna, 2017, p. 78).
- Sociales: “Vinculada al trabajo en equipo y el trabajo colaborativo” (Villarroel y Bruna, 2017, p. 78).
- Comunicativas. “Relacionadas a la capacidad de expresar y explicar de manera adecuada, ya sea de forma verbal y no verbal” (Villarroel y Bruna, 2017, p. 78).
- Tecnológicas: “Ligadas al manejo de tecnologías de la información” (Villarroel y Bruna, 2017, p. 78).

Competencias específicas

- Planificación y organización: según Villarroel y Bruna (2017), la “planificación y organización referidas a cómo el docente puede diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje, respetando el contenido del curso” (p. 78).
- Didáctica: según Villarroel y Bruna (2017) la didáctica “es la selección de estrategias y metodologías de enseñanza que coadyuvarán a que los estudiantes logren las metas del curso, para ello debe tener en cuenta los atributos y lo que realmente necesita el estudiante” (p. 79).
- Diseño e implementación de metodologías de evaluación: Villarroel y Bruna (2017) refieren que diseño e implementación de metodologías de evaluación “se utiliza diferentes estrategias que evalúan la construcción del conocimiento y desarrollo de habilidades de orden superior, y se les entrega a los estudiantes feedback de sus resultados” (p. 79).

Competencias transversales

- Manejo del ambiente en el aula: Villarroel y Bruna (2017), “El docente debe mantener un clima de aula positivo, con liderazgo y manejo de grupos, que sepa comprender al estudiante, y que genere confianza para resolver dudas y debe promover la autonomía del estudiante” (p. 79).
- Reflexión pedagógica e investigación -acción: Villarroel y Bruna (2017) “Investigar y reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas; es decir, acerca de las metodologías que se utilizan y tomar conciencia con cabal reflexión y autocrítica acerca de sus propias habilidades” (p. 79).

Competencias relacionadas a la planificación de la enseñanza

Según Stommel *et al.*, (2020), “la competencia pedagógica se relaciona con los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes que posee el docente para coadyuvar con la formación integral del estudiante. La enseñanza se concibe también como una agrupación de hechos que influyen en el estudiante” (p. 155).

Competencias relacionadas a estrategias de enseñanza – aprendizaje

Son los conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes que los docentes poseen sobre diferentes estrategias metodológicas que son las que facilita la identificación de principios y criterios, mediante métodos, técnicas y procedimientos que representan un proceso, ordenado y planificado de la construcción de conocimientos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Acosta, 2021; España, 2017; Hernández, 2019).

Las estrategias metodológicas, son:

- Clase expositiva interactiva: “Facilita la información debidamente organizada, a la vez que activa procesos cognitivos” (España, 2017, p. 23).

- Resolución de ejercicios y problemas: según Acosta (2021) “Trata de las actividades de aprendizaje en las que se solicita a los estudiantes que desarrollen rutinas, hagan la aplicación de fórmulas, procedimientos para que transformen la disponible información y se interprete los resultados, entre otros”.
- Estudio de casos: Acosta (2021) refiere que “Desarrolla capacidades complejas, tanto cognitivas como interpersonales (trabajo en equipo, comunicación oral y escrita, creatividad, toma de decisiones) así como el uso de TIC”.
- Aprendizaje basado en problemas: según Acosta (2021) “Facilita a los estudiantes y a nivel grupal el aprendizaje autónomo a través de la búsqueda de fuentes de variada información. Desarrolla habilidades interpersonales, trabajo en equipo y también capacidades del saber ser (valores y actitudes)”.
- Aprendizaje orientado a proyectos: “Ayuda a que los estudiantes resuelvan problemas complejos con soluciones abiertas. Apliquen proyectos o situaciones reales de las habilidades y conocimientos que adquirieron en la formación” (Hernández, 2019, p. 28).
- Seminario: “Es una técnica dirigida por un profesor, estudia, hace la profundización o la investigación acerca de un tema en reuniones de trabajo debidamente planificadas: ampliando la información o bien debatiendo sobre esta” (Hernández, 2019, p. 28).
- Juego de roles: El juego de rol o rol playing permite al estudiante que acceda al conocimiento de forma significativa (Hernández, 2019, p. 28).
- Aprendizaje cooperativo. “Es un método o estrategia metodológica en las que los estudiantes desarrollan sus actividades en grupos pequeños y; de acuerdo, productividad del grupo” (Hernández, 2019, p. 28).

Competencias relacionadas a la evaluación

“Son los conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes que poseen los docentes para evaluar a los estudiantes. Para ello se debe determinar métodos de evaluación” (Acosta, 2021), según Acosta (2021) los instrumentos de evaluación según el plan de evaluación pueden ser:

- Pruebas orales: “Permiten evaluar la forma en que los estudiantes dan respuesta frente a situaciones supuestas que son planteadas por el evaluador, quien las integra para medir el aprendizaje de los estudiantes con equidad y de manera transparente” (Acosta, 2021).
- Pruebas escritas: “Es muy preponderante no considerar abarcar una cantidad excesiva de material en un examen; por ello, los docentes deben tener habilidades para elaborar pruebas escritas” (Acosta, 2021).
- Pruebas a libro abierto:

Para estas pruebas, los estudiantes pueden traer sus materiales o un solo libro, se puede estimular a que los estudiantes vengan con sus propias notas, materiales de revisión, copias de otros documentos y la experiencia indica que los criterios de calificación para estos exámenes tienen que ser bastante flexibles (Navaridas, Raya, y Kluwer, 2021).

- Monografías y ensayos:

El desempeño de los estudiantes con las monografías está en función de una gran cantidad de factores que incluyen la experiencia previa (sobre la que el docente no tiene control), además de la instrucción sobre las habilidades que se necesitan para escribir una buena monografía (Navaridas, Raya, y Kluwer, 2021).

- Proyectos:

Es una excelente estrategia de evaluación para garantizar que los estudiantes se aproximen a algunas de las necesidades del mundo del trabajo profesional, además de demostrar sus habilidades de trabajo en equipo y de comunicación si se solicita un reporte escrito y/o una presentación (Navaridas, Raya, y Kluwer, 2021).

- Problemas y análisis de estudio de caso: “Una muy buena manera de comprobar la comprensión de los conocimientos y de sus aplicaciones es utilizar problemas o pequeños estudios de caso” (Servin, 2019).
- Portafolios: “Los portafolios coadyuvan a que los estudiantes gestionen sus aprendizajes, ordenen o estructuren sus aprendizajes, así como controlen sus aprendizajes que permitan que los estudiantes logren su autonomía” (Fernández y Carrizales, 2024, p. 471). Además, requiere de un proceso de retroalimentación por parte del docente, ya sea de uno o varios productos elegidos por el estudiante o el docente (Servin, 2019).
- Presentaciones: “Las presentaciones pueden realizarse de manera individual o grupal respecto de algún tema. Es muy favorable considerar entregar a los estudiantes la oportunidad de practicar sus habilidades en presentaciones breves y plantearles luego retroalimentación constructiva” (Stommel *et al.*, 2020).
- Seminarios:

Los estudiantes realizan una breve y sucinta presentación y acentúan los puntos preponderantes del tema, las áreas de complicación específica, algunos recursos, que podrían ser, por ejemplo, artículos en los periódicos, sitios web, un blog, entre otros; y luego conducen a que se discuta alrededor de las preguntas en un foro temático y estimulan a que todos los presentes participen. (Stommel *et al.*, 2020).

Formación profesional

De acuerdo con Buitrago *et al.* (2020), la formación profesional se concibe como un proceso estratégico orientado a dotar a los estudiantes de un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para un desempeño laboral competitivo. El propósito fundamental de esta instrucción es capacitar al individuo para su inserción efectiva en el mercado de trabajo, proporcionándole una formación de carácter polivalente. Esta versatilidad es la que permite al profesional desarrollar una capacidad de resiliencia y

adaptación frente a las constantes transformaciones y exigencias que puedan surgir a lo largo de su trayectoria laboral.

Bajo esta premisa de Buitrago *et al.* (2020), la formación de los docentes que atienden a alumnos con TEA no debe ser estática, sino una herramienta polivalente que les permita ajustar sus estrategias según las necesidades cambiantes de cada estudiante.

Relación de las competencias actitudinales en docentes con alumnos diagnosticados con TEA

Los cambios en la política educativa afectan a los docentes de educación general y especial, lo que significa que tienen que asumir nuevos roles basados en la colaboración entre la educación general y los expertos en educación. Es necesario comprender la naturaleza de las creencias de los educadores y cómo estas creencias se relacionan con el comportamiento y la práctica profesional. Asimismo, en su ejercicio profesional, los docentes no solo deben dominar los contenidos que enseñan, sino también comprometerse a fomentar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, lo que propicia oportunidades de mayor crecimiento e inclusión en la educación. Por lo tanto, la actitud de los docentes hacia la inclusión en la docencia, depende de la presencia de diversos factores que pueden promover o dificultar su práctica inclusiva, como su experiencia, características de los estudiantes, su apoyo de tiempo y recursos, formación y formación docente (Medina & Gutiérrez, 2023).

En 1935, Robert Hoppock publicó un libro de texto sobre sus investigaciones acerca de la satisfacción en el trabajo, para su tesis doctoral, lo que modificó la perspectiva de percibir la relación entre el individuo que trabaja y su actividad laboral. (Hoppock). Sus investigaciones identificaron múltiples factores que inciden la satisfacción laboral como son el estatus social

conferido por el trabajo, la autonomía sobre las actividades, y la relación con los supervisores directos y compañeros de trabajo.

La satisfacción es un fenómeno en el que influyen múltiples variables, como lo hemos mencionado anteriormente, las cuales se pueden ordenar en tres dimensiones fundamentales: las características del sujeto, las características de la actividad laboral y el balance que hace este entre lo que obtiene como resultado de su trabajo y lo que espera recibir a cambio de su esfuerzo físico y mental (García, 2010).

Robbins (1998), describe como:

La satisfacción laboral es el conjunto de valoraciones y actitudes que un individuo desarrolla hacia su desempeño profesional. En este sentido, un alto grado de satisfacción se traduce en una predisposición positiva hacia las tareas asignadas, mientras que la insatisfacción se manifiesta a través de conductas y percepciones desfavorables. Por ello, en el ámbito del comportamiento organizacional, el estudio de las actitudes suele estar intrínsecamente ligado al bienestar del trabajador en su puesto.

Una de las bases conceptuales más sólidas para explicar este fenómeno es la Teoría Bifactorial propuesta por Herzberg (1977). Este enfoque sostiene que la motivación en el entorno de trabajo depende de dos grupos de factores independientes. El primero de ellos, denominado factor de higiene, se relaciona con el contexto externo del puesto de trabajo y es el responsable de los sentimientos de insatisfacción cuando estos elementos son deficientes o están ausentes. Al igual que en la medicina preventiva, estos factores no generan motivación por sí mismos, pero su presencia es fundamental para eliminar riesgos y prevenir el malestar laboral; si se aplican de forma incorrecta, impiden que el colaborador alcance un estado de equilibrio y satisfacción. Concluyendo que si estos factores están presentes en los puestos de trabajo, provocan en el empleado un elevado nivel de motivación, estimulándolo así a un desempeño elevado (Herzberg, 1977).

Satisfacción laboral en el ámbito docente

Existe una correlación directa entre el bienestar emocional del educador y la efectividad de su práctica en el aula. De acuerdo con Valverde-Alva (2024),

los docentes que gestionan emociones positivas suelen alcanzar un desempeño pedagógico superior, lo cual impacta favorablemente en la calidad del aprendizaje de sus alumnos. Este fenómeno ocurre porque un estado emocional equilibrado actúa como un factor protector que incrementa la tolerancia al estrés y fomenta una disposición hacia la actualización profesional constante. Al fortalecer su propia salud mental, el docente es capaz de establecer vínculos pedagógicos más sólidos, fundamentados en una comunicación asertiva y en la creación de un clima escolar que potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 14).

La satisfacción laboral del docente que trabaja con alumnos con TEA no es un concepto unitario, sino un constructo multidimensional que influye directamente en su desempeño y salud mental. Al aplicar el modelo de Anaya Nieto y Suárez Riveiro (2004), se observa que dimensiones como el diseño del trabajo (condiciones físicas y recursos del ambiente de trabajo, frecuencia de asesoría técnica, relaciones interpersonales con colegas) que implican tener un plan claro y autonomía son vitales para reducir la incertidumbre que a veces generan las crisis conductuales o sensoriales en el aula.

Asimismo, la realización personal (factores intrínsecos) se vuelve crítica; el docente necesita sentir que sus habilidades y talentos son adecuados para las demandas del espectro autista para mantener su motivación. Finalmente, la valoración social del trabajo y el reconocimiento del desempeño actúan como reforzadores externos: cuando el profesor siente que su esfuerzo por la inclusión es valorado por la familia, sus colegas y la sociedad, su competencia actitudinal se fortalece, favoreciendo un clima de aula más inclusivo y empático.

Bases Legales

A nivel nacional e internacional existe un amplio repertorio de leyes que ampara a las personas con discapacidad o alteraciones en el neurodesarrollo,

específicamente el trastorno del espectro autista. En Venezuela, la educación es un derecho humano fundamental y pilar para la creación a nivel social . A continuación, se mencionará la tutela jurídica del trastorno del espectro autista que ampara la educación para niños con este diagnóstico.

A nivel internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Art. 24) y la Convención sobre los Derechos del Niño (Arts. 2 y 23) establecen el estándar global de educación inclusiva y no discriminación.

En el ámbito nacional, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela actúa como eje rector, garantizando en su Artículo 81 el ejercicio pleno de capacidades, y en sus Artículos 102, 103 y 104 el derecho a una educación integral y de calidad bajo la responsabilidad del Estado (CRBV, 2009). Esta base constitucional se operativiza a través de la Ley Orgánica de Educación (Arts. 6, 14 y 15) y la LOPNNA (Arts. 29, 53 y 61), que aseguran modalidades específicas para necesidades especiales (LOE, 2009; LOPNNA, 2007). Finalmente, el ordenamiento jurídico especializado, representado por la Ley para la Inclusión, Igualdad y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad (Arts. 28, 29 y 61) y la Ley para la Atención Integral a las Personas con TEA (Art. 11), concreta la obligación de implementar políticas de detección temprana, ajustes razonables y personal capacitado, consolidando así un sistema de corresponsabilidad entre el Estado, la familia y la sociedad para asegurar el máximo desarrollo de las potencialidades del individuo(LOPIIDPD, 2024; Ley para la Atención Integral a las Personas con TEA, 2023).

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico, según Arias (2012) es “el cómo se realizará el estudio para responder al problema planteado” (p.110), está conformado por el nivel de investigación, el diseño, la población y muestra, las técnicas de recolección de datos, así como las de procesamiento y análisis de los resultados. Para garantizar el apego al método científico, lo cual permitirá la generalización de las conclusiones y la replicación del conocimiento generado.

Línea de trabajo

Este trabajo estuvo enmarcado a la línea de investigación titulada: Investigación en discapacidad, accesibilidad universal e inclusión, perteneciente al Centro de Estudios para la Discapacidad (CEDISC) de la Universidad Monte Ávila, establecida para dar respuesta a la necesidad de investigación sobre la inclusión de poblaciones vulnerables, en pro de la transformación de la sociedad hacia la inclusión y accesibilidad universal.

Esta investigación se enlaza con la sublínea de investigación que tiene como finalidad adaptar los entornos educativos y diseñar entornos educativos, culturales, deportivos y sociales para satisfacer las necesidades individuales de las personas con discapacidad, incluyendo la población con diagnóstico del espectro autista. De igual manera, se relaciona con la línea de investigación de capacitación del docente en estrategias inclusivas.

Enfoque de la Investigación

El presente Trabajo Especial de Grado se asienta en el método científico, adhiriéndose rigurosamente a los estándares metodológicos y éticos aceptados globalmente. La naturaleza de este proyecto es la investigación científica, la cual se define como un pilar fundamental en la generación de conocimiento. Bajo esta premisa, y según lo establece Arias (2012), este proceso es inherentemente "metódico y sistemático" y se orienta a la solución

de problemas o interrogantes científicas a través de la producción de nuevos conocimientos (p. 22). De este modo, la estructura y ejecución de esta investigación están dirigidas a validar una respuesta o generar una solución empíricamente sustentada.

Tipo de investigación

Este trabajo especial de grado propuesto siguió un enfoque de tipo cuantitativo. Según Palella y Martins (2006), la metodología cuantitativa se fundamenta en el “uso de instrumentos de medición y comparación que proporcionan datos cuyo estudio necesita la aplicación de modelos matemáticos y estadísticos” (p. 48). El enfoque es indispensable porque permitió distanciarse de la subjetividad, utilizando la medición basada en escalas para transformar conceptos abstractos en datos numéricos precisos que pueden ser analizados objetivamente.

Por otra parte, el tipo de investigación del presente trabajo se enmarcó en la investigación descriptiva-correlacional. García y Martínez (2012) hacen referencia que la investigación descriptiva consiste en “describir una situación real natural mediante la observación sistemática no participante o valiéndonos de preguntas a una muestra de personas capaces de proporcionar la información deseada sobre opiniones, comportamientos o circunstancias” (p. 103), así mismo, García y Martínez (2012) definen que el cometido de la investigación correlacional es “hallar explicaciones mediante el estudio de relaciones entre variables en marcos naturales, sin que exista la manipulación de dichas variables” (p. 104).

Por lo antes descrito, el presente trabajo de grado se sustentó en el enfoque cuantitativo, con un tipo de investigación descriptiva-correlacional debido a que se centra en la medición de las variables (competencias actitudinales y satisfacción laboral) a través de un instrumento estandarizado para establecer relaciones estadísticas, dichas variables se estudiaron con la

finalidad de realizar un protocolo de estrategias que facilite el desarrollo de competencias actitudinales y la mejora de la satisfacción laboral en los docentes.

Diseño de investigación

El diseño de la investigación, según Arias (2012), es el "plan o la estrategia concebida para obtener la información que se desea" (p. 111).

El presente trabajo especial de grado se englobó dentro de la investigación no experimental, la cual Arias (2012) define como "la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variable alguna" (p. 31). Este diseño es el más adecuado para la investigación, ya que las variables (competencias actitudinales y satisfacción laboral) se observaron en su contexto natural, la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales, sin intervención directa de los investigadores.

Asimismo, el estudio se sustenta en un enfoque cuantitativo, el cual, según Palella y Martins (2006), fundamenta su análisis en el "uso de instrumentos de medición y comparación que proporcionan datos cuyo estudio necesita la aplicación de modelos matemáticos y estadísticos".

Finalmente, atendiendo a su finalidad, la investigación es de tipo descriptiva-correlacional, puesto que busca detallar una situación real mediante observación sistemática y hallar explicaciones a través del estudio de relaciones entre variables en marcos naturales.

El desarrollo del proceso investigativo se ejecutó de manera sistemática y cronológica a través de las siguientes fases operativas, diseñadas para cumplir con los objetivos específicos propuestos.

- Preparación y Aplicación del Instrumento: Esta etapa inicial consistió en la realización de reuniones informativas con el personal docente para

explicar el propósito del estudio. Posteriormente, se procedió a la aplicación del cuestionario basado en la escala de Likert a la muestra de 37 docentes para recolectar los datos primarios sobre sus competencias y niveles de satisfacción .

- Análisis e Interpretación de Resultados: Una vez recolectada la información, los datos fueron procesados mediante técnicas de estadística descriptiva e inferencial. Se utilizó el software SPSS® y hojas de cálculo en excel para realizar el análisis de frecuencias y determinar la relación entre variables a través del coeficiente de correlación por rangos de Spearman (ρ).
- Diseño de la Propuesta: Con base en los hallazgos del diagnóstico, se procedió a diseñar el protocolo de estrategias de intervención orientado al educador. Este documento técnico integra formación en TEA, manejo conductual y estrategias de abordaje emocional para fortalecer el bienestar docente.
- Validación Técnica de la Propuesta: La fase final comprendió la validación del protocolo psicoeducativo a través del Juicio de Expertos. En este proceso, especialistas en Autismo (TEA) y Metodología evaluaron la coherencia, viabilidad y rigor científico de la propuesta antes de su presentación definitiva.

Operacionalización de variables

Objetivo General: Caracterizar las competencias actitudinales y satisfacción laboral en docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26

Tabla 3.

Operacionalización de variables

Objetivos Específicos	Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicador	Ítem
Determinar las competencias actitudinales que predominan en los docentes de U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales que atienden estudiantes diagnosticados con TEA en el periodo escolar septiembre 2025 junio 2026.	Competencias actitudinales	Conjunto de habilidades determinada por el conocimiento previo construido en un proceso social y personal que requiere el docente para comprender, aceptar y adaptar su práctica a las necesidades de los estudiantes con TEA. Leatherman y Niemeyer (2005),	Proceso mediante el cual se cuantifica la disposición del docente hacia los estudiantes con TEA, utilizando un cuestionario de escala Likert que mide conocimiento y comprensión, sentimientos y componente conductual.	Grado de Conocimiento Previo sobre TEA y sus manifestaciones	Componente cognitivo (Conocimiento y Comprensión)	1. Conozco las estrategias de Evaluación en caso de requerirlo, para estudiantes con TEA? 2. ¿Considero que mi formación académica y pedagógica actual, es adecuada para atender las necesidades del alumnado con TEA? 3. ¿Considero que el TEA es una enfermedad tratable que puede revertirse con una intervención pedagógica adecuada? 4. ¿Considero que la falta de contacto visual en el estudiante con TEA es un indicador de su nivel de compromiso con el aprendizaje? 5. ¿Considero que las crisis de desregulación conductual en el aula es una falta de límites o disciplina?
				Grado de apertura Disposición emocional hacia la diversidad.	Componente afectivo (compromiso y empatía)	6. ¿Me manifiesto involucrado(a) activamente en el logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes con TEA? 7. ¿Me siento con la disposición emocional y el tiempo necesario para realizar las adaptaciones curriculares que requiere el estudiante con TEA?

						8. ¿Me siento motivado a comprender las formas no verbales de comunicación y expresión emocional que utiliza los estudiantes con TEA?
				Nivel de implementación de estrategias inclusivas Flexibilidad y manejo conductual.	Componente conductual (Acción y adaptación)	9. ¿Diseño y aplico adaptaciones curriculares específicas (ajustes razonables) para responder a las necesidades del estudiante con TEA? 10. ¿Mantengo una comunicación constante y coordinada con la familia y especialistas externos para unificar criterios de abordaje? 11. ¿Implemento estrategias de comunicación aumentativa o alternativa cuando el estudiante presenta dificultades en el lenguaje verbal?
Evaluar el nivel de satisfacción laboral manifestado por los docentes de la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales que trabajan con estudiantes con trastorno del Espectro Autista a través de la escala de Likert	Satisfacción Laboral	Es un fenómeno en el que influyen tres dimensiones fundamentales: las características del sujeto, las características de la actividad laboral y el balance que hace este entre lo que obtiene como resultado de su trabajo y lo que espera recibir a cambio de su esfuerzo físico y mental (García, 2010).	Medición cuantitativa de las dimensiones (Factor intrínseco y Factores Extrínsecos I del docente respecto a su entorno y funciones, evaluado mediante una escala Likert	Factor intrínseco Autoeficacia y motivación docente)	Sentimiento de Autorrealización. Reconocimiento personal y profesional. Reconocimiento al logro.	12. ¿Siento satisfacción al lograr avances con los estudiantes con diagnóstico de TEA? 13. ¿Me siento capacitado y sereno al momento de intervenir en episodios de desregulación conductual en el aula? 14. ¿Percibo el acompañamiento a estudiantes con TEA como una oportunidad de perfeccionamiento y autorrealización? 15. ¿Me siento desbordado (a) emocionalmente por las demandas que exige la atención personalizada alumnos con autismo?
				Factores Extrínsecos (Condiciones y Ambiente)	Condiciones físicas y recursos del ambiente de trabajo Frecuencia de asesoría técnica Relaciones Interpersonales	16. ¿Considero que la institución educativa garantiza la disponibilidad de recursos didácticos adaptados para la atención del alumnado con TEA? 17. ¿Siento que el equipo multidisciplinario de la institución me brinda estrategias prácticas y seguimiento para los casos de TEA?

					con colegas	18. ¿Recibo de manera constante formación especializada en neurodiversidad por parte del equipo directivo de la institución? 19. ¿Considero que el número de estudiantes por aula permiten una atención adecuada a los alumnos con TEA?
Establecer la relación entre las competencias actitudinales y la satisfacción laboral de los docentes que atienden a estudiantes con trastorno del Espectro Autista en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales	Competencias actitudinales	Conjunto de habilidades determinada por el conocimiento previo construido en un proceso social y personal que requiere el docente para comprender, aceptar y adaptar su práctica a las necesidades de los estudiantes con TEA. Leatherman y Niemeyer (2005),	Proceso mediante el cual se cuantifica la disposición del docente hacia los estudiantes con TEA, utilizando un cuestionario de escala Likert que mide conocimiento y comprensión, sentimientos y componente conductual.	Correlacional /Estadística	Coeficiente de correlación	No posee. Se obtiene del cruce de datos de los ítems 1 al 11 (V1) con los ítems 12 al 19 (V2).
	Satisfacción Laboral	Es un fenómeno en el que influyen tres dimensiones fundamentales: las características del sujeto, las características de la actividad laboral y el balance que hace este entre lo que obtiene como resultado de su trabajo y lo que espera recibir a cambio de su esfuerzo físico y mental (García, 2010).	Medición cuantitativa de las dimensiones (Factor intrínseco y Factores Extrínsecos I del docente respecto a su entorno y funciones, evaluado mediante una escala Likert	Correlacional /Estadística	Coeficiente de correlación	No posee. Se obtiene del cruce de datos de los ítems 1 al 11 (V1) con los ítems 12 al 19 (V2).
Proponer un protocolo de estrategias para el desarrollo de competencias actitudinales y la mejora de la satisfacción laboral en los docentes que atiende a niños con TEA U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales.	Protocolo de estrategias	Según Giraldo et al. (2018), un protocolo es un objeto de conocimiento que facilita la reproducibilidad y el intercambio de métodos en la comunidad científica, permitiendo que otros investigadores ejecuten y validen los mismos pasos para obtener resultados comparables	Diseño de un documento técnico que integra formación en TEA, manejo conductual y estrategia en el abordaje emocional para los docentes.	Proyectiva (diseño de propuesta)	Factibilidad técnica, administrativa y financiera. • Coherencia interna. • Validación de Contenido por juicio de expertos.	No posee ítems en el cuestionario. Su desarrollo integral conforma el Capítulo IV del Trabajo Especial de Grado.

Población y muestra

Población

La población es definida por Arias (2012) como “el conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación” (p. 81). Para los fines de esta investigación población estuvo constituida por 52 profesores que laboran en la U.E Privada Carmen Teresa Rosales de Guacara, Carabobo, su delimitación estuvo establecida de acuerdo al problema de investigación y a los objetivos del presente estudio.

Muestra

Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) afirman que la muestra es en subgrupo del universo o población del cual se recolectan los datos y que debe ser representativo de esta, si se desean generalizar los resultados. En vista que la investigación se llevó a cabo con la población de profesores de la U. E. Carmen Teresa Rosales, la muestra fue de tipo no probabilística, definida por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) como “en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación”. Con base a lo antes descrito la muestra estuvo constituida por 37 de los profesores que actualmente se encuentran laborando en las aulas y los cuales aceptaron participar en el estudio.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

En el presente estudio se utilizó el cuestionario como método de recolección de información el cual consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), el mismo conto con 27 preguntas las cuales están conformadas para evaluar las variables de competencias actitudinales y satisfacción laboral, el mismo instrumento fue revisado por diversos especialistas para su posterior validación e implementación.

Los datos recolectados fueron vaciados en una escala de Likert la cual se utiliza para determinar la percepción de alguna variable cualitativa que por su naturaleza denota algún orden (Lee y Joo, 2019).

Procesamiento de los datos

Los datos recolectados mediante las técnicas e instrumentos de recolección de información, fueron analizados mediante técnicas de estadística inferencial y descriptiva, usando medidas de frecuencia y el programa estadístico SPSS®.

Las variables cualitativas se presentan en distribuciones de frecuencias absolutas y relativas. La edad se adaptó a la distribución normal según la prueba de Shapiro-Wilk, por lo cual se describe con el promedio, desviación estándar, valores mínimo y máximo. La relación entre las variables estudiadas se hizo mediante el coeficiente de correlación por rangos de Spearman (ρ). Se hicieron comparaciones de proporciones con prueba Z. Se asumió un nivel de significancia de $P < 0,05$ para todas las pruebas.

Validez y Confiabilidad

En el marco de una investigación con enfoque cuantitativo, se garantizó que los instrumentos de recolección de datos posean rigor científico. Para ello, se procedió a determinar la validez y la confiabilidad del cuestionario diseñado para evaluar las competencias actitudinales y la satisfacción laboral.

La validez se define, en términos generales, como la exactitud con la que un instrumento mide la variable que pretende medir. De acuerdo con Arias (2012), la validez de contenido es "el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide".

Para esta investigación, se empleó la técnica de Juicio de Expertos. Este procedimiento consistió en someter el instrumento a la revisión técnica de tres (3) especialistas en las áreas de Autismo (TEA) y Metodología de la

Investigación. Los expertos evaluaron los 27 ítems del cuestionario bajo cuatro criterios fundamentales:

- Claridad: Redacción comprensible de los enunciados.
- Pertinencia: Adecuación de los ítems con los objetivos y variables.
- Relevancia: Importancia de la pregunta para el fenómeno estudiado.
- Factibilidad: Posibilidad real de ejecución en el contexto institucional.

Tras recibir las observaciones de los validadores, se realizaron los ajustes necesarios para consolidar la versión final del instrumento, garantizando así su coherencia pedagógica y científica

En cuanto a la confiabilidad del instrumento que representa el grado en que la aplicación repetida de un instrumento de medición al mismo individuo u objeto produce resultados consistentes y coherentes (Hernández – Sampier - Mendoza, 2018). Para determinar este valor, se aplicó el coeficiente Alfa de Cronbach a través del software estadístico SPSS®, el cual permite medir la consistencia interna de escalas de respuesta tipo Likert.

Los resultados obtenidos para las escalas del presente estudio fueron los siguientes:

- Escala de Competencias Actitudinales: Conformada por 11 ítems, obtuvo un coeficiente de 0,797. Este resultado se considera de alta confiabilidad, lo que indica que los ítems relacionados con los componentes cognitivo, afectivo y conductual miden de forma estable la disposición del docente ante el estudiante con TEA.
- Escala de Satisfacción Laboral: Integrada por 8 ítems, arrojó un valor de 0,670. Según los estándares metodológicos para las ciencias sociales, este puntaje se sitúa en un nivel de confiabilidad aceptable, validando la consistencia de los factores intrínsecos y extrínsecos evaluados en el profesorado.

CAPITULO IV

En este cuarto capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos de la población conformada por 37 docentes de la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales (Guacara, Carabobo) durante el periodo escolar 2025-2026. Desde la perspectiva sociodemográfica, la muestra se caracteriza por una marcada prevalencia femenina, representando el 89,2% del personal. En cuanto a la edad, la distribución es bastante equilibrada, concentrándose principalmente entre los 28 y 59 años. Académicamente, destaca un perfil sólido, dado que la gran mayoría (91,9%) posee formación de nivel universitario. Respecto a la carga laboral y la atención a la diversidad, la mayoría de los educadores tiene asignadas entre una y dos aulas, enfrentando la responsabilidad de integrar a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA); de hecho, el 73% atiende al menos a un estudiante con esta condición en sus aulas. Estos datos proporcionan el contexto fundamental para comprender las dinámicas pedagógicas que se desarrollarán a continuación.

Es oportuno, en este capítulo, presentar los resultados de los instrumentos aplicados.

Tabla 4.

Distribución según el sexo de los docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26.

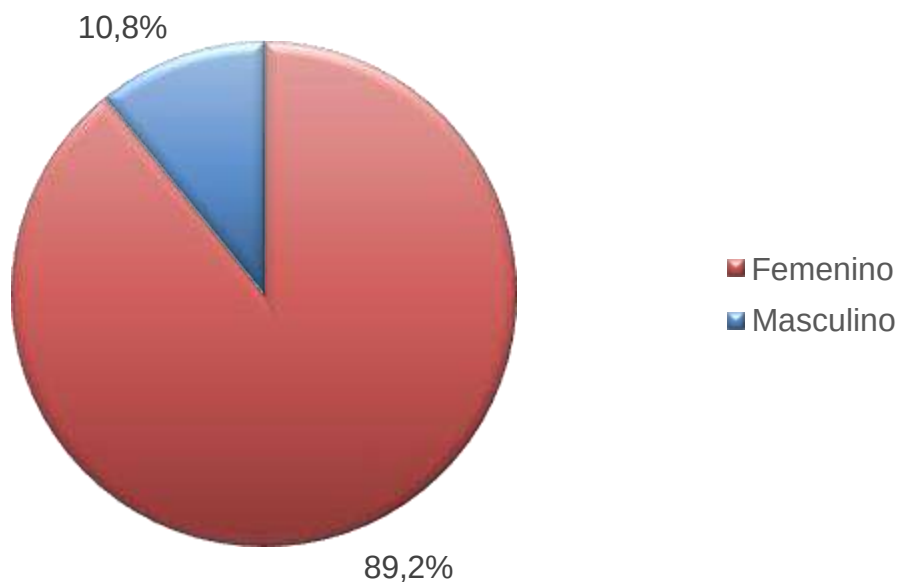
Sexo	f	%	P
Femenino	33	89,2	0,00*
Masculino	4	10.8	
Total	37	100,0	

Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026).

***Z=6,51; P=0,00**

Figura 1.

Distribución según el sexo de los docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26.



Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026).

Interpretación: En relación a la distribución por sexo hubo un evidente predominio del sexo femenino (89,2%) entre los participantes, con relevancia estadísticamente significativa respecto al sexo masculino (10,8%).

Tabla 5.

Distribución según edad de los docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26

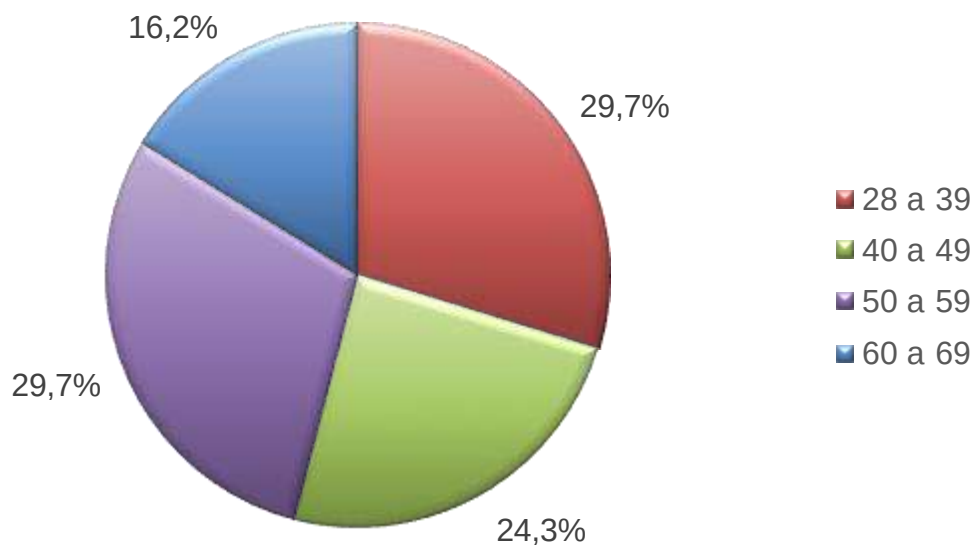
Grupos etarios (años)	f	%	P
28 a 39	11	29,7	0,32
40 a 49	9	24,3	
50 a 59	11	29,7	

60 a 69	6	16,2	
Total	37	100,0	-

Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026).

Figura 2.

Distribución según edad de los docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26.



Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026).

Interpretación: los grupos etarios más frecuentes fueron los de 28 a 39 y 50 a 59 años, con 29,7% respectivamente. La edad se adaptó a la distribución normal; tuvo un promedio de 46,59 años, desviación estándar de 10,84 años, valor mínimo de 28 años y máximo de 63 años.

Tabla 6.

Distribución según nivel académico de los docentes que atienden a estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26.

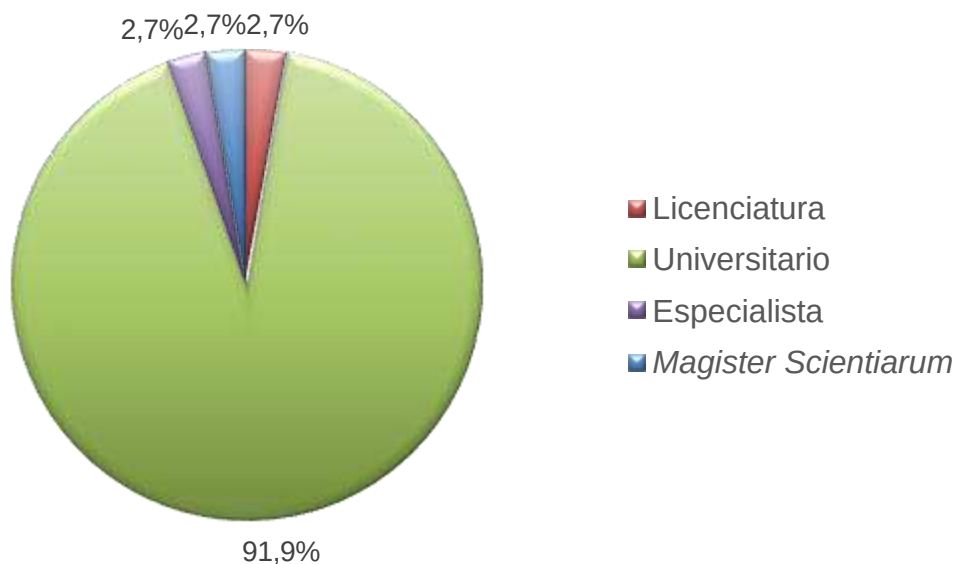
Nivel académico	f	%	P
Licenciatura	1	2,7	0,00*
Universitario	34	91,9	
Especialista	1	2,7	
Magister Scientiarum	1	2,7	
Total	37	100,0	-

Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026).

***Z=6,97; P=0,00**

Figura 3.

Distribución según nivel académico de los docentes que atienden a estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26.



Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026).

Interpretación: El nivel académico más frecuente entre los docentes que atienden a estudiantes con TEA fue el universitario (91,9%), con relevancia estadísticamente significativa.

Tabla 7.

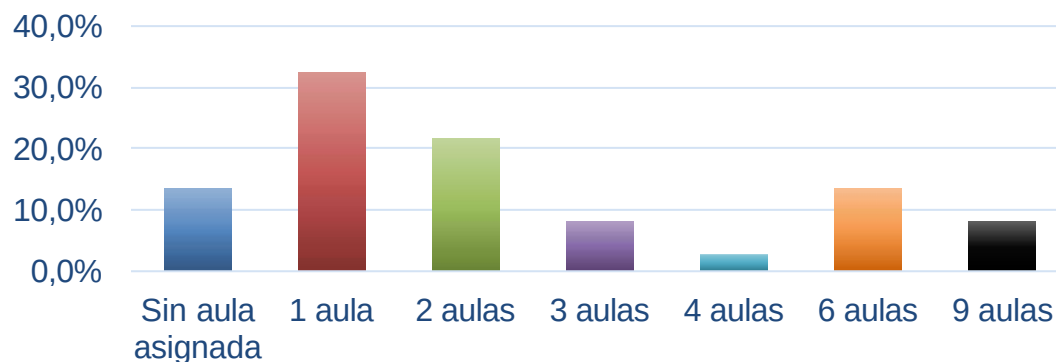
Distribución según número de grados a cargo de los docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26

Numero de grados asignados	f	%	P
Sin aula asignada	5	13,5	
1 aula	12	32,4	
2 aulas	8	21,6	
3 aulas	3	8,1	
4 aulas	1	2,7	
6 aulas	5	13,5	
9 aulas	3	8,1	
Total	37	100,0	-

Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026).

Figura 4.

Distribución según número de grados académicos de los docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26



Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026).

Interpretación: De acuerdo con los datos recolectados, la mayor concentración de la muestra se encuentra en docentes que atienden una sola aula (32,4%) o dos aulas (21,6%). Sin embargo, destaca un grupo significativo de docentes especialistas que tienen bajo su responsabilidad entre 6 y 9 grados simultáneamente (21,6% sumados).

Tabla 8.

Distribución según el número de estudiantes con TEA de los docentes en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26.

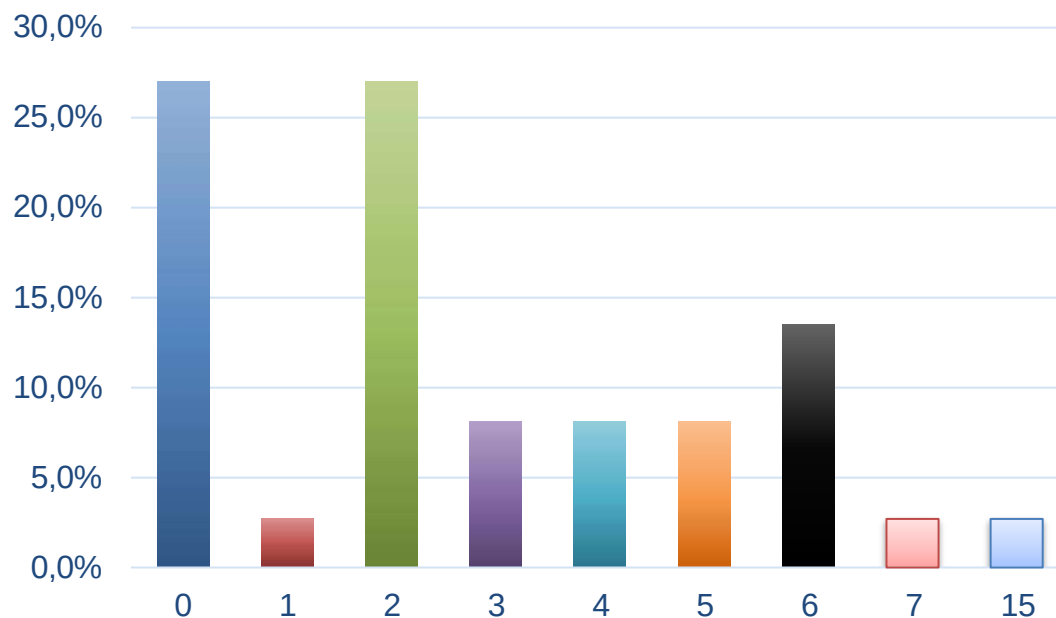
N° estudiantes con TEA	f	%	P
0	10	27,0	0,0001*
1	1	2,7	
2	10	27,0	
3	3	8,1	
4	3	8,1	
5	3	8,1	
6	5	13,5	
7	1	2,7	
15	1	2,7	
Total	37	100,0	-

Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026).

***Z=3,72; P=0,0001** (73% con estudiantes con TEA vs 27% sin TEA).

Figura 5.

Distribución según número de estudiantes con TEA por profesor, en los docentes en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26.



Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026).

Interpretación: El número más frecuente de estudiantes con TEA atendidos por los docentes fue 2/docente, lo que representó 27%. De los 37 docentes estudiados, 73% tenían estudiantes con TEA y 27% no los tenían, siendo las diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 9.

Distribución según si ha recibido formación específica en TEA en los últimos dos años, de los docentes que atienden estudiantes con TEA, en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26

Formación específica TEA últimos dos años	f	%	P
No	28	75,7	0,00*

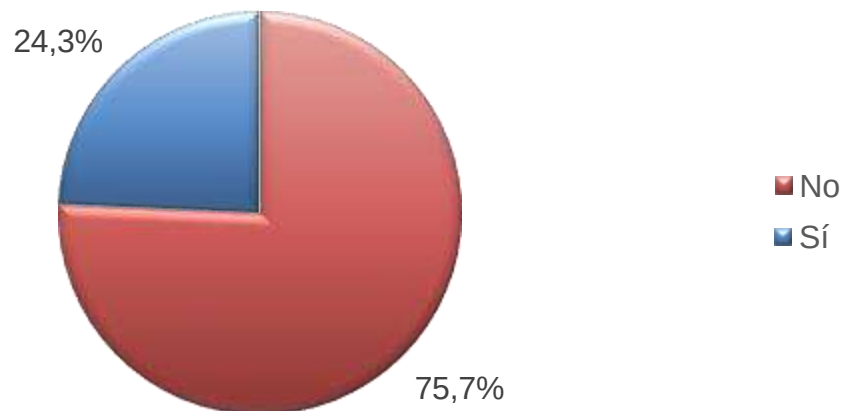
Sí	9	24,3	
Total	37	100,0	-

Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026).

***Z=4,18; P=0,00**

Figura 6.

Distribución según si ha recibido formación específica en TEA en los últimos dos años, de los docentes que atienden estudiantes con TEA, en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26.



Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026).

Descripción estadística: El 75,7% de los docentes señaló que no había recibido formación específica en TEA en los últimos dos años, en tanto 24,3% sí la había recibido, siendo las diferencias estadísticamente relevantes.

Sustento teórico: Estos resultados locales son un reflejo de una realidad global, tal como advierten Ballantyne et al. (2024), quienes explican que a nivel mundial el conocimiento sobre el autismo entre el personal docente puede ser altamente inconsistente. Las fallas en la capacitación continua limitan las herramientas para el adecuado manejo de las características del TEA dentro del aula, la ausencia de formación específica en el 75,7% de los

docentes representa una barrera crítica, ya que la literatura demuestra que el conocimiento impacta directamente en las actitudes de los docentes. Al respecto, el estudio de Derguy (2023) sobre la inclusión escolar de niños autistas comprobó que los profesores que se especializaron y recibieron formación poseían más conocimientos y manifestaban actitudes mucho más positivas ante la inclusión.

Interpretación de los datos: Los resultados expuestos en la tabla revelan una brecha significativa en la actualización profesional del personal docente respecto a la atención de la neurodiversidad. Al indagar sobre la formación específica en Trastorno del Espectro Autista (TEA) durante los últimos dos años, se observa que una contundente mayoría, equivalente al **75,7%** (28 docentes), reporta no haber recibido ninguna capacitación reciente en esta área. Por el contrario, apenas un **24,3%** (9 docentes) afirma con tar con estudios o talleres de actualización al respecto.

El valor de significancia estadística ($P=0,00$) confirma que esta desproporción no es producto del azar, sino que evidencia una tendencia estructural en la muestra evaluada. Este hallazgo demuestra que una gran parte de los educadores se enfrenta a los retos de la educación inclusiva sin contar con herramientas metodológicas y teóricas actualizadas en los últimos años para el abordaje del TEA. Desde la perspectiva teórica y los antecedentes de esta investigación, diversos estudios académicos advierten sobre el fenómeno de las carencias formativas en la educación inclusiva,

Tabla 10.

Distribución según si cuenta con asistente, auxiliar o docente sombra, entre los docentes que atienden estudiantes con TEA, en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26

Cuenta con asistente, auxiliar o docente sombra	f	%	P
No	36	97,3	0,00*

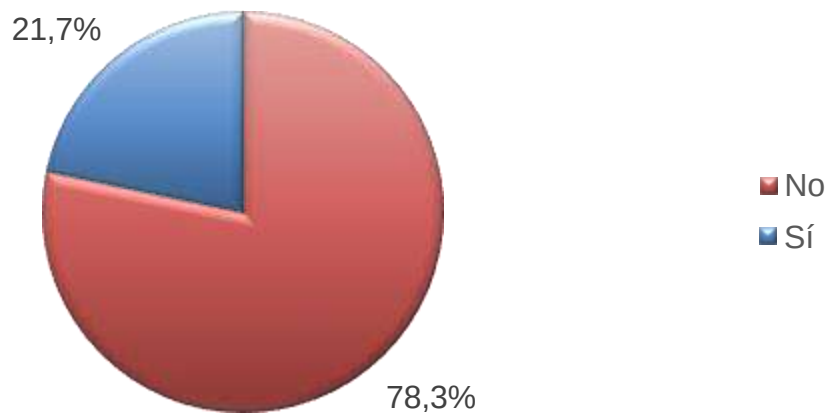
Sí	1	2,7	
Total	37	100,0	-

Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026).

***Z=7,90; P=0,00**

Figura 7.

Distribución según si cuenta con asistente, auxiliar o docente sombra, entre los docentes que atienden estudiantes con TEA, en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26



Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026).

Descripción Estadística: El 97,3% de los docentes negó contar con asistente, auxiliar o docente sombra, mientras 2,7% sí contaba con dicho apoyo, con diferencias estadísticamente significativas.

Sustento teórico: Estos hallazgos contrastan con los criterios recomendados para garantizar una verdadera educación inclusiva y resguardar la salud ocupacional del educador: En este sentido, Moreno et al. (2005) señalan que todos los centros y profesores que atienden a niños con trastornos profundos del desarrollo requieren apoyo externo y orientación por expertos. La ausencia de personal de apoyo es un factor determinante en la

experiencia laboral del educador al aplicar el modelo de Anaya Nieto y Suárez Riveiro (2004).

Interpretación de los datos: La falta de un auxiliar o docente sombra en el 97,3% de los casos refleja una barrera significativa para operativizar el acompañamiento necesario en el aula. Se evidencia que dimensiones como el diseño del trabajo, las condiciones físicas y los recursos del ambiente son vitales para reducir la incertidumbre que a veces generan las crisis conductuales o sensoriales en el aula.

Tabla 11.

Se cuantifica la variable de competencia actitudinal a través del indicador del componente cognitivo integrado por el grado de conocimiento previo sobre TEA y sus manifestaciones y la comprensión de la capacidad de inclusión.

Componente cognitivo (Conocimiento y Comprensión)	f	%	P
Conoce estrategias de evaluación en estudiantes con TEA			
Totalmente en desacuerdo	3	8,1	
En desacuerdo	4	10,8	
Indiferente	3	8,1	
De acuerdo	19	51,4	>0,05
Totalmente de acuerdo	8	21,6	
Total	37	100,0	-
Formación académica y pedagógica adecuada para estudiantes con TEA			
Totalmente en desacuerdo	4	10,8	
En desacuerdo	7	18,9	
Indiferente	5	13,5	
De acuerdo	17	45,9	>0,05
Totalmente de acuerdo	4	10,8	
Total	37	100,0	-

El TEA es tratable y puede revertirse con una intervención adecuada			
Totalmente en desacuerdo	5	13,5	
En desacuerdo	5	13,5	
Indiferente	4	10,8	
De acuerdo	13	35,1	>0,05
Totalmente de acuerdo	10	27,0	
Total	37	100,0	-

La falta de contacto visual del estudiante con TEA es indicador de su compromiso con el aprendizaje

Totalmente en desacuerdo	8	21,6	
En desacuerdo	11	29,7	>0,05
Indiferente	7	18,9	
De acuerdo	5	13,5	
33sñ	6	16,2	
Total	37	100,0	-

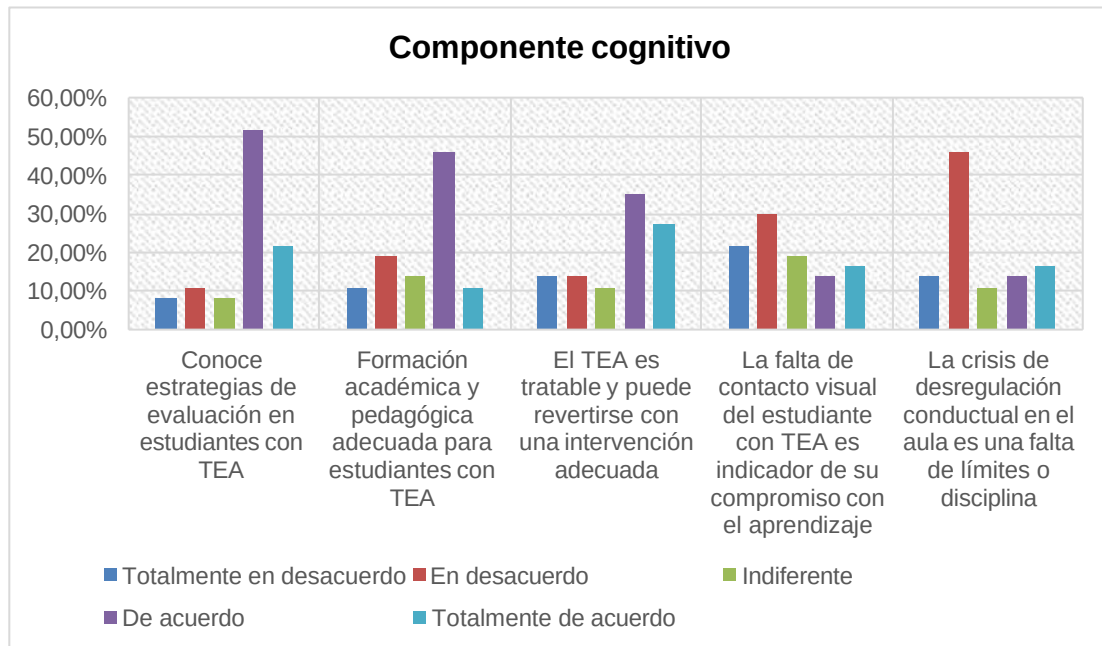
La crisis de desregulación conductual en el aula es una falta de límites o disciplina

Totalmente en desacuerdo	5	13,5	
En desacuerdo	17	45,9	>0,05
Indiferente	4	10,8	
De acuerdo	5	13,5	
Totalmente de acuerdo	6	16,2	
Total	37	100,0	-

Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026).

Figura 8.

Se cuantifica la variable de competencia actitudinal a través del indicador del componente cognitivo integrado por el grado de conocimiento previo sobre TEA y sus manifestaciones y la comprensión de la capacidad de inclusión.



Descripción Estadística:

- El 51,4% dijo que está de acuerdo respecto a que conoce estrategias de evaluación de estudiantes con TEA, sin diferencias estadísticamente significativas, y 21,6% estuvo totalmente de acuerdo con esta idea.
- El 45,9% afirmó que está de acuerdo con que su formación académica y pedagógica actual, es adecuada para atender las necesidades de los estudiantes con TEA, sin diferencias estadísticamente significativas, y 18,9% estuvo en desacuerdo con esta idea.
- El 35,1% afirmó estar de acuerdo con que el TEA es una enfermedad tratable y puede revertirse con una intervención pedagógica adecuada, sin diferencias estadísticamente significativas, y 27,0% estuvo totalmente de acuerdo con esto.

- El 29,7% está en desacuerdo con que la falta de contacto visual en el estudiante con TEA es un indicador de su nivel de compromiso con el aprendizaje, sin diferencias significativas, y 21,6% estuvo totalmente en desacuerdo.
- El 45,9% está en desacuerdo con que las crisis de desregulación conductual del estudiante con TEA en el aula es una falta de límites o disciplina, sin diferencias significativas, y 16,2% estuvo totalmente de acuerdo con dicha afirmación.

Sustento Teórico: La revisión de Nistal Anta (2024) concluye que existe una insuficiente formación competencial generalizada para promover la inclusión, lo que impide crear oportunidades de desarrollo integral para el alumno, al igual que en el estudio de Derguy (2023), donde se observó que la formación impacta directamente en las actitudes, confirmando que los profesores especializados poseen más conocimientos y actitudes más positivas.

Interpretaciones de los Datos estadísticos: En cuanto al componente cognitivo se pudo constatar que el 75,7% de los docentes no ha recibido capacitación específica en TEA en los últimos dos años, este hallazgo local es consistente con las tendencias globales y regionales. En concordancia el componente afectivo y conductual, el 78,3% de los docentes manifiesta una alta disposición emocional y compromiso con el aprendizaje de sus alumnos, lo que contrasta con la investigación de Castellanos (2022), que reportó actitudes desfavorables en docentes de primaria en Táchira, lo cual incidía negativamente en su práctica pedagógica, sin embargo, el presente estudio muestra una alta inclinación positiva hacia el involucramiento docente, relacionando su capacidad de realizar adaptaciones conductuales con sus niveles de satisfacción laboral. Por su parte, el 81,1% de los docentes siente satisfacción al lograr avances con sus alumnos y la correlación positiva entre competencias y satisfacción ($p=0,386$), lo cual coincide con Guillén Duarte

(2017), quien concluyó que los docentes que trabajan con personas con autismo poseen niveles más altos de satisfacción que los docentes universitarios, debido a la sensación de logro que produce ver el progreso del alumno. Por otro lado, Ramírez (2020), quien documentó un deterioro sostenido de la satisfacción laboral en Venezuela entre 1996 y 2018, especialmente en factores intrínsecos como el reconocimiento y la autonomía, los cuales pueden afectar de manera negativa el desenvolvimiento de los docentes. Como se afirma en el antecedente de Chávez Castillo et al. (2025), que la falta de herramientas y apoyo integral genera niveles elevados de estrés y ansiedad en los docentes que atienden alumnos con TEA, la carencia de recursos, debido a que el 97,3% de los docentes no cuenta con asistente o "docente sombra", valida la propuesta de un protocolo de estrategias, ya que los antecedentes confirman que el apoyo social y la formación continua son los pilares para mitigar el agobio laboral. Este componente es vital porque representa el conjunto de saberes y teorías personales que el docente moviliza para gestionar los desafíos del aula con estudiantes con TEA; un 73% de los docentes afirma estar "De acuerdo" o "Totalmente de acuerdo" con que conoce estrategias de evaluación para estudiantes con TEA. Asimismo, el 56,7% considera que su formación académica es adecuada. Sin embargo, estos datos contrastan con la tabla 9, donde se revela que el 75,7% de los docentes no ha recibido formación específica en TEA en los últimos 2 años. Esto sugiere que, aunque los docentes se perciben a sí mismos como capacitados, existe una brecha real en la actualización técnica necesaria para el abordaje psicopedagógico actual. Resulta llamativo que el 62,1% de los encuestados crea que el TEA es una enfermedad tratable que puede "revertirse" con intervención. Esta percepción se aleja de la definición (Asociación Estadounidense de Psiquiatría, 2013), que describen al TEA no como una enfermedad, sino como un trastorno del desarrollo neurológico que, si bien presenta una evolución constante y mecanismos de compensación a lo largo del ciclo vital, no tiene un carácter "reversible" en el sentido de una

cura. Sobre el contacto visual, solo el 51,3% desestima que su falta sea un indicador de compromiso con el aprendizaje. Esto indica que casi la mitad de la muestra aún podría albergar dudas o conceptos erróneos sobre las formas no verbales de comunicación del estudiante con TEA. Respecto a las crisis de desregulación conductual, el 59,4% no las atribuye a una falta de límites o disciplina. Aunque es una mayoría, existe un 29,7% que todavía asocia estas crisis con problemas de disciplina, lo cual subraya la necesidad de una formación que priorice la comprensión de las sensibilidades sensoriales y perfiles conductuales complejos del autismo. Con relación a la variabilidad estadística: En todos los ítems de este componente cognitivo se observa un valor de $P > 0,05$. En términos estadísticos, esto indica que no hubo una concentración de respuestas con relevancia significativa en una sola categoría, reflejando una diversidad de criterios y conocimientos entre el personal docente de la institución.

Tabla 12.

Se valoriza la variable de competencia actitudinal a través de la dimensión: componente afectivo que incluye los indicadores grado de apertura y disposición emocional hacia la diversidad.

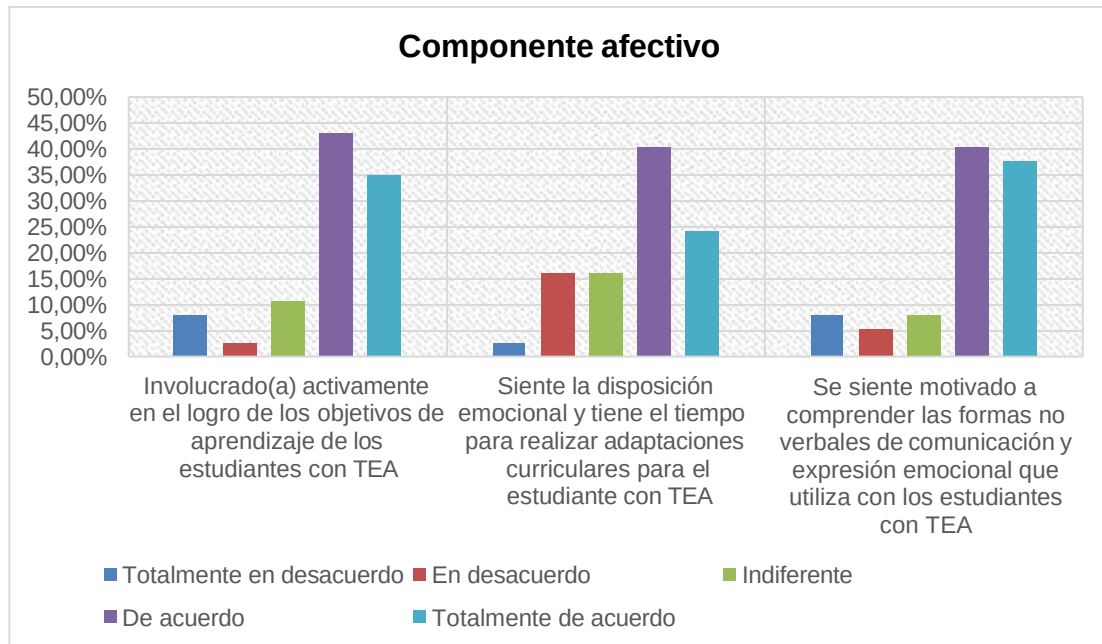
Componente afectivo	f	%	P
Involucrado(a) activamente en el logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes con TEA			
Totalmente en desacuerdo	3	8,1	
En desacuerdo	1	2,7	
Indiferente	4	10,8	
De acuerdo	16	43,2	>0,05
Totalmente de acuerdo	13	35,1	
Total	37	100,0	-

Siente la disposición emocional y tiene el tiempo para realizar adaptaciones curriculares para el estudiante con TEA			
Totalmente en desacuerdo	1	2,7	
En desacuerdo	6	16,2	
Indiferente	6	16,2	
De acuerdo	15	40,5	>0,05
Totalmente de acuerdo	9	24,3	
Total	37	100,0	-
Se siente motivado a comprender las formas no verbales de comunicación y expresión emocional que utiliza con los estudiantes con TEA			
Totalmente en desacuerdo	3	8,1	
En desacuerdo	2	5,4	
Indiferente	3	8,1	
De acuerdo	15	40,5	>0,05
Totalmente de acuerdo	14	37,8	
Total	37	100,0	-

Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026).

Figura 9.

Se valoriza la variable de competencia actitudinal a través de la dimensión: componente afectivo que incluye los indicadores grado de apertura y disposición emocional hacia la diversidad.



Descripción estadística:

- El 43,2% está de acuerdo con manifestarse involucrado(a) activamente en el logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes con TEA, sin diferencias significativas, y 35,1% estuvo totalmente de acuerdo con dicha afirmación.
- El 40,5% está de acuerdo con que se siente con la disposición emocional y el tiempo necesario para realizar las adaptaciones curriculares que requiere el estudiante con TEA, sin diferencias significativas, y 24,3% estuvo totalmente de acuerdo con este constructo.

- El 40,5% está de acuerdo con que se siente motivado a comprender las formas no verbales de comunicación y expresión emocional que utilizan con los estudiantes con TEA, sin diferencias significativas, y 37,8% estuvo totalmente de acuerdo con este constructo.

Sustento Teórico: Según Anaya Nieto y Suárez Riveiro (2004) la falta de apoyo extrínseco convierte la realización de adaptaciones en una carga laboral excesiva, lo que, eleva el riesgo de estrés crónico e insatisfacción profesional. Estudio realizado por Castellano (2022) en el estado de Táchira actitudes desfavorables en los docentes hacia los estudiantes con alteraciones en el neurodesarrollo; de igual forma Moreno et al. (2005) y Chávez Castillo et al. (2025) enfatizan que sin un apoyo integral y humano para la disposición emocional y reducir la amenaza de un estrés crónico.

Interpretación de Datos estadísticos: Los resultados revelan una altísima inclinación positiva hacia el involucramiento personal en el proceso de enseñanza. El 78,3% de los docentes (sumando "De acuerdo" y "Totalmente de acuerdo") afirma estar involucrado activamente en los objetivos de aprendizaje de sus alumnos con TEA. Este dato es fundamental, ya que la literatura sostiene que la dimensión actitudinal permite un discernimiento ético frente a la neurodiversidad. Es notable que el ítem sobre la disposición emocional y el tiempo para realizar adaptaciones curriculares presenta el nivel de acuerdo más bajo del cuadro (64,8%). Existe una brecha de 13,5 puntos porcentuales entre el "querer" ayudar (compromiso) y el "poder" hacerlo (tiempo/recursos). Este hallazgo debe interpretarse a la luz del Cuadro 7 de la investigación, que indica que el 97,3% de los docentes no cuenta con asistente o docente sombra. La falta de apoyo extrínseco convierte la realización de adaptaciones en una carga laboral excesiva, lo que, según las fuentes, eleva el riesgo de estrés crónico e insatisfacción profesional Anaya Nieto y Suárez Riveiro (2004). El 78,3% de la muestra manifiesta una alta motivación para comprender las formas no verbales de comunicación de

sus estudiantes. Existe una correlación positiva y estadísticamente significativa ($p=0,426$; $P=0,009$) entre este compromiso afectivo y el factor intrínseco de satisfacción laboral. En los resultados del presente estudio, se confirma la disposición emocional elevada (78,3%) en el Colegio Carmen Teresa Rosales, lo cual coincide con la revisión sistemática de Nistal Anta (2024), quien sostiene que la competencia actitudinal es la más estudiada y fundamental, concluyendo que las actitudes positivas son el factor más influyente para implementar una inclusión exitosa. En contraste, con el antecedente nacional de Castellanos (2022) realizado en Táchira, debido a que en la presente muestra predomina una alta inclinación positiva, Castellanos reportó actitudes desfavorables en los docentes, lo cual incidía negativamente en su práctica pedagógica. Esto sugiere que, a pesar de las dificultades, el grupo de estudio mantiene un compromiso vocacional más resiliente. Así mismo, la brecha detectada en el cuadro entre el "querer" y el "tener tiempo" para las adaptaciones curriculares se explica por la carencia de apoyo técnico. Moreno et al. (2005) y Chávez Castillo et al. (2025) enfatizan que sin un apoyo integral y humano (como el docente sombra, ausente en el 97,3% de la muestra), la disposición emocional se ve amenazada por el estrés crónico.

Tabla 13.

Se cuantifica la variable de competencia actitudinal a través de la dimensión componente conductual integrado por los indicadores: Nivel de implementación de estrategias inclusivas Flexibilidad y manejo conductual.

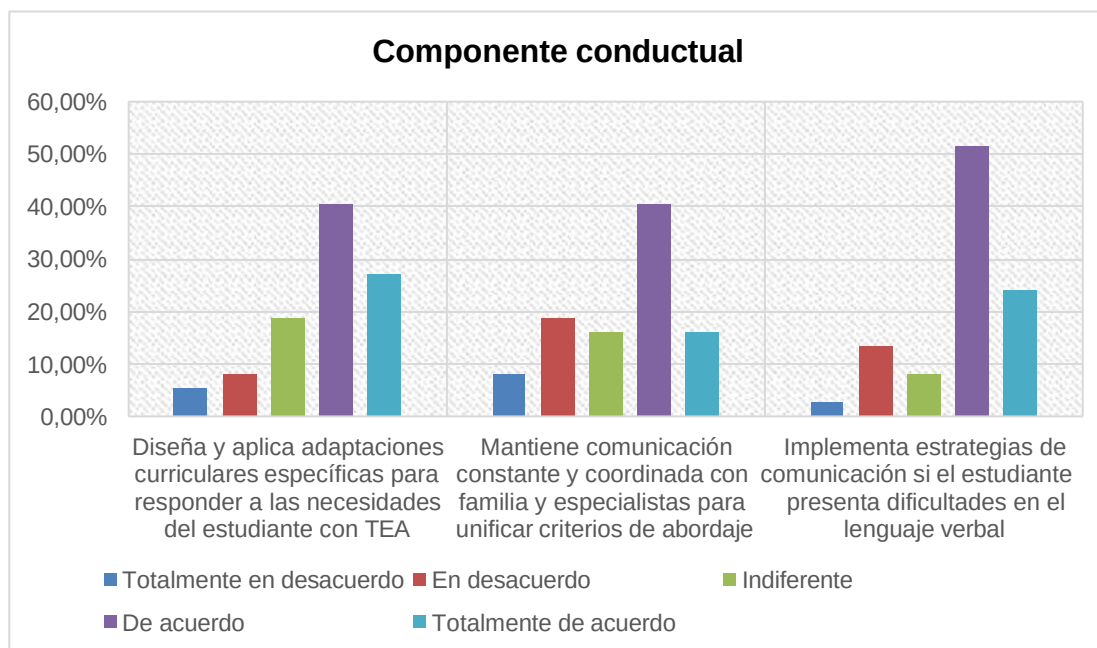
Componente conductual	f	%	P
Diseña y aplica adaptaciones curriculares específicas para responder a las necesidades del estudiante con TEA			
Totalmente en desacuerdo	2	5,4	
En desacuerdo	3	8,1	
Indiferente	7	18,9	

De acuerdo	15	40,5	>0,05
Totalmente de acuerdo	10	27,0	
Total	37	100,0	-
Mantiene comunicación constante y coordinada con familia y especialistas para unificar criterios de abordaje			
Totalmente en desacuerdo	3	8,1	
En desacuerdo	7	18,9	
Indiferente	6	16,2	
De acuerdo	15	40,5	>0,05
Totalmente de acuerdo	6	16,2	
Total	37	100,0	-
Implementa estrategias de comunicación si el estudiante presenta dificultades en el lenguaje verbal			
Totalmente en desacuerdo	1	2,7	
En desacuerdo	5	13,5	
Indiferente	3	8,1	
De acuerdo	19	51,4	>0,05
Totalmente de acuerdo	9	24,3	
Total	37	100,0	-

Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026).

Figura 10.

Se cuantifica la variable de competencia actitudinal a través de la dimensión componente conductual integrado por los indicadores: Nivel de implementación de estrategias inclusivas Flexibilidad y manejo conductual.



Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026).

Interpretación estadística:

- El 40,5% está de acuerdo con que diseña y aplica adaptaciones curriculares específicas para responder a las necesidades del estudiante con TEA, sin diferencias significativas, y 27,0% estuvo totalmente de acuerdo con esta afirmación.
- El 40,5% está de acuerdo con que mantiene una comunicación constante y coordinada con la familia y especialistas externos para unificar criterios de abordaje del estudiante con TEA, sin diferencias significativas, y 18,9% estuvo en desacuerdo con esta idea.
- El 51,4% está de acuerdo con que implementa estrategias de comunicación aumentativa o alternativa cuando el estudiante con TEA

presenta dificultades en el lenguaje verbal, sin diferencias significativas, y 24,3% estuvo totalmente de acuerdo con esto.

Sustento Teórico: Brito-Rodríguez et al. (2023), señala la importancia de la coherencia interna en el diseño curricular, señalando que las competencias deben articularse de forma equilibrada en tres ejes: el cognitivo, el procedimental y el actitudinal. Así mismo es oportuno la conceptualización realizada por (Balseca et al., 2025, p. 3588) del enfoque donde engrana la participación pedagógica y terapéutica. De acuerdo con Martin et al. (2025), la educación de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista demanda una praxis especializada que asegure tanto el progreso académico como una inclusión efectiva.

Interpretación de Datos estadísticos: Este componente representa la dimensión procedimental o de "acción", donde el docente traduce sus conocimientos y afectos en estrategias tangibles de flexibilidad y manejo conductual para garantizar la inclusión. Los datos indican que el 67,5% de los docentes afirma diseñar y aplicar adaptaciones curriculares específicas (sumando "De acuerdo" y "Totalmente de acuerdo"). Aunque es una mayoría, este dato debe leerse con cautela al contrastarlo con el Cuadro 6, donde se reporta que el 75,7% de los docentes no ha recibido formación específica en TEA en los últimos dos años. Esto sugiere que las adaptaciones que se están realizando podrían carecer de un sustento técnico especializado y basarse más en la intuición o la experiencia general, lo cual es un riesgo para la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje individualizado que requiere el espectro autista. El ítem referido a la comunicación constante con la familia y especialistas presenta el nivel de desacuerdo más alto del componente (27%), Este hallazgo es preocupante, ya que la literatura científica y el enfoque psicoeducativo subrayan que el éxito en el TEA depende de la unificación de criterios entre el hogar, los terapeutas y la escuela. Generando gran preocupación ya que como refiere (Balseca et al.,

2025, p. 3588) El enfoque psicoeducativo reconoce la singularidad de cada estudiante y adapta el proceso educativo a sus necesidades, articula lo pedagógico y lo terapéutico, sin medicalizar ni patologizar el aprendizaje, fomenta entornos de aprendizaje estructurados y previsibles, con apoyos visuales, rutinas claras y mediaciones individualizadas e incorpora a la familia como agente educativo clave en los procesos de intervención. Una falla en esta comunicación fragmenta el abordaje del estudiante y aumenta la carga de incertidumbre sobre el docente, quien debe gestionar solo los desafíos del aula sin el soporte del equipo multidisciplinario. Resulta positivo que el 75,7% de los docentes reporten implementar estrategias de comunicación alternativa o aumentativa ante dificultades del lenguaje verbal. Dado que las deficiencias comunicativas son un criterio diagnóstico central del TEA, esta disposición a la acción demuestra que el profesorado reconoce la importancia de los apoyos visuales y mediaciones individuales para compensar los síntomas descritos por (Asociación Estadounidense de Psiquiatría, 2013). Como deficiencia en el desarrollo de la comunicación a través del lenguaje verbal y no verbal, facilitando la adquisición de destrezas académicas. El valor de $P > 0,05$ refleja una dispersión de las prácticas pedagógicas, confirmando que no existe un protocolo institucional unificado para el manejo de la inclusión. Por su parte, la revisión sistemática de Nistal Anta (2024) subraya que la vinculación de las actitudes hacia la inclusión con la conducta docente es fundamental y ha sido señalada como el eje de la práctica inclusiva, en el presente estudio, esta vinculación es evidente, gracias a, la capacidad de "hacer" (diseñar ajustes) está presente en la mayoría, pero se ve limitada por la falta de un marco institucional claro. Al comparar estos datos con el Cuadro 13 de los resultados, encontramos que el componente conductual es el que presenta la correlación más alta con la satisfacción laboral intrínseca ($p=0,477$; $P=0,003$). Esto implica que, para el docente del Colegio Carmen Teresa Rosales, el sentimiento de autorrealización y éxito profesional depende directamente de su capacidad técnica para realizar adaptaciones y ver avances en el alumno.

Tabla 14.

La medición de la variable de satisfacción laboral se realizó a través de la dimensión factor intrínseco y los indicadores sentimientos de autorrealización, reconocimiento personal y profesional, reconocimiento al logro.

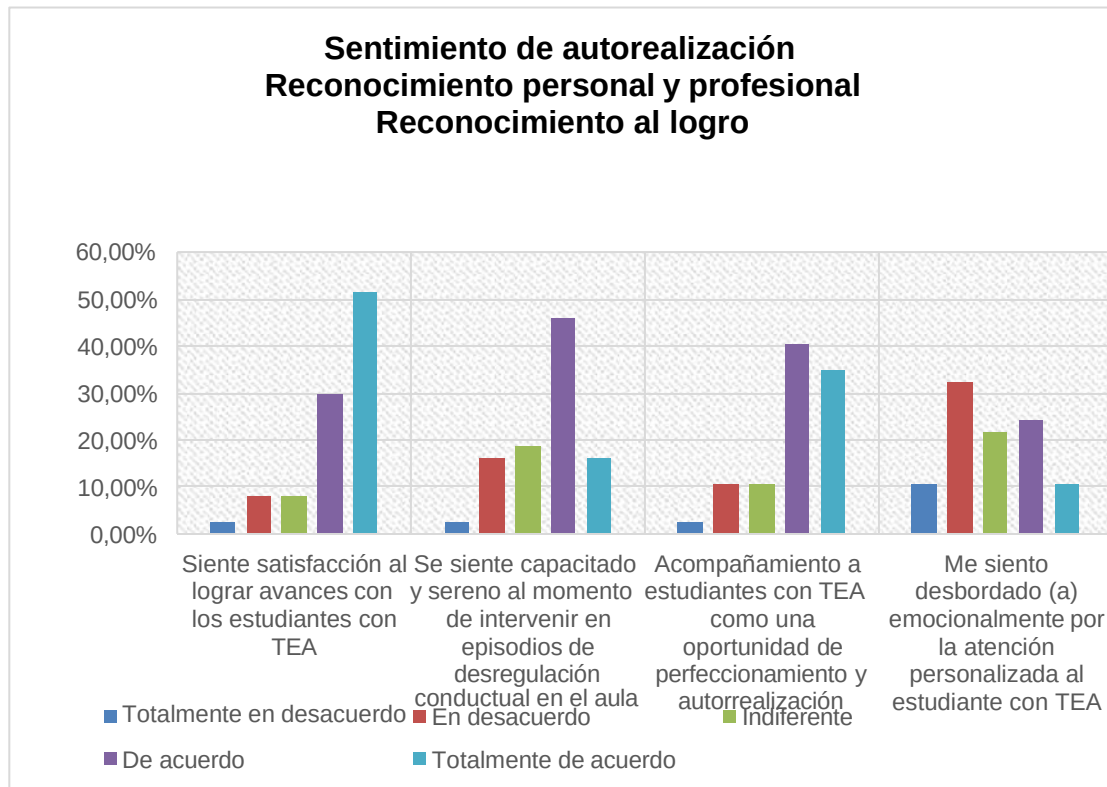
Sentimiento de Autorrealización.			
Reconocimiento personal y profesional.	f	%	P
Reconocimiento al logro.			
<i>Siente satisfacción al lograr avances con los estudiantes con TEA</i>			
<i>Totalmente en desacuerdo</i>	1	2,7	
<i>En desacuerdo</i>	3	8,1	
<i>Indiferente</i>	3	8,1	
<i>De acuerdo</i>	11	29,7	
<i>Totalmente de acuerdo</i>	19	51,4	>0,05
<i>Total</i>	37	100,0	-
<i>Se siente capacitado y sereno al momento de intervenir en episodios de desregulación conductual en el aula</i>			
<i>Totalmente en desacuerdo</i>	1	2,7	
<i>En desacuerdo</i>	6	16,2	
<i>Indiferente</i>	7	18,9	
<i>De acuerdo</i>	17	45,9	>0,05
<i>Totalmente de acuerdo</i>	6	16,2	
<i>Total</i>	37	100,0	-
<i>Acompañamiento a estudiantes con TEA como una oportunidad de perfeccionamiento y autorrealización</i>			
<i>Totalmente en desacuerdo</i>	1	2,7	
<i>En desacuerdo</i>	4	10,8	
<i>Indiferente</i>	4	10,8	
<i>De acuerdo</i>	15	40,5	>0,05
<i>Totalmente de acuerdo</i>	13	35,1	

<i>Total</i>	37	100,0	-
<i>Me siento desbordado (a) emocionalmente por la atención personalizada al estudiante con TEA</i>			
<i>Totalmente en desacuerdo</i>	4	10,8	
<i>En desacuerdo</i>	12	32,4	>0,05
<i>Indiferente</i>	8	21,6	
<i>De acuerdo</i>	9	24,3	
<i>Totalmente de acuerdo</i>	4	10,8	
<i>Total</i>	37	100,0	-

Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026).

Figura 11.

La medición de la variable de satisfacción laboral se realizó a través de la dimensión factor intrínseco y los indicadores sentimientos de autorrealización, reconocimiento personal y profesional, reconocimiento al logro.



Interpretación estadística:

- El 51,4% está totalmente de acuerdo con que siente satisfacción al lograr avances con los estudiantes con diagnóstico de TEA, sin diferencias significativas, y 29,7% estuvo de acuerdo con dicha afirmación.
- El 45,9% está de acuerdo con que se siente capacitado y sereno al momento de intervenir en episodios de desregulación conductual en el aula de los estudiantes con TEA, sin diferencias significativas, y 18,9% se mostró indiferente a esta situación.
- El 40,5% está de acuerdo con que percibe el acompañamiento a estudiantes con TEA como una oportunidad de perfeccionamiento y

autorrealización, sin diferencias significativas, y 35,1% está totalmente de acuerdo con esto.

- El 32,4% está en desacuerdo con que se siente desbordado (a) emocionalmente por las demandas que exige la atención personalizada de los alumnos con autismo, sin diferencias significativas, y 24,3% está de acuerdo con esto.

Sustento teórico: De acuerdo con los hallazgos de la investigación de Guillén Duarte, quien concluyó que los docentes que trabajan específicamente con personas con autismo poseen niveles de satisfacción laboral y calidad de vida superiores a los docentes de otros ámbitos, como el universitario.

Interpretación de los datos estadísticos: Los resultados muestran que el 81,1% de los docentes (sumando "De acuerdo" y "Totalmente de acuerdo") experimenta satisfacción al lograr avances con estudiantes con TEA. Este es el indicador más alto del cuadro, lo que sugiere que la principal fuente de bienestar para este personal no proviene de incentivos externos, sino del vínculo pedagógico y el éxito del alumno. Para el docente, ver la evolución de un niño con autismo valida su competencia profesional y personal. El 62,1% de los encuestados afirma sentirse capacitado y sereno durante episodios de desregulación conductual en el aula. Aunque la mayoría se percibe capaz, existe un 37,9% que se manifiesta indiferente o en desacuerdo. Este dato es crítico si se cruza con el hecho de que el 75,7% de estos docentes no ha recibido formación específica en TEA en los últimos dos años. La "serenidad" reportada podría estar basada más en la resiliencia personal que en una capacitación técnica sólida, lo que deja un margen de riesgo para la gestión efectiva del aula. Es muy positivo que el 75,6% de la muestra vea el acompañamiento a estudiantes con TEA como una oportunidad de perfeccionamiento. Esto indica una actitud pro-aprendizaje. Los docentes no perciben la inclusión solo como una carga, sino como un reto que enriquece su perfil profesional. Esta disposición es el activo más valioso de la institución.

Al evaluar si se sienten "desbordados emocionalmente", un 35,1% de los docentes admite que sí lo está. Aunque el 43,2% no se siente desbordado, tener a más de un tercio del personal bajo presión emocional es una señal de alerta de posible síndrome de burnout. Esta vulnerabilidad está directamente ligada a la falta de recursos externos: el 97,3% de los docentes trabaja sin asistente o docente sombra, lo que implica que la atención personalizada al alumno con TEA recae exclusivamente sobre ellos. Al mismo tiempo, al comparar los resultados obtenidos con el estudio longitudinal de Ramírez y Torres Cruz (2020) sobre el maestro venezolano, se observa una tendencia interesante, un deterioro dramático de la satisfacción laboral general en Venezuela (especialmente en beneficios y salarios), el factor "Trabajo en sí mismo" sigue manteniendo las medias más altas de satisfacción en comparación con los factores extrínsecos, el presente trabajo, confirma esta realidad local: a pesar de que el 59,4% de los docentes encuestados critica la falta de recursos de la institución (Cuadro 12), el 81,1% encuentra su recompensa en el progreso de sus alumnos. En cuanto a la variable serenidad ante crisis conductuales (62,1%), en comparación, con el antecedente de Castellanos (2022), quien encontró que la presencia de un niño con TEA suele generar frustración cuando el docente no se siente apoyado o capacitado, se evidencio un porcentaje significativo (35,1%) aún se siente desbordado emocionalmente. Esto refuerza la necesidad planteada de implementar estrategias de manejo de estrés y apoyo psicosocial para evitar el agotamiento profesional en entornos de alta demanda conductual.

Tabla 15.

La medición de la variable de satisfacción laboral se realizó a través de la dimensión factores extrínsecos que incluyen los indicadores condiciones físicas, recursos del ambiente de trabajo, frecuencias de asesorías técnicas y relaciones interpersonales con colegas.

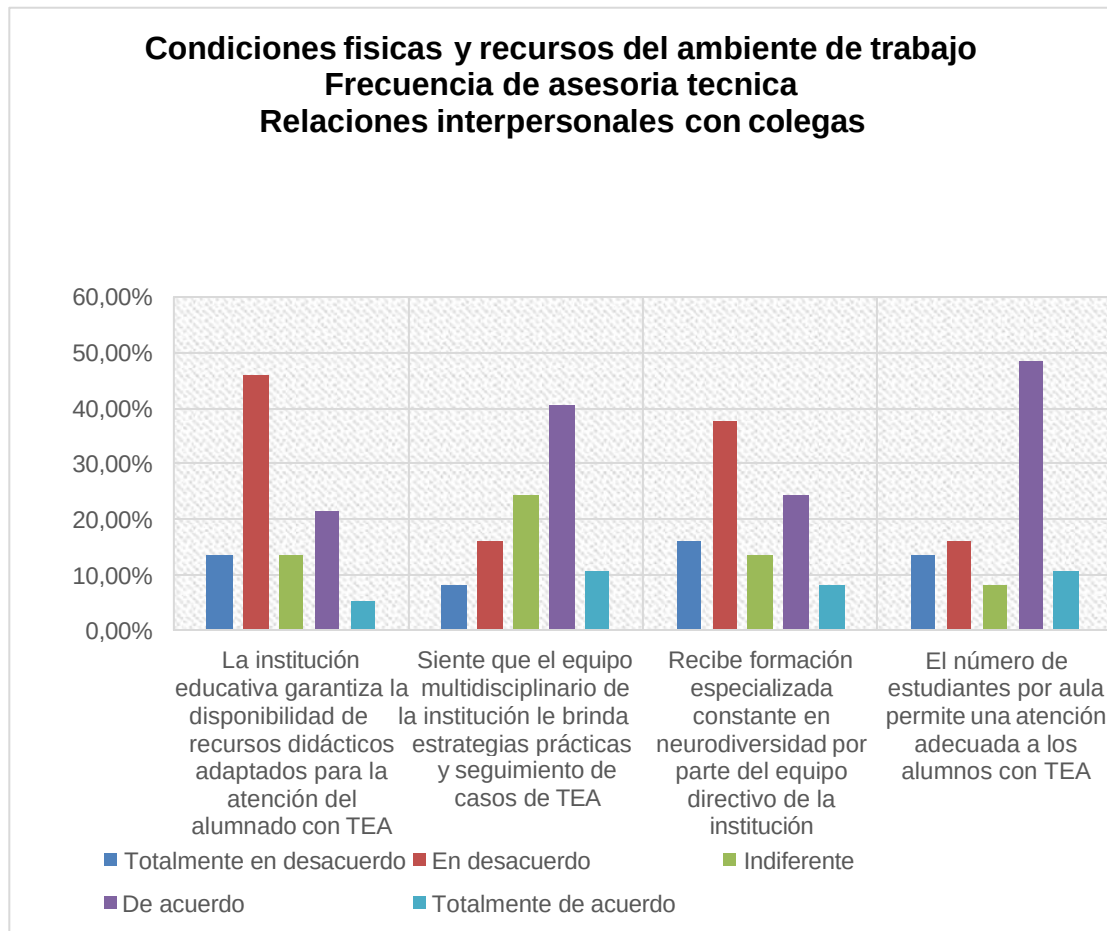
Condiciones físicas y recursos del ambiente de trabajo	f	%	P
Frecuencia de asesoría técnica			
Relaciones Interpersonales con colegas			
<i>La institución educativa garantiza la disponibilidad de recursos didácticos adaptados para la atención del alumnado con TEA</i>			
Totalmente en desacuerdo	5	13,5	
En desacuerdo	17	45,9	>0,05
Indiferente	5	13,5	
De acuerdo	8	21,6	
Totalmente de acuerdo	2	5,4	
Total	37	100,0	-
<i>Siente que el equipo multidisciplinario de la institución le brinda estrategias prácticas y seguimiento de casos de TEA</i>			
Totalmente en desacuerdo	3	8,1	
En desacuerdo	6	16,2	
Indiferente	9	24,3	
De acuerdo	15	40,5	>0,05
Totalmente de acuerdo	4	10,8	
Total	37	100,0	-
<i>Recibe formación especializada constante en neurodiversidad por parte del equipo directivo de la institución</i>			
Totalmente en desacuerdo	6	16,2	
En desacuerdo	14	37,8	>0,05

<i>Indiferente</i>	5	13,5	
<i>De acuerdo</i>	9	24,3	
<i>Totalmente de acuerdo</i>	3	8,1	
<i>Total</i>	37	100,0	-
<i>El número de estudiantes por aula permite una atención adecuada a los alumnos con TEA</i>			
<i>Totalmente en desacuerdo</i>	5	13,5	
<i>En desacuerdo</i>	6	16,2	
<i>Indiferente</i>	3	8,1	
<i>De acuerdo</i>	18	48,6	>0,05
<i>Totalmente de acuerdo</i>	5	13,5	
<i>Total</i>	37	100,0	-

Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026).

Figura 12.

La medición de la variable de satisfacción laboral se realizó a través de la dimensión factores extrínsecos que incluyen los indicadores condiciones físicas, recursos del ambiente de trabajo, frecuencias de asesorías técnicas y relaciones interpersonales con colegas.



Interpretación estadística:

- El 45,9% está en desacuerdo con que la institución educativa garantiza la disponibilidad de recursos didácticos adaptados para la atención del alumnado con TEA, sin diferencias significativas, y 21,6% está de acuerdo con esto.
- El 40,5% está de acuerdo con que el equipo multidisciplinario de la institución le brinda estrategias prácticas y seguimiento para los casos

de TEA, sin diferencias significativas, y 24,3% fue indiferente a esta afirmación.

- El 37,8% está en desacuerdo con que recibe de manera constante formación especializada en neurodiversidad por parte del equipo directivo de la institución, sin diferencias significativas, y 24,3% está de acuerdo con esta afirmación.
- El 48,6% está de acuerdo con que el número de estudiantes por aula permite una atención adecuada a los alumnos con TEA, y 16,2% está en desacuerdo con dicha afirmación.

Sustento Teórico: De acuerdo con la Teoría Bifactorial propuesta por Herzberg (1977). Este enfoque sostiene que la motivación en el entorno de trabajo depende de dos grupos de factores independientes. El factor de higiene, se relaciona con el contexto externo del puesto de trabajo y es el responsable de los sentimientos de insatisfacción cuando estos elementos son deficientes o están ausentes. Estos factores no generan motivación por sí mismos, pero su presencia es fundamental para eliminar riesgos y prevenir el malestar laboral y actúa como una barrera crítica para la inclusión efectiva de estudiantes con TEA.

Interpretación de Datos estadísticos: El 59,4% de los docentes manifiesta estar en desacuerdo con que la institución garantice los recursos didácticos necesarios para atender al alumnado con TEA. Existe una percepción dividida sobre el equipo multidisciplinario, donde un 51,3% siente que recibe estrategias prácticas, pero un 24,3% se muestra indiferente. Esta indiferencia sugiere que, aunque el equipo existe, su impacto no es uniforme ni llega de manera efectiva a todos los docentes de aula. El 62,1% de los docentes considera que el número de estudiantes por aula permite una atención adecuada. Sin embargo, este optimismo debe contrastarse con el Cuadro 7, donde el 97,3% de los docentes admite que trabaja sin la figura de un docente sombra o auxiliar. Esto indica que el docente está asumiendo una

responsabilidad total de personalización en un entorno que, aunque numéricamente manejable, carece de los apoyos técnicos humanos necesarios. La actual investigación reveló que el 59,4% de los docentes manifiesta que la institución no garantiza recursos didácticos adaptados para el alumno con TEA, estos son "factores de higiene", y su ausencia no solo impide la motivación, sino que produce una insatisfacción que bloquea el trabajo creativo lo que coincide con el deterioro sistémico documentado por Ramírez (2020) en Venezuela, donde las condiciones de infraestructura y dotación han caído en picada, reduciendo la satisfacción con las condiciones de trabajo de un 51,8% en 1996 a solo un 10,1% en 2018. En otro orden de ideas, el 54% de la muestra siente que no recibe formación especializada constante por parte del equipo directivo. Esto genera una contradicción institucional grave, debido, la institución exige inclusión, pero no provee las herramientas técnicas para ejecutarla. Esto genera lo que De la Cruz e Inocente (2021) describen como un ambiente de tensión y resistencia al cambio, ya que el docente se siente desprotegido ante las demandas del aula. La falta de este apoyo técnico, según Chávez Castillo et al. (2025), es el precursor directo del estrés laboral y el burnout en docentes que atienden estudiantes diagnosticados con TEA, afectando no solo su desempeño sino también su salud física. El 62,1% de los docentes considera que el número de alumnos por aula es "adecuado", este resultado no es fidedigno, ya que al realizar la comparación con el Cuadro 7, donde se reportó que el 97,3% no cuenta con asistente o docente sombra, el personal genera una normalización de la sobrecarga. El docente cree que el número de alumnos es manejable, pero asume en solitario una responsabilidad de personalización que es técnicamente imposible sin apoyo humano. Como señalan Moreno et al. (2005), la atención de trastornos del desarrollo requiere obligatoriamente apoyo externo y orientación experta. Trabajar sin esto es una barrera que condena la inclusión al fracaso o al voluntarismo heroico del maestro.

Tabla 16.

Correlaciones estadísticamente significativas entre las variables estudiadas, en los docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales Guacara – Carabobo periodo escolar 2025-26

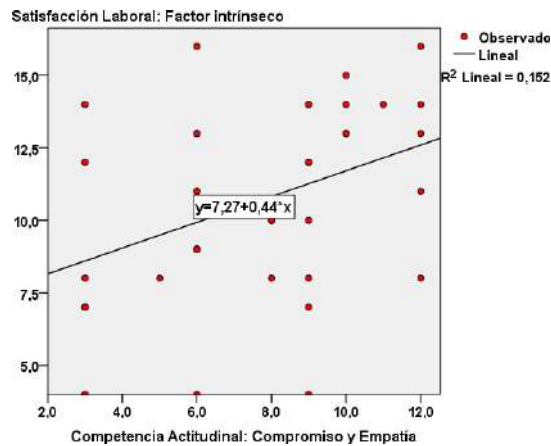
Variables	ρ de Spearman	P
Componente afectivo (Compromiso y Empatía)– Factor intrínseco de la Satisfacción	0,426	0,009*
Componente afectivo (Compromiso y Empatía)– Factor extrínseco de la Satisfacción	0,376	0,022*
Componente afectivo (Compromiso y Empatía)– Puntaje total de la Satisfacción	0,386	0,018*
Componente conductual (Acción y Adaptación)–Factor intrínseco de la Satisfacción	0,477	0,003*
(Reconocimiento al logro)	0,439	0,007*
Competencias actitudinales (Puntaje total)–Factor intrínseco de la Satisfacción	0,386	0,018*

***Estadísticamente significativo**

Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026).

Figura 13.1.

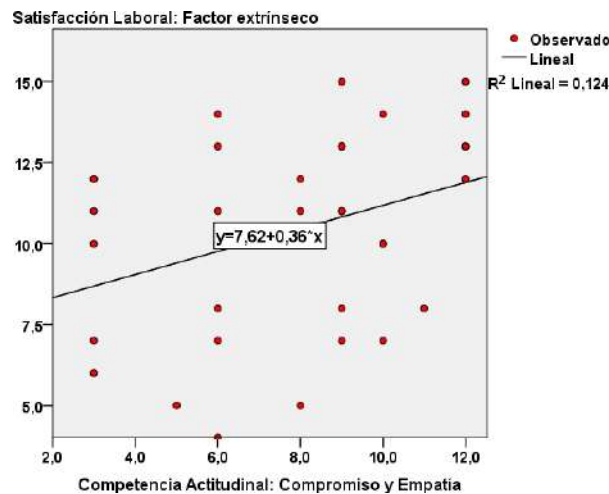
Correlación entre el compromiso y la empatía como parte de la competencia actitudinal y el factor intrínseco de la satisfacción laboral, en los docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales, Guacara – Carabobo periodo 2025-26



Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026). $\rho=0,426$; $P=0,009$

Figura 13.2

Correlación entre el compromiso y la empatía como parte de la competencia actitudinal y el factor extrínseco de la satisfacción laboral, en los docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales, Guacara – Carabobo periodo 2025-26

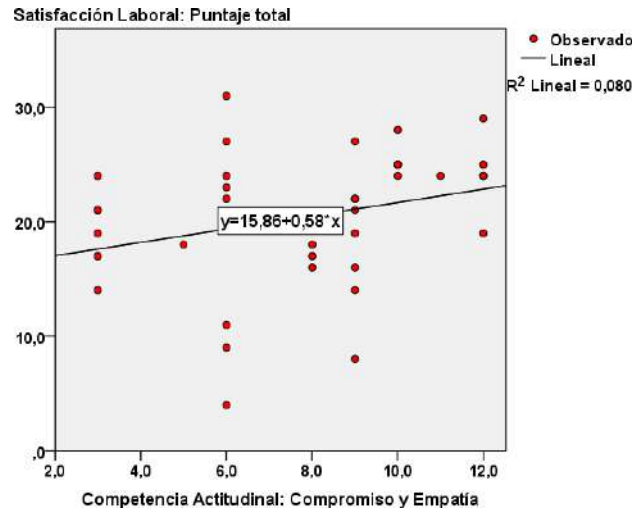


Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026). $\rho=0,376$; $P=0,022$

Figura 13.3.

Correlación entre el compromiso y la empatía como parte de la competencia actitudinal y el puntaje total en la satisfacción laboral, en los docentes que

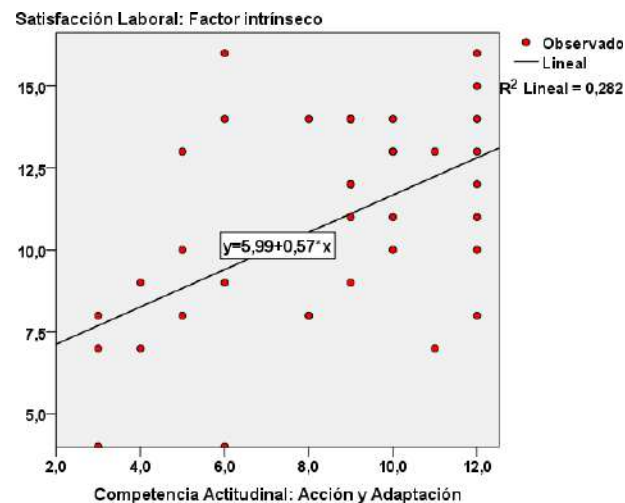
atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales, Guacara – Carabobo periodo 2025-26



Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026). $\rho = 0,386$; $P = 0,018$

Figura 13.4.

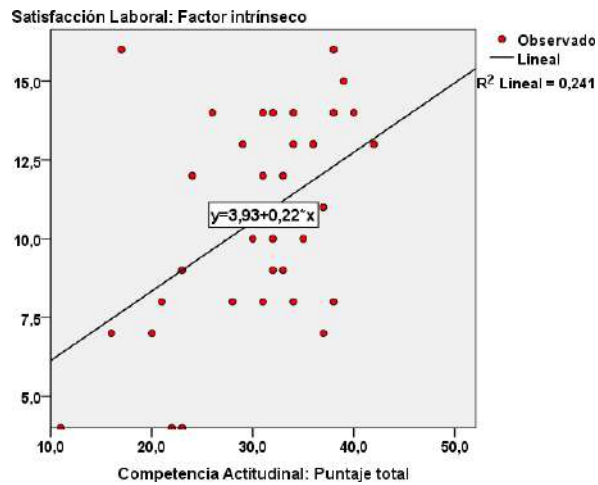
Correlación entre la acción y la adaptación como parte de la competencia actitudinal y el factor intrínseco de la satisfacción laboral, en los docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales, Guacara – Carabobo periodo 2025-26



Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026). $\rho = 0,477$; $P = 0,003$

Figura 13.5.

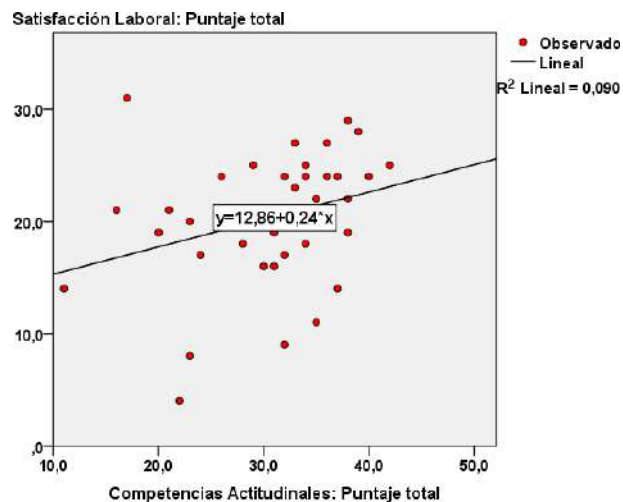
Correlación entre el puntaje total en las competencias actitudinales y el factor intrínseco de la satisfacción laboral, en los docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales, Guacara – Carabobo periodo 2025-26



Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026). $\rho=0,439$; $P=0,007$

Figura 13.6.

Correlación entre el puntaje total en las competencias actitudinales y el puntaje total en la satisfacción laboral, en los docentes que atienden estudiantes con TEA en la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales, Guacara – Carabobo periodo 2025-26.



Fuente: Datos compilados por Figueroa (2026). $\rho=0,386$; $P=0,018$

Interpretación: Se muestran en el Cuadro 13 las correlaciones más relevantes desde el punto de vista estadístico entre las variables estudiadas en los docentes con estudiantes con TEA. Se detectaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre diversas variables ($p<0,05$), lo que implica una relación directamente proporcional entre las variables involucradas, como se detalla a continuación: Entre el componente afectivo de las competencias actitudinales (Compromiso y Empatía) y el factor intrínseco de la satisfacción laboral (Gráfico 28: $\rho=0,426$; $P=0,009$); entre el componente afectivo de las competencias actitudinales (Compromiso y Empatía) y el factor extrínseco de la satisfacción laboral (Gráfico 29: $\rho=0,376$; $P=0,022$); entre el componente afectivo de las competencias actitudinales (Compromiso y Empatía) y el puntaje total en satisfacción laboral (Gráfico 30: $\rho=0,386$; $P=0,018$); entre el componente conductual de las competencias actitudinales (Acción y Adaptación) y el factor intrínseco de la satisfacción laboral (Gráfico 31: $\rho=0,477$; $P=0,003$); entre el puntaje total en Competencias Actitudinales y el puntaje total en el factor intrínseco de la Satisfacción Laboral (Gráfico 32: $\rho=0,439$; $P=0,007$); entre el puntaje total en Competencias Actitudinales y el puntaje total en Satisfacción Laboral (Gráfico 33: $\rho=0,386$; $P=0,018$).

Todos los resultados presentan un valor de $P<0,05$, lo que confirma que las relaciones encontradas son estadísticamente significativas y no producto del azar. El hallazgo más potente de toda la investigación es la correlación entre el Componente Conductual (Acción y Adaptación) y el Factor Intrínseco de la Satisfacción (específicamente el Reconocimiento al Logro), con un coeficiente de $\rho=0,477$ ($P=0,003$). Esta es la correlación más alta del estudio. Indica que la capacidad del docente para diseñar y aplicar adaptaciones curriculares es lo que genera su mayor sentimiento de éxito y autorrealización.

El Componente Afectivo (Compromiso y Empatía) muestra relaciones significativas con todas las dimensiones de la satisfacción: con el Factor

Intrínseco ($p=0,426$), sugiere que el compromiso emocional y la empatía hacia el estudiante alimentan directamente el sentimiento de autorrealización del docente. Con el Factor Extrínseco ($p=0,376$): Indica que una disposición afectiva positiva ayuda al docente a mitigar o percibir de forma menos negativa las carencias del entorno físico o institucional. Con la Satisfacción Total ($p=0,386$): El bienestar global del profesorado en esta institución depende en gran medida de su capacidad de conexión humana con sus alumnos neurodiversos.

La correlación entre el Puntaje Total de Competencias Actitudinales y el Puntaje Total de Satisfacción Laboral es de $p=0,386$ ($P=0,018$). Este resultado confirma que existe una relación directamente proporcional entre ambas variables. A medida que el docente desarrolla mejores competencias (cognitivas, afectivas y conductuales) para atender el autismo, su nivel de satisfacción con su trabajo aumenta de manera equivalente.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

La culminación de este proceso investigativo permite realizar una síntesis reflexiva sobre la realidad que enfrentan los docentes de la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales en Guacara, estado Carabobo. Al caracterizar las competencias actitudinales y la satisfacción laboral del profesorado frente a la atención de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), se han develado dinámicas que trascienden el aula y que impactan directamente en la calidad del sistema inclusivo venezolano.

En relación con la caracterización sociodemográfica y formativa de la muestra: se concluye que el profesorado de la institución posee un perfil académico sólido, con un 91,9% de profesionales de nivel universitario. No obstante, este nivel de instrucción general no se traduce en una capacitación técnica específica para la neurodiversidad. Resulta alarmante concluir que el 75,7% de los docentes no ha recibido formación específica en TEA en los últimos dos años. Esta desconexión entre la formación base y la especialización necesaria genera una "brecha crítica" que vulnera la implementación efectiva de la Ley para la Atención Integral de las Personas con TEA. Además, el hecho de que el 97,3% de los docentes trabaje sin la figura de un docente sombra o auxiliar concluye que la inclusión en este centro se está ejecutando bajo un modelo de "heroísmo individual", donde el maestro de aula asume la totalidad de la carga operativa y emocional de la personalización educativa sin los apoyos recomendados por la literatura especializada.

Sobre las Competencias Actitudinales Predominantes (Objetivo 1).

Se determina que, si bien el profesorado posee un perfil académico sólido (91,9% de nivel universitario), existe una "brecha crítica" en la formación técnica específica para la neurodiversidad, pues el 75,7% no ha recibido

capacitación en TEA en los últimos dos años. En el componente cognitivo, se observa una "ilusión de competencia": aunque el 73% afirma conocer estrategias de evaluación, un 62,1% mantiene el mito de que el TEA es una enfermedad reversible, lo que contradice los criterios científicos del DSM-5. En cuanto al componente afectivo revela un alto capital emocional (78,3% de involucramiento), el cual se ve amenazado por la falta de recursos, evidenciando una brecha entre el compromiso del docente y su disponibilidad real de tiempo para realizar ajustes curriculares

Sobre el Nivel de Satisfacción Laboral (Objetivo 2):

Al evaluar la satisfacción laboral bajo la Teoría Bifactorial de Herzberg, se concluye que la labor docente se sostiene fundamentalmente sobre los factores intrínsecos. El 81,1% de los maestros experimenta satisfacción al lograr avances con sus alumnos, situando el éxito del estudiante como el motor de su autorrealización. Sin embargo, los factores extrínsecos o de higiene son críticos, el 59,4% denuncia falta de recursos didácticos y el 97,3% trabaja sin el apoyo de un docente sombra. Esta carencia estructural genera que un 35,1% del personal se sienta desbordado emocionalmente, lo que constituye una alerta roja ante el riesgo de síndrome de Burnout.

En cuanto a la Relación entre Competencias y Satisfacción (Objetivo 3).

La investigación logra validar estadísticamente que ambas variables están intrínsecamente ligadas mediante una correlación directamente proporcional ($p=0,386$; $P=0,018$). El hallazgo más potente demuestra que la capacidad de acción pedagógica (componente conductual) es el mayor predictor de satisfacción intrínseca ($p=0,477$). Esto permite afirmar que el "sentirse capaz de hacer" y ejecutar adaptaciones curriculares efectivas es la fuente de felicidad laboral más potente para el educador, actuando como un mecanismo de protección ante las dificultades del entorno.

Según al Protocolo de Estrategias (Objetivo 4)

Ante el modelo de "heroísmo individual" detectado, donde el docente asume la carga operativa en solitario, se justifica plenamente la propuesta de un protocolo institucional. La institucionalización de un protocolo de estrategias no es solo un trámite, sino una necesidad imperativa para estandarizar criterios de abordaje y mitigar la incertidumbre laboral. La propuesta busca corregir los mitos conceptuales detectados y fortalecer la comunicación con familias y especialistas, que actualmente es el eslabón más débil de la práctica pedagógica.

Recomendaciones

A la Directiva de la U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales:

- Implementación del Protocolo como Instrumento de Gestión Pedagógica: Atendiendo a la finalidad de esta investigación de brindar un instrumento de fácil aplicabilidad que oriente a los coordinadores, se recomienda institucionalizar el protocolo propuesto. Este debe ser utilizado como una herramienta práctica para que las coordinaciones identifiquen los desafíos del profesorado y ejecuten mejoras continuas en las medidas de inclusión e integración.
- Optimización de los Factores Extrínsecos y Recursos de Inclusión: Dado que el éxito de la inclusión depende de las condiciones físicas y recursos disponibles, la dirección debe gestionar la adquisición de materiales didácticos adaptados. El objetivo es reducir el gran esfuerzo tanto físico como mental que realizan los maestros al individualizar el proceso según las necesidades de cada estudiante, protegiendo así su satisfacción laboral.
- Promoción de la Dimensión Sociocultural de la Inclusión: Se recomienda diseñar planes de sensibilización que busquen fortalecer la dimensión sociocultural de la institución. Al fomentar un entorno donde la diversidad se reconozca como un valor fundamental, se reduce la resistencia actitudinal y se garantiza un desarrollo integral basado en el respeto a la neurodiversidad

Al Personal Docente:

- Fortalecimiento del Vínculo Pedagógico y la Comunicación Bidireccional: Se recomienda a los docentes priorizar la creación de vínculos basados en la confianza y la motivación. Al ser el docente un guía fundamental, debe enfocarse en establecer una comunicación bidireccional efectiva que garantice la seguridad emocional del

estudiante con TEA, facilitando así su aprendizaje social y comunicativo.

- Adopción del Trabajo Colaborativo para la Protección de la Salud Mental: Ante el mayor compromiso y exigencia que requiere la atención del TEA, los docentes deben exigir y fomentar espacios de reunión sistemática con especialistas y padres. La colaboración mutua en este binomio educativo es clave para unificar criterios y evitar que la sobrecarga operativa de la personalización derive en agotamiento profesional.

A los Organismos Públicos y Supervisores (Zonas Educativas):

- Supervisión de la Dotación de Herramientas Técnicas: Garantizar que los centros escolares no solo cumplan con la admisión administrativa, sino que reciban el apoyo necesario en conocimientos y estrategias. Es vital verificar que el docente cuente con las herramientas para cumplir con los "ajustes razonables" sin comprometer su bienestar personal y profesional.

Para Futuras Investigaciones:

- Estudios sobre el Impacto del Bienestar Docente en el Alumno: Se sugiere realizar investigaciones que midan cuantitativamente cómo la reducción del esfuerzo físico y mental del educador repercute directamente en la calidad del progreso académico y social del niño o niña con TEA.
- Evaluación de la Aplicabilidad del Protocolo: Realizar un seguimiento longitudinal para validar si el instrumento propuesto efectivamente facilita la labor de los coordinadores en el manejo de los desafíos del profesorado en entornos inclusivos

CAPITULO VI EL PROTOCOLO DE ATENCIÓN

Introducción

La creación de protocolos en el ámbito educativo no es un mero trámite administrativo; responde a la urgencia de profesionalizar la labor docente, reducir la incertidumbre en el servicio y facilitar que los nuevos profesionales se integren sin fisuras en modelos de educación inclusiva (Sánchez Ancha et al., 2011). En este sentido, cuando trabajamos con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), es imperativo replantear la práctica pedagógica. Este cambio de paradigma debe centrarse en el bienestar emocional y en la construcción de un clima institucional sólido, entendidos como los pilares fundamentales para alcanzar el éxito en el aprendizaje. Según la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (Art. 102 y 103), que establece la educación como un derecho humano y un deber social, y la Ley Orgánica de Educación, que rige la formación y el ejercicio docente bajo principios de ética y profesionalismo.

Un entorno de trabajo saludable no solo optimiza la enseñanza, sino que se manifiesta directamente en un mejor rendimiento académico de los alumnos y en una percepción de bienestar mucho mayor por parte de los maestros. Este protocolo es el resultado de una investigación situada en la U.E.E. Carmen Teresa Rosales, centrada específicamente en cómo las competencias actitudinales influyen en la satisfacción diaria de su equipo docente.

Objetivo General

El presente documento establece el Protocolo Institucional para potenciar las habilidades socioemocionales y mejorar el ambiente laboral de los docentes que atienden a la población con TEA en la U.E.E. Carmen Teresa Rosales. Su diseño técnico respeta los estándares de gestión de la convivencia y normalización de la práctica profesional.

Alcance y Población Diana

- Alcance: Este marco define de manera ordenada las acciones institucionales necesarias para convertir el apoyo socioemocional en una práctica estándar (Sánchez Ancha et al., 2011).
- Población Diana: El protocolo está dirigido al personal docente de aula, especialistas de apoyo, orientadores y directivos de la U.E.E. Carmen Teresa Rosales. Esta selección responde a las directrices emitidas por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2017), que establece que el personal de la modalidad debe actualizarse constantemente para garantizar la calidad educativa y el bienestar integral de los estudiantes con necesidades educativas especiales y/o discapacidad.
- Gestión Ética y Corresponsabilidad: La supervisión del protocolo recae en el Comité Escolar de Convivencia. En el marco venezolano, este comité actúa como garante de la corresponsabilidad institucional. Esto implica que la satisfacción laboral no es una carga individual, sino un compromiso colectivo. El Comité asegura la transparencia, el resguardo de la privacidad y el cumplimiento de los principios éticos, sirviendo como puente hacia las fases operativas de la ruta de atención.

Esquema de Implementación

- Institución Destino: U.E. Colegio Carmen Teresa Rosales (Guacara, Estado Carabobo) Eje de Investigación: Discapacidad, accesibilidad universal e inclusión.
- Para asegurar la viabilidad institucional y resguardar la satisfacción laboral del docente (evitando que la capacitación sea percibida como "más carga de trabajo"), se propone una ruta crítica de implementación dividida en 4 fases.

Tabla 17.

Protocolo de intervención

Fase / Dimensión	Nombre del Bloque	Contenidos Clave a Abordar	Objetivos Específicos	Recursos y Materiales Requeridos	Tiempo Estimado	Estrategia de Satisfacción Laboral (Herzberg)
MÓDULO 1 (Dimensión Cognitiva)	Seminario Clínico-Pedagógico y Taller Práctico de Decodificación Conductual.	Neurobiología del TEA y criterios DSM-5.	Diferenciar el TEA de patologías reversibles e	Proyector y presentaciones	8 horas académicas en total (Divididas en 2 sesiones formativas).	Factor Higiene (Seguridad): Mitiga la ansiedad y el estrés del docente al sustituir la incertidumbre teórica por conocimiento científico sólido.
		Sensibilidades sensoriales (Hiper/Hiperreactivas.	identificar los detonantes sensoriales	Manual digital resumido del DSM-5.		
		Concepto de espectro Vs. mitos de intencionalidad conductual.	comunicativos que causan desregulación en el aula.	Infografías de perfiles sensoriales y casos de estudio.		
MÓDULO 2 (Dimensión Afectiva)	Círculos de Escucha Activa y Mesas de Trabajo Tripartitas.	Factores estresores y Síndrome de Burnout	Canalizar temores y frustraciones del docente fortaleciendo su autoeficacia y	Guías de afrontamiento psicológico y técnicas de respiración.	2 sesiones quincenales de 2 horas + 1 sesión	Factor Motivación (Reconocimiento): Valora la carga emocional del maestro y fomenta el sentido de logro y pertenencia comunitaria
		Alianzas funcionales: Familia, escuela, especialistas.	estructurando redes oficiales de apoyo	Formato impreso de actas de unificación de criterios	integrada de 3 horas.	
MÓDULO 3 (Dimensión Conductual)	Talleres aplicados de entornos estructurados y	Sistemas de Comunicación Aumentativa y Alternativa (SAAC)	Acondicionar las aulas mediante apoyos visuales para fomentar la	Kit de pictograma más impresos, velcro y cartulinas para plastificar.	10 horas prácticas en total (Divididas en	Factor Higiene (Entorno Práctico): Suple la ausencia física del docente sombra

	adecuación curricular.	Uso de agenda s visuales y pictogramas (ARAS AAC).	autonomía del alumno con TEA y diseñar evaluaciones ajustadas al tiempo real del docente	Modelos de planes semana les de la institución.	jornadas cooperativa de diseño.	optimizando el ambiente y la metodología de trabajo.
		Flexibilización curricular eficiente (Adaptaciones significativas y no significativas).				
FASE 1 de implantación (Institucionaliza ción)	Alianza Directiva y Legalización del Protocolo.	Presentación del plan de intervención al consejo directivo.	Lograr la aprobación institucional y el respaldo formal del	Documento impreso del Trabajo Especial de Grado.	1 semana de gestión interna	Factor Higiene (estructura): Garantiza que las horas de formación sustituyan temporalmente guardias ordinarias o labores administrativas, cuidando el tiempo del docente
		Ajuste del calendario administrativo escolar	tren directivo para el desarrollo de las actividades del proyecto.	Cronograma propuesto para el período escolar		
FASE 2 de implantación (Ejecución)	Despliegue Secuencial de Bloques Formativos.	Ejecución consecutiva de los módulos de aprendizaje cooperativo basados en las 3 dimensiones actitudinales.	Nivelar al 100% el personal de educación básica, media y especialistas del plantel en competencias de atención psico-educativa	Salón de usos múltiples de la institución. Materiales didácticos aprobados en las fases formativas.	4 a 6 semanas (Despliegue programado).	Factor Motivación (Crecimiento) la coordinación emite certificaciones de saberes con valor curricular, impulsando el crecimiento profesional del maestro.

FASE 3 de implantación (Acompañamiento)	Instalación de recursos y red de soporte interno	Colocación física de pictogramas y agendas visuales en las aulas.	Ejecutar las adaptaciones ambientales en los salones y activar soporte entre pares para la contención de crisis conductuales.	Material visual previamente diseñado en el Módulo 3.	Continuo a lo largo de todo el lapso escolar	Factor Higiene (Soporte Técnico): Evita el aislamiento del maestro regular en el aula, distribuyendo la responsabilidad técnica en un equipo cohesionado
		Activación de la red interna de "Docentes Mentores".		Canales de comunicación directa para emergencias pedagógicas		
FASE 4 de implantación (EVALUACION)	Medición de impacto y mesas de casos complejos.	Replicación de los instrumentos estandarizados de medición.	Verificar cuantitativamente la evolución de las competencias actitudinales de los docentes y monitorizar su índice de satisfacción laboral final.	Cuestionarios e instrumentos de recolección de datos. plantillas de seguimiento individual de alumnos con TEA.	Cierre del período	Factor Motivación (Responsabilidad): Consolida la autonomía profesional del docente y el reconocimiento institucional de sus logros inclusivos.
		Institucionalización de reuniones de análisis clínico-pedagógico.			Sesiones mensuales de 2 horas.	

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Acevedo, S., Marín, L., Rojas, L. y Villamil, M. (2023). Factores Protectores, Barreras Actitudinales y Representaciones Sociales sobre el Trastorno del Espectro Autista en niños, niñas y adolescentes del Colegio República Bolivariana de Venezuela [Trabajo de Grado de Psicología, Universidad Piloto de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Piloto de Colombia.
<http://repository.unipiloto.edu.co/handle/20.500.12277/12653>
2. Acosta, W. (2021). Competencias docentes para la educación superior en la sociedad del conocimiento de América Latina (Voces). Universidad de La Salle; 1er edición.
3. Aguilar, N. Magaña, D. Surdez, E. (2010) IMPORTANCIA DE LA SATISFACCIÓN LABORAL. Revisa papeles. Vol. 1. p. 3. Documento disponible en:
https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.itson.mx/publicaciones/pacioli/documents/no69/38-importancia_de_la_satisfaccion_laboral_investigacion_ocubre_2010x.pdf&ved=2ahUKEwiH3efGyoiNAXWUmYQIHRcgOJsQFnoECCQQAQ&usg=AOvVaw3XBERg-jHnstPeL3czqqpV
4. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®). 5th ed. Arlington, TX: American Psychiatric Association Publishing; 2013.
5. Anaya Nieto, D., y Suárez Riveiro, J. M. (2004). La escala de satisfacción laboral-versión para orientadores (ESL-VO) como recurso para la evaluación de la satisfacción laboral. Revista de Investigación Educativa, 22(2), 519-534.
6. Arias, F. (2012). El Proyecto de Investigación: Introducción a la Metodología Científica (6ta ed.). Editorial Episteme.

7. Asamblea Nacional Constituyente. (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.453 (Extraordinario), marzo 24, 2000.
8. Asamblea Nacional. (2007). Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.859 (Extraordinario), diciembre 10, 2007.
9. Asamblea Nacional. (2009). Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), agosto 15, 2009.
10. Asamblea Nacional. (2023). Ley para la Atención Integral a las Personas con Trastornos del Espectro Autista. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 6.744 (Extraordinario), abril 24, 2023.
11. Asamblea Nacional. (2024, 27 de junio). Ley Orgánica para la Inclusión, Igualdad y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 6.817 Extraordinaria.
12. Baker-Ericzen, M. J., Brookman-Frazee, L., y Stahmer, A. (2005). Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without Autism Spectrum Disorders. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(4), 194–204. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.4.194>
13. Ballantyne, C., Wilson, C., Toye, MK y Gillespie-Smith, K. (2024). Conocimientos y barreras para la inclusión del alumnado con TEA en escuelas regulares escocesas: un enfoque de métodos mixtos. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 28 (9), 1838-1857. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2036829>
14. Balseca Molina, F. Y., Cajamarca Reino, L. M., Palacios Piedra, V. A., Chiluisa Mármol, P. C., & Calero Terán, E. M. (2025). Educación,

autismo e inclusión: Percepciones, desafíos y oportunidades para una escuela verdaderamente integradora. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 3575-3600. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.17971

15. Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana De Educación*, 19, 13–50. <https://doi.org/10.35362/rie1901054>
16. Brito-Rodríguez, S., Basualto-Porra, L., & Reyes-Ochoa, L. (2023). Propuesta metodológica para la evaluación de competencias genéricas identitarias en educación superior. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(50), 251-266.
17. Buitrago, M.; Carreño, C.; Martínez, J.; López, C.; Quiroga, L.; Neira, F.; Reyes, G.; Torres, J.; Rivera, J.; Polanía, J.; Jiménez, J.; Pérez, L.; Sánchez, N. y Barragán, D. (2020). *Formación integral universitaria: Un itinerario*. Universidad La Salle.
18. Celis Alcalá, G., & Ochoa Madrigal, M. G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 65(1), 7–14. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
19. Charlier, E. (2005). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, y F. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 97-117). Namur-Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix.
20. Chávez Castillo, L. J., Mungarrieta Virgüez, C. R. de la C., Castillo Vidal, J. M., Vásquez Salas, R. A., Verdú Tonito, D. E., & Quevedo Sánchez, L. del P. (2025). Manejo del estrés laboral en docentes que atienden estudiantes con TEA en el ámbito universitario. *Revista Invecom*, XX, 1-9. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17267869>

21. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela [Const]. Art. 102. 15 de febrero de 2009 (Venezuela).
22. Delors, J. et al. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
23. Derguy, C., Aubé, B., Rohmer, O., & Loyal, D. (2023). Evaluación del conocimiento y las actitudes de los profesores sobre la inclusión escolar de niños autistas: Validación de un kit de evaluación breve. *British Journal of Educational Psychology*, 93(2), 467-481. <https://doi.org/10.1111/bjep.12569>
24. España, C. (2017). Las Competencias Docentes en la Educación Superior. (Spanish Edition) GlobalSouth Press Inc.; 1er edición.
25. Fernández-Sosa, L. E., Carrizales-Garabito, N. D. (2024). Competencias pedagógicas de los docentes y su influencia en la formación profesional de los estudiantes en la Escuela Profesional de Ingeniería Comercial de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua en 2019. *Polo del Conocimiento*, 9(1), 461–490. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i1.6387>
26. Flores, G. (2006). Hacia una conceptualización de competencias y habilidades docentes. Congreso Estatal de Investigación Educativa Actualidad, Prospectivas y Retos 4 y 5 de diciembre. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/71489527/Conceptualizacion-Competencias-FLORES>
27. Galindo Soza, M. (2018). La pirámide de Kelsen o jerarquía normativa en la nueva CPE y el nuevo derecho autonómico. *Revista Jurídica Derecho*, 7(9), 126–148. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2413-28102018000200008

28. García Sanz, M. P., y Martínez Clares, P. (Coords.). (2012). Guía práctica para la realización de trabajos fin de Grado y trabajos fin de Máster. Edilum. Pp. 104 – 105.
29. García Viamontes, D. (2010, julio). Satisfacción laboral. Una aproximación teórica. Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado de www.eumed.net/rev/cccss/09/dgv.htm
30. Gobernación del Estado Carabobo. (s.f.). CAI Carabobo. Recuperado de <http://www.carabobo.gob.ve/category/caic/>
31. Guillén Duarte, S. (2017). La satisfacción laboral y su relación con la calidad de vida laboral en el ámbito educativo [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de La Laguna]. Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/2994>
32. Hernández, E. (20 de febrero de 2024). Déficit de docentes en Venezuela: 24% del personal no está capacitado ni formado para dar clases. El Nacional. <https://www.elnacional.com/2024/02/deficit-de-docentes-en-venezuela-24-del-personal-no-esta-capacitado-ni-formado-para-dar-clases/>
33. Hernández, F. (2019). Gestión curricular y desarrollo de competencias en estudiantes y docentes: apuesta por la calidad universitaria. Universidad Santo Tomás.
34. Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (1.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana.
35. Herzberg, F. (1977) Orthodox Job Enrichment: A Common Sense Approach to People at Work. En: Defense Management Journal, April, pp 21-27
36. Hoppock, R. (1935). Job satisfaction. Harper and Brothers.

37. Isaza, L. Henao, G. (2012) Competencias del docente favorecedoras del desempeño en habilidades sociales en niños y niñas entre dos y cinco años de edad. *Revista infancias imágenes*. Vol. 11, p. 27-40. Consultado de: <https://doi.org/10.14483/16579089.4550>
38. Landy, F. Conte, J.(2005). *Psicología industrial: introducción a la psicología industrial y organizacional*. 1º Edición. México: Mcgraw-Hill. p. 552 - 584.
39. Lee, P., Joo, S. H., y Lee, S. (2019). Examining stability of personality profile solutions between Likert-type and multidimensional forced-choice measure. *Personality and Individual Differences*, 142, 13–20. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.022>
40. León, A. (2007) Qué es la educación. *Educere*, Vol. 11, número 39, p. 595-604, Universidad de los Andes Venezuela.
41. Magaña, D. Aguilar, N. Surdez, E. Quijano R. (2013). Gestión del conocimiento en grupos de investigación en ciencias sociales: caso universidad Juárez autónoma de tabasco, México. *Revista International Administración y Finanzas*, Vol. 6 número 5, p. 75-93.
42. Martín Cruz, I., Rodríguez Torres, J., & Martín Martínez, L. (2025). Factores de riesgo del burnout en docentes de alumnado con Trastorno del Espectro Autista: análisis sistemático de la literatura existente. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 1–22. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2577>
43. Martínez-Izaguirre, M., Yániz Álvarez de Eulate, C., & Villardón-Gallego, L. (2017). Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. *Revista Iberoamericana De Educación*, 74, 171–192. <https://doi.org/10.35362/rie740613>

44. Masó, A. (2017) Propuesta educativa para la inclusión de alumnos con TEA en educación infantil. Universidad Internacional de la Rioja. Trabajo de Grado de Maestría.
45. Medina, F., y Gutiérrez, L. N. (2023). Concepciones de los docentes de nivel inicial acerca de la inclusión educativa de niños con diagnóstico TEA (trastorno del espectro autista) [Tesis de grado, Universidad del Gran Rosario]. Repositorio Institucional Digital UGR. <https://rid.ugr.edu.ar/bitstream/handle/20.500.14125/731/Inv.%20D-485%20MFN%207707%20tesis.pdf>
46. Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). VENEZUELA: tierra de oportunidades educativas para todos/as.(Venezuela). recuperado de: <https://www.mppe.gob.ve/marco-legal/>
47. Monjas, M.I. (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. En M.A. Verdugo Alonso (Comp.) Evaluación Curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica. España: Siglo XXI.
48. Moreno, E. Aguilera, A. Saldaña, D. Alvarez, R. (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. Apuntes de Psicología. Vol. 23, número 3, p. 257-274. Disponible en: <https://doi.org/10.55414/w60j3349>
49. Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Organización de las Naciones Unidas.
50. Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Asamblea General, resolución 44/25.
51. Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Organización de las Naciones Unidas.

52. Naciones Unidas. (2007). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asamblea General, resolución 61/106.
53. Navaridas, F.; Raya, E. y Kluwer, W. (2021). Formación docente y desarrollo de competencias en el profesorado. Hacia un modelo para la calidad educativa. Cuadernos de Pedagogía (Wolters Kluwer España); 1.^a edición
54. Nistal Anta, V., López-Aguado, M., & Gutiérrez-Provecho, L. (2024). Competencias docentes para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 391–405. <https://doi.org/10.5209/rced.83175>
55. Palella Stracuzzi, S., y Martins Pestana, F. (2006). Metodología de la investigación cuantitativa (2ª ed.). FEDUPEL, pp. 48.
56. Pavié, A. (2012). Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial. (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
57. Ramírez, T., & Torres Cruz, D. L. (2020). Una lectura comparativa sobre el nivel de satisfacción laboral de los docentes venezolanos entre 1996 y 2018. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* - Vol. 22 No. 35, pp. 253 – 272. <https://doi.org/10.19053/01227238.11969>
58. Rivadeneira, E. (2013) ¿Cómo las competencias actitudinales ayudan a conseguir un adecuado aprendizaje en discentes? *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*. Vol. 3 número 1. p. 57-64. Consultado de: <https://doi.org/10.15332/erdi.v3i1.431>
59. Riviére, A. (1999). El autismo y los trastornos generalizados del desarrollo, desarrollo psicológico y educación. *Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* p. 329-355.

60. Rivière, Á. (2001). Autismo: Orientaciones para la intervención educativa. Editorial Trotta.
61. Robbins, S. P. (1998). Comportamiento organizacional (8ª ed.). Prentice Hall.
62. Rodrigue, J. R., Morgan, S. B., & Geffken, G. R. (1992). Psychosocial adaptation of fathers of children with autism, down syndrome, and normal development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22(2), 249–263.
63. Servin, J. (2019). Formar docentes profesionales por competencias: La formación inicial y continúa basada en el enfoque de la profesionalización. BONOBO; 1er edición
64. Soto Calderón, R. (2012). El síndrome autista : un acercamiento a sus características y generalidades. *Revista Educación*, 26(1), 47–61. <https://doi.org/10.15517/revedu.v26i1.2880>
65. Stommel, J.; Friend, F.; Morris, S.; Rorabaugh, P.; Rheingold, H.; Watters, A.; Davidson, C.; Stewart, B. y Benjamin, R. (2020). *Critical Digital Pedagogy*. Edición Kindle
66. Tamayo y Tamayo, M. (2003). El proceso de la investigación científica: Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación (4a ed.). Limusa.
67. Téllez Sánchez, A. (2024). Exclusión e inclusión de la población con trastorno espectro autista en el ámbito educativo: Análisis de las políticas y prácticas educativas. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. UNESCO.
68. UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR. (2015). Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una

educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Incheon.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>

69. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2022). plan de acción orientado a favorecer la actitud docente hacia la inclusión del niño con el trastorno del espectro autista (tea) en el aula regular trabajo de grado de maestría espacio digital upel.
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/tgm/article/view/397>
70. Valencia, L. (2013). Una aproximación a los contextos familiar y escolar como posibilitadores del desarrollo social. Realitas, Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes, Vol. 1 número 2, p. 39-45. consultado de:
https://www.unireformada.edu.co/wp-content/uploads/realitas/Numero2/Una_aproximacion_a_los_contextos_familiar_y_escolar_como_posibilitadores_del_desarrollo_social.pdf
71. Valverde-Alva, Weslyn Erasmo, Pantigoso-Layza, Gonzalo Ytalo, Vereau-Amaya, Elvis Amado, & Soto Zavaleta, Annie Rosa. (2024). Felicidad laboral y desempeño en docentes. Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, 10(18), 4-15. Epub 22 de agosto de 2024.<https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1213>
72. Villarroel, V. y Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. Formación Universitaria, vol. 10, núm. 4, 2017, pp. 75-95. Centro de Información Tecnológica La Serena, Chile.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento de recolección de información



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD MONTEÁVILA

COMITÉ DE ESTUDIOS DE POSTGRADO



ESPECIALIZACIÓN EN ATENCIÓN PSICOEDUCATIVA DEL AUTISMO

Cuestionario sobre trastorno del espectro autista

Los datos suministrados en este cuestionario son totalmente confidenciales y anónimos. Su respuesta será procesada de forma agregada con fines académicos para el desarrollo de un trabajo de grado en la Universidad Monteávila. Agradecemos su honestidad, ya que no existen respuestas correctas o incorrectas, solo buscamos conocer su perspectiva profesional/personal.

Edad:	Grados a su cargo:	
Sexo:	Antigüedad en el cargo:	
Nivel académico:		
¿Cuántos estudiantes con TEA tiene en su aula regular?		
¿Ha recibido formación específica en TEA en los últimos 2 años?	SI ☐	NO ☐
¿Cuenta con asistente, auxiliar o docente sombra?	SI ☐	NO ☐

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de preguntas, marque con una **x** la que considere según su apreciación para cada enunciado y el valor asignado para cada una.

Respuesta del ítem	Valor
Totalmente de acuerdo	5
De acuerdo	4
Indiferente	3
En desacuerdo	2
Totalmente en desacuerdo	1

N°	Preguntas	Nivel de frecuencia				
		1	2	3	4	5
1	Conozco las estrategias de Evaluación en caso de requerirlo, para estudiantes con TEA.					
2	¿Considero que mi formación académica y pedagógica actual, es adecuada para atender las necesidades del alumnado con TEA?					
3	¿Considero que el TEA es una enfermedad tratable que puede revertirse con una intervención pedagógica adecuada?					
4	¿Considero que la falta de contacto visual en el estudiante con TEA es un indicador de su nivel de compromiso con el aprendizaje?					
5	¿Considero que las crisis de desregulación conductual en el aula es una falta de límites o disciplina?					
6	¿Me manifiesto involucrado(a) activamente en el logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes con TEA?					
7	¿Me siento con la disposición emocional y el tiempo necesario para realizar las adaptaciones curriculares que requiere el estudiante con TEA?					
8	¿Me siento motivado a comprender las formas no verbales de comunicación y expresión emocional que utiliza los estudiantes con TEA?					
9	¿Diseño y aplico adaptaciones curriculares específicas (ajustes razonables) para responder a las necesidades del estudiante con TEA?					
10	¿Mantengo una comunicación constante y coordinada con la familia y especialistas externos para unificar criterios de abordaje?					
11	¿Implemento estrategias de comunicación aumentativa o alternativa cuando el estudiante presenta dificultades en el lenguaje verbal?					
12	¿Siento satisfacción al lograr avances con los estudiantes con diagnóstico de TEA?					
13	¿Me siento capacitado y sereno al momento de intervenir en episodios de desregulación conductual en el aula?					
14	¿Percibo el acompañamiento a estudiantes con TEA como una oportunidad de perfeccionamiento y autorrealización?					
15	¿Me siento desbordado (a) emocionalmente por las demandas que exige la atención personalizada alumnos con autismo?					
16	¿Considero que la institución educativa garantiza la disponibilidad de recursos didácticos adaptados para la atención del alumnado con TEA?					
17	¿Siento que el equipo multidisciplinario de la institución me brinda estrategias prácticas y seguimiento para los casos de TEA?					
18	¿Recibo de manera constante formación especializada en neurodiversidad por parte del equipo directivo de la institución?					
19	¿Considero que el número de estudiantes por aula permiten una atención adecuada a los alumnos con TEA?					

Anexo 2. Instrumento para determinar la validez del contenido del cuestionario

INSTRUCCIONES:

1. Señale la Pertinencia de los ítems del instrumento con los objetivos y variables

Marque para cada ítem si le parece:

- (S): Suficiente
- (MS): Medianamente suficiente
- (I): Insuficiente

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

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

Marque para cada ítem si le parece:

- (S): Suficiente
- (MS): Medianamente suficiente
- (I): Insuficiente

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

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

- (C): Claro
- (MC): Medianamente claro
- (Co): Confuso

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

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

GUÍA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

N° de Ítems	Pertinencia			Coherencia			Redacción y Lenguaje			Observaciones
1.										
2.										
3.										
4.										
5.										
6.										
7.										
8.										
9.										
10.										

ASPECTOS GENERALES			
	SÍ	NO	OBSERVACIONES
a-Contiene instrucciones			
b-Adecuada cantidad de ítems			
c-Permite el logro de los objetivos			
d-Presenta forma lógica y secuencial			
e-Suficiente para recolectar información			

Datos de Identificación del Experto evaluador:

Nombre y Apellido:

C.I.N°

Profesión:

Firma:

Anexo 3. Confiabilidad de la Escala de Competencias actitudinales

Resumen de procesamiento de casos

	N	%
Casos Válido	37	100,0
Excluido ^a	0	,0
Total	37	100,0

- a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,797	,805	11

Estadísticas de elemento

	Media	Desviación estándar	N
Conozco estrategias de Evaluación	3,68	1,180	37
Formación académica y pedagógica adecuada	3,27	1,217	37

TEA es una enfermedad tratable	3,49	1,387	37
Falta de contacto visual en el estudiante con TEA	2,73	1,387	37
Crisis de desregulación conductual en el aula	2,73	1,326	37
Involucrado(a) en el logro de los objetivos de aprendizaje	3,95	1,153	37
Disposición emocional y el tiempo necesario para adaptaciones curriculares	3,68	1,107	37
Motivado a comprender las formas no verbales de comunicación	3,95	1,201	37
Diseño y aplico adaptaciones curriculares específicas	3,76	1,116	37
Comunicación constante y coordinada con la familia y especialistas	3,38	1,210	37
Estrategias de comunicación aumentativa o alternativa	3,81	1,050	37

Correlación entre elementos entre elementos

	Conozco estrategias de Evaluación	Formación académica y pedagógica adecuada	TEA es una enfermedad tratable	Falta de contacto visual en el estudiante con TEA	Crisis de desregulación conductual en el aula	Involucrado(a) en el logro de los objetivos de aprendizaje	Disposición emocional y el tiempo necesario para adaptaciones curriculares	Motivado a comprender las formas no verbales de comunicación	Diseño y aplico adaptaciones curriculares específicas	Comunicación constante y coordinada con la familia y especialistas	Estrategias de comunicación aumentativa o alternativa
Conozco estrategias de Evaluación	1,000	,721	-,122	,318	,049	,354	,577	-,072	,529	,458	,442
Formación académica y pedagógica adecuada	,721	1,000	,117	,308	,081	,268	,644	,162	,459	,400	,433
TEA es una enfermedad tratable	-,122	,117	1,000	,373	,421	,000	,232	,417	,043	-,129	,027
Falta de contacto visual en el estudiante con TEA	,318	,308	,373	1,000	,533	,216	,502	,208	,297	,063	,307
Crisis de desregulación conductual en el aula	,049	,081	,421	,533	1,000	,281	-,042	,183	,123	,014	,282
Involucrado(a) en el logro de los objetivos de aprendizaje	,354	,268	,000	,216	,281	1,000	,160	,439	,464	,174	,450
Disposición emocional y el tiempo necesario para adaptaciones curriculares	,577	,644	,232	,502	-,042	,160	1,000	,363	,452	,219	,328
Motivado a comprender las formas no verbales de comunicación	-,072	,162	,417	,208	,183	,439	,363	1,000	,239	-,081	,234
Diseño y aplico adaptaciones curriculares específicas	,529	,459	,043	,297	,123	,464	,452	,239	1,000	,420	,505
Comunicación constante y coordinada con la familia y especialistas	,458	,400	-,129	,063	,014	,174	,219	-,081	,420	1,000	,145
Estrategias de comunicación aumentativa o alternativa	,442	,433	,027	,307	,282	,450	,328	,234	,505	,145	1,000

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
38,41	59,192	7,694	11

Anexo 4. Confiabilidad de la Escala de Satisfacción Laboral

Resumen de procesamiento de casos

	N	%
Casos Válido	37	100,0
Excluido ^a	0	,0
Total	37	100,0

- a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,670	,676	8

Estadísticas de elemento

	Media	Desviación estándar	N
Satisfacción al lograr avances con los estudiantes con TEA	4,19	1,076	37
Capacitado y sereno al intervenir en episodios de desregulación conductual	3,57	1,042	37
Acompañamiento a estudiantes con TEA como una oportunidad	3,95	1,079	37
Desbordado (a) emocionalmente por las demandas de la atención personalizada	2,92	1,211	37
La institución educativa garantiza la disponibilidad de recursos didácticos adaptados al estudiante con TEA	2,59	1,142	37
Equipo multidisciplinario de la institución brinda estrategias prácticas y seguimiento	3,30	1,127	37
Recibo formación especializada y constante en neurodiversidad	2,70	1,244	37
El número de estudiantes por aula permite una atención adecuada	3,32	1,292	37

Correlación entre elementos entre elementos

	Satisfacción al lograr avances con los estudiantes con TEA	Capacitado y sereno al intervenir en episodios de desregulación conductual	Acompañamiento a estudiantes con TEA como una oportunidad	Desbordado (a) emocionalmente por las demandas de la atención personalizada	La institución educativa garantiza la disponibilidad de recursos didácticos adaptados al estudiante con TEA	Equipo multidisciplinario de la institución brinda estrategias prácticas y seguimiento	Recibo formación especializada y constante en neurodiversidad	El número de estudiantes por aula permite una atención adecuada
Satisfacción al lograr avances con los estudiantes con TEA	1,000	,571	,703	-,095	-,139	,021	,022	,274
Capacitado y sereno al intervenir en episodios de desregulación conductual	,571	1,000	,399	-,205	-,081	,207	,155	,499
Acompañamiento a estudiantes con TEA como una oportunidad	,703	,399	1,000	,082	,027	,311	,091	,192
Desbordado (a) emocionalmente por las demandas de la atención personalizada	-,095	-,205	,082	1,000	,478	,100	,150	-,196
La institución educativa garantiza la disponibilidad de recursos didácticos adaptados al estudiante con TEA	-,139	-,081	,027	,478	1,000	,550	,675	,073
Equipo multidisciplinario de la institución brinda estrategias prácticas y seguimiento	,021	,207	,311	,100	,550	1,000	,580	,294
Recibo formación especializada y constante en neurodiversidad	,022	,155	,091	,150	,675	,580	1,000	,062
El número de estudiantes por aula permite una atención adecuada	,274	,499	,192	-,196	,073	,294	,062	1,000

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
26,54	25,755	5,075	8