



**FACULTAD  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DPTO. EDUCACIÓN PEDAGOGÍA - PSICOLOGÍA**

**ORIENTACION EDUCATIVA A MAESTROS PARA POTENCIAR LAS  
RELACIONES INTERPERSONALES CON ESCOLARES CON TRASTORNO DEL  
ESPECTRO AUTISTA**

Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Orientación  
Educativa

**AUTOR: ARIADNA PEREZ BELLO**

**HOLGUÍN, 2018**



**FACULTAD  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DPTO. EDUCACIÓN PEDAGOGÍA - PSICOLOGÍA**

**ORIENTACIÓN EDUCATIVA A MAESTROS PARA POTENCIAR LAS  
RELACIONES INTERPERSONALES CON ESCOLARES CON TRASTORNO DE  
ESPECTRO AUTISTA**

Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Orientación  
Educativa

**AUTOR: LIC. ARIADNA PÉREZ BELLO  
TUTORA: PROF. TITULAR. DRA. DORALIS AREVALO LEYVA**

**HOLGUÍN, 2018**

*Mi desarrollo no es absurdo, aunque no sea fácil de entender.  
Tiene su propia lógica y muchas de las conductas que llamáis  
“alteradas” son formas de enfrentar el mundo desde mi especial  
forma de ser y percibir. Haz un esfuerzo por comprenderme”*

¿Qué nos pediría un autista? Angel Rivère, APNA 1986

## *Dedicatoria*

---

A la persona que más amo, me ha acompañado en cada proceso importante de mi vida y me ha dado las fuerzas para seguir adelante brindándome su apoyo y amor incondicional, ejemplo de sacrificio y de entrega, a ti **madre querida** te dedico esta tesis.

A Orlandito y todos los niños con Trastorno de Espectro Autista que han motivado a profesionales a estudiar esta temática, por conquistar mi corazón desde el primer día que lo conocí.

## *Agradecimientos*

---

- ✓ A Dios: Por guiar mis pasos y perfeccionar mi carácter cada día para hacerme una mejor persona y profesional, porque a él le debo todo lo que soy.
- ✓ A mi esposo: Por acompañarme en esta aventura y apoyarme siempre, por su amor, su paciencia, por darle sentido a mi vida.
- ✓ A mi mamá: Por entregarme los mejores años de su vida, por considerarme su niña aun después de adulta.
- ✓ A los maestros, sujetos de investigación: Por colaborar con esta tesis.
- ✓ A mi tutora Doralis: por aceptar ser mi tutora y guiarme en este proceso.
- ✓ A Aurora: Por sus saberes y experiencias, por motivarnos a la búsqueda de conocimientos y al mejoramiento de nuestras prácticas.
- ✓ A mi hermana: Por acogerme en su casa 2 años mensualmente para que por fin fuera master.
- ✓ A mi papá: Por su apoyo y por poder contar con él cuando lo necesito.
- ✓ A todos los que han contribuido en mi formación,

Muchas gracias

## SÍNTESIS

La atención educativa a escolares con Trastorno de Espectro Autista en la Educación Primaria se ha convertido en un desafío para el maestro, que demanda mayor preparación. Potenciar el desarrollo interpersonal y comunicativo debe constituirse en la prioridad de los maestros, debido a que esta es el área más afectada en escolares con Trastorno de Espectro Autista. Las deficiencias identificadas en la práctica pedagógica demuestran la necesidad de profundizar en el estudio de esta problemática y en la propuesta de nuevas vías de solución.

La presente investigación propone una estrategia de orientación educativa coherente con la corriente integrativa, para potenciar las relaciones interpersonales con Escolares con Trastorno de Espectro Autista, la misma se desarrolla en la Escuela Primaria José Coello Ortiz del municipio Urbano Noris.

Se analizan los presupuestos teóricos de la preparación del maestro para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con TEA y de la orientación educativa. Se profundiza en el estado actual de la preparación del maestro, a partir de la aplicación de métodos empíricos, lo que evidencia la necesidad de la aplicación de una estrategia de orientación educativa.

La valoración de los resultados de la estrategia de orientación educativa implementada se verifica a través de la observación, encuestas y testimonio focalizado. Los resultados evidencian una transformación positiva en los maestros y el proceso educativo.

## ABSTRACT

The educational attention to school children with Autism Spectrum Disorder in Primary Education has become a challenge for the teacher who demands more preparation. Encouraging interpersonal and communicative development must become the priority of teachers, because this is the most affected area in school children with Autism Spectrum Disorder. The deficiencies identified in the pedagogical practice demonstrate the need to deepen in the study of this problem and in the proposal of new ways of solution.

The present investigation proposes a strategy of educational orientation coherent with the integrative current, to enhance the interpersonal relationships with Schoolchildren with Autism Spectrum Disorder, it takes place at the José Coello Ortiz Primary School of the Urbano Noris municipality.

The theoretical budgets of the preparation of the teacher are analyzed to enhance the interpersonal relationships with students with ASD and the educational orientation. The current state of teacher preparation is deepened, based on the application of empirical methods, which demonstrates the need for the application of an educational guidance strategy.

The evaluation of the results of the educational guidance strategy implemented is verified through observation, surveys and testimony. The results show a positive transformation in teachers and in the educational process.

## INDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA A MAESTROS PARA POTENCIAR LAS RELACIONES INTERPERSONALES CON ESCOLARES CON TRASTORNO ESPECTRO AUTISTA</b>	10
1.1 <i>Referentes teóricos sobre orientación educativa</i>	10
1.1.1 <i>Preparación del maestro para la atención al escolar con Trastorno de Espectro Autista</i>	16
1.2 <i>Sistematización teórica en el estudio de las relaciones interpersonales. Relación maestro-escolar</i>	24
1.3 <i>Particularidades psicológicas del Trastorno de Espectro Autista</i>	34
<b>CAPÍTULO II ESTRATEGIA DE ORIENTACIÓN A MAESTROS PARA POTENCIAR LAS RELACIONES INTERPERSONALES CON ESCOLARES CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA</b>	44
2.1 <i>Referentes teóricos metodológicos de la estrategia de orientación.</i>	44
2.2 <i>Resultados del diagnóstico del estado actual de la preparación del maestro para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con Trastorno de Espectro Autista</i>	45
2.3 <i>Estructuración de la estrategia de orientación a maestros para potenciar relaciones interpersonales con escolares con Trastorno de Espectro Autista</i>	48
2.4 <i>Valoración de los resultados de la estrategia de orientación</i>	75
<b>CONCLUSIONES</b>	78
<b>RECOMENDACIONES</b>	79
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	80



## INTRODUCCIÓN

La atención educativa a escolares con diagnóstico de autismo es una problemática que se está trabajando en el mundo entero, se ha convertido en uno de los principales focos de atención de la Psicología, Psiquiatría, Pedagogía y otras ciencias afines, que actualmente se encuentran realizando disímiles investigaciones en pos de lograr una mayor comprensión acerca de este trastorno e implementar estrategias para favorecer la integración educativa y social de los niños con estas particularidades.

Cuba no está ajena a esto, a partir del 2000 se observa un crecimiento significativo en el total de casos identificados con este trastorno, lo que coincide con los reportes estadísticos internacionales. Los resultados de estudios y experiencias pedagógicas en nuestro país han contribuido a desarrollar el proceso de la atención educativa a estos educandos. Constituye actualmente uno de los mayores retos y desafíos del Plan de Acción Nacional para las Personas con Discapacidad elevar el nivel de la conciencia para la atención educativa de estos niños y trabajar por alcanzar una mejor preparación de los docentes y de las familias, así como una mayor sensibilización de la opinión pública hacia esta problemática.

Existen en Cuba dos instituciones muy reconocidas, creadas especialmente para la educación de niños con diagnóstico de autismo, en correspondencia con sus necesidades y potencialidades: las escuelas Dora Alonso en Ciudad de la Habana y William Soler en Santiago de Cuba, inauguradas entre los años 2000-2002. Estas escuelas conforman un proyecto médico-psicopedagógico con carácter experimental, cuyos éxitos son conocidos e innegables. En la provincia de Holguín también existe la escuela Aideé Santamaría dedicada a la atención de niños autistas, la cual ha tenido resultados significativos. Sin embargo, estas instituciones especializadas no garantizan la preparación y el soporte metodológico que se necesita en las escuelas de enseñanza general en la que se encuentran incluidos niños autistas.

La atención educativa a los niños diagnosticados con autismo en Cuba se fundamenta en ideas de alcance universal basadas en sólidas tradiciones pedagógicas y tiene sus raíces en la concepción vigotskiana acerca del desarrollo. La comprensión del “defecto” y las potencialidades brinda una visión optimista para la educación, al considerar que “...*el defecto no solo es pobreza psíquica, sino también fuente de riqueza; no solo debilidad, sino también fuente de fuerza*” (Vigotsky, 1989).

La sistematización de los referentes bibliográficos evidencia que la mayoría de los investigadores reconoce como autismo el conjunto de trastornos generalizados o globales del desarrollo, que se caracterizan por daños cualitativos en las relaciones sociales, conductas repetitivas y estereotipadas, la comunicación y la aparición de intereses restringidos (L. Rivière, 1996 y J. Tamarit, 1988, entre otros).

Actualmente si un escolar es diagnosticado con autismo u otro trastorno la familia tiene la posibilidad de decidir si su hijo irá a una escuela de enseñanza especial o enseñanza general, el sistema educativo le da el derecho para que ubique a sus hijos en el centro que consideren, luego de estar en la escuela deseada es seguido y reevaluado con frecuencia por técnicos del equipo multidisciplinario del Centro de Diagnóstico y Orientación, incluyendo además en este proceso a metodólogos, familia y comunidad.

De manera que la educación especial que siempre se concibió como un sistema aislado, apartado de la escuela común, separado y muy diferente, hoy se extiende, se incluye a la escuela general, no solo porque se encuentran allí niños que antes iban a las escuelas especiales, sino porque hoy es universalmente reconocido que cualquier niño puede en un momento determinado, por disímiles causas y en cualquier contexto educativo presentar dificultades en el aprendizaje y requerir de ayudas especiales.

Por ende, resulta un reto tremendo para un maestro de la enseñanza general atender a un escolar con estas características pues en su formación no fue preparado para ello, no es lo mismo la teoría que la preparación real y concreta que pueda tener cada escuela, cada colectivo pedagógico para enfrentar las nuevas exigencias. Esta

es una de las causas de las controversias en torno al problema y las reacciones de resistencia que se manifiestan conscientes o no.

A pesar de que ha transcurrido más de medio siglo, desde que las evidencias sobre el autismo en los niños fueran socializadas por L. Kanner en 1943, y de haberse avanzado en el conocimiento sobre este trastorno del desarrollo, tarea en la que han participado grupos multidisciplinarios que han aportado interesantes hallazgos, existe aún desconocimiento por parte de los maestros de las particularidades de este trastorno, lo que señala la necesidad de preparación del maestro a partir de la comprensión del concepto, causas y manifestaciones del trastorno para proseguir al diagnóstico psicopedagógico y al diseño de estrategias educativas integrales y efectivas.

Los escolares con el diagnóstico de Trastorno de Espectro Autista presentan complejas alteraciones, las cuales provocan trastornos en la comunicación e interacción con el medio. El proceso de enseñanza-aprendizaje que se establece para estos escolares necesita potenciarse de forma que se eleve su interacción con diferentes contextos sociales. La compleja tarea de organizar y desarrollar el proceso de la atención educativa para estos educandos debe estar encaminada no sólo a resultados en el proceso enseñanza – aprendizaje también a favorecer su integración social y el desarrollo de las relaciones interpersonales.

Las personas con autismo pueden mejorar significativamente bajo la influencia de una educación paciente, sistemática y personalizada. Estimular el desarrollo de capacidades para el establecimiento de relaciones, comprender acciones ajenas y dar sentido a las propias necesita de la preparación del maestro. Las relaciones interpersonales son aquellos vínculos directos entre los individuos, condicionados por factores sociales y psicológicos (Fernández, 2003). Pueden ir desde relaciones superficiales, limitadas a un intercambio ocasional de información a relaciones complejas, duraderas, con una elevada implicación emocional pues tienen un carácter vivencial, es parte de la labor del maestro prepararse para ayudar al niño autista a relacionarse con otros y con el entorno que le rodea.

Entre los antecedentes de esta investigación se encuentra Orozco (2015), señala aspectos teóricos - metodológicos en el estudio de Trastornos de Espectro Autista así como fundamentos generales que sustentan la concepción para la atención educativa integral a escolares con este diagnóstico pero su propuesta no declara acciones concretas para el maestro desarrollar las relaciones interpersonales con escolares autistas, es una propuesta donde se hace mayor énfasis en los maestros de enseñanza especial, sin embargo es necesario también que se prepare al maestro de enseñanza general tal como lo pretende la autora de esta investigación.

Moreira (2009) Aporta el diseño y aplicación de una alternativa para contribuir a la superación profesional del docente en la dirección del proceso de integración de los niños portadores de autismo infantil, esta alternativa se dirige fundamentalmente a que los maestros conozcan las particularidades del trastorno y la integración del escolar partir de conferencias, no hay acciones dirigidas al desarrollo de las relaciones interpersonales con escolares autistas lo que resulta fundamental para potenciar su desarrollo social y la comunicación.

Pérez (2015) Realiza un análisis teórico profundo sobre la categoría relaciones interpersonales, sin embargo no declara que cuando uno de los miembros que intervienen en esta relación tiene autismo u otro diagnóstico, el proceso de relación interpersonal cambia su dinámica.

Existe la necesidad de la preparación del maestro, de manera que la integración del autista no sea solo física, sino fundamentalmente psicológica, convirtiéndose el espacio escolar en un contexto desarrollador y potenciador para los niños con autismo. En Cuba existen experiencias de integración, lo que requiere la creación de las condiciones previas, tales como: preparación de los docentes en el trabajo con niños con autismo; desarrollo de habilidades sociales y de convivencia del niño con autismo; desarrollo intelectual logrado en el niño con autismo; organización y ambiente escolar desarrollador para la diversidad.

El trabajo con estos escolares es una preocupación del personal de la Educación

Primaria, el Centro de Diagnóstico y Orientación (CDO) y de los especialistas de perfil médico (Psiquiatras Infantiles) en el municipio Urbano Noris donde se realizó la presente investigación.

La labor profesional de la autora como psicopedagoga de la Escuela Primaria José Coello Ortiz, le ha permitido observar manejos pedagógicos inadecuados en la atención a un escolar con diagnóstico de Trastorno Espectro Autista que se encuentra incluido en el centro, los maestros se limitan a cumplir con el rol que les corresponde en la educación tradicional, el maestro explicar y el alumno recibir las clases desde una posición pasiva.

Los maestros que interactúan con este escolar no potencian su desarrollo social comunicativo en los diferentes momentos de interacción, lo que constituye la esencia de la atención educativa por ser esa el área más afectada, al presentar el escolar dificultades también en el lenguaje, a veces la comunicación no es efectiva, en ocasiones se asume que el escolar no entiende, falta al maestro paciencia para lidiar con ello (habilidades comunicativas), hay rigidez e inflexibilidad en la relación interpersonal, la interacción se reduce mayormente al momento de la clase y se ve limitada en su concreción práctica por la insuficiente preparación científico-metodológica de los maestros para desarrollar las relaciones interpersonales en el proceso pedagógico y docente en general.

A continuación se relacionan algunos elementos que constituyen **deficiencias**, determinadas como resultado de la práctica pedagógica:

- La preparación de los docentes que interactúan con el escolar diagnosticado con TEA se dirige fundamentalmente al tratamiento del contenido y didáctica de las asignaturas; queda en segundo plano el trabajo educativo para potenciar la comunicación y el desarrollo de las relaciones interpersonales.
- Las relaciones interpersonales que se establecen con el escolar con Trastorno de Espectro Autista son rígidas y asimétricas.
- Es insuficiente el tratamiento del tema Trastorno de Espectro Autista en los diferentes espacios de preparación de los maestros.

- Los docentes necesitan una mayor preparación para diagnosticar y caracterizar las necesidades de comunicación del escolar con Trastorno de Espectro Autista para luego diseñar actividades en función de estas necesidades.
- Potenciar el desarrollo de las relaciones interpersonales en el escolar con un Trastorno de Espectro Autista se asume como una función exclusiva del psicopedagogo.
- Las preparaciones metodológicas con respecto al tema autismo y desarrollo interpersonal del escolar carecen de profundidad e intencionalidad.

Se considera de manera general que es insuficiente la preparación del maestro para potenciar en escolares con Trastorno de Espectro Autista el desarrollo de relaciones interpersonales y esto constituye una de las principales necesidades de estos escolares.

La necesidad impostergable de darle solución a estas deficiencias es el motivo del surgimiento del siguiente **Problema Científico**: ¿Cómo contribuir a la preparación del maestro para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con un Trastorno de Espectro Autista?

El análisis de las insuficiencias detectadas en el diagnóstico fáctico realizado hace pertinente reconocer que el problema de investigación se manifiesta en el siguiente **objeto de estudio**:

- La función orientadora del maestro primario en la educación de escolares con Trastorno del Espectro Autista.

El problema científico permiten declarar que la investigación persigue el siguiente **objetivo**:

- Elaborar una estrategia de orientación educativa que posibilite la preparación del maestro para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con Trastorno de Espectro Autista.

El objetivo de la investigación permite precisar como **campo de acción**:

- La orientación educativa a maestros.

Las **preguntas científicas** que guían esta investigación son las siguientes:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos metodológicos que sustentan la preparación del maestro para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con Trastorno de Espectro Autista?
2. ¿Cuál es el estado actual de la preparación de los maestros para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con Trastorno de Espectro Autista?
3. ¿Cómo estimular la preparación de los maestros en la potenciación de las relaciones interpersonales con escolares con Trastorno de Espectro Autista?
4. Cómo evaluar la eficacia de la estrategia de orientación educativa dirigida a la preparación del maestro para potenciar las relaciones interpersonales de un escolar diagnosticado con un trastorno de espectro autista

Para estructurar la lógica de la investigación y obtener resultados concretos se proponen las siguientes **tareas científicas**:

1. Determinar los presupuestos teóricos – metodológicos de la preparación del maestro para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con Trastorno de Espectro Autista.
2. Determinar el estado actual de la preparación de los maestros para potenciar las relaciones interpersonales en un escolar con Trastorno de Espectro Autista.
3. Diseñar una estrategia de orientación educativa dirigida a la preparación del maestro para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con Trastorno de Espectro Autista
4. Evaluar la eficacia de la estrategia de orientación educativa dirigida a la preparación del maestro para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con Trastorno de Espectro Autista

La investigación se sustenta en el materialismo dialéctico y privilegia el paradigma cualitativo, aunque utiliza algunos métodos y técnicas útiles a los fines perseguidos, del paradigma cuantitativo. En el proceso investigativo fueron utilizados diferentes métodos de investigación científica.

Se emplean como **métodos del nivel teórico**:

- Análisis-síntesis: se utiliza con el propósito de resumir los aspectos más importantes de la bibliografía relacionada con la preparación del docente para potenciar las relaciones interpersonales con escolar con TEA.
- Inducción- deducción: facilita el estudio de los documentos, informes investigativos y fuentes bibliográficas, acerca de las concepciones sobre la preparación del docente, permite determinar regularidades y limitaciones de los aportes que existen y explicar cómo se enriquecen en esta investigación.
- Histórico-lógico: para el estudio de las concepciones sobre relaciones interpersonales, sobre la categoría autismo y su evolución, las vías, métodos y procedimientos utilizados para la preparación del maestro.

**Métodos del nivel empírico:**

- La observación científica como método general de investigación para constatar la dinámica de la preparación del docente para potenciar las relaciones interpersonales con un escolar autista.
- Entrevista para explorar los conocimientos acerca del tema, experiencias pedagógicas y expectativas de los docentes con respecto al tema de investigación.
- Encuesta para constatar la importancia que los docentes le conceden a la temática a tratar y para evaluar la validez de la estrategia de orientación.
- El **análisis de documentos**: permitió revisar expedientes acumulativos, planes de clases, expedientes psicopedagógicos; plan de clases que mostraran elementos para un mejor conocimiento acerca de la preparación del maestro para potenciar



de las relaciones interpersonales de los maestros con escolar con Trastorno de Espectro Autista. Además analizar estudios precedentes, resoluciones, así como otras bibliografías que aportan sobre el tema.

- **Testimonio focalizado**, encaminado a valorar la efectividad de la estrategia de orientación desde el intercambio con el colectivo pedagógico del diseño, las etapas y características de la misma, que propició obtener información.

La triangulación se emplea para contrastar la información recogida de la aplicación de diferentes métodos al sistematizar, integrar, y llegar a generalizaciones cualitativas

La investigación se realiza en la escuela Primaria José Coello Ortiz perteneciente al municipio Urbano Noris. La población está constituida por los 29 maestros del centro. De ella se toma como muestra a 11 maestros que trabajan con el escolar con Trastorno de Espectro Autista.

## **CAPITULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA ORIENTACION EDUCATIVA A MAESTROS PARA POTENCIAR LAS RELACIONES INTERPERSONALES CON ESCOLARES CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA**

En este capítulo la autora sistematiza los principales referentes teóricos y metodológicos sobre la orientación educativa, relaciones interpersonales así como las particularidades de autismo y Trastorno de Espectro Autista (TEA). Realiza un análisis de la preparación del maestro para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con TEA.

### **1.1 Referentes teóricos - metodológicos sobre orientación educativa**

La orientación, como actividad formal y científicamente fundamentada, comienza a instituirse a nivel mundial dentro del proceso educativo del siglo XX. Aparecen en la práctica social, un conjunto de necesidades asociadas a la preparación profesional del hombre, por los crecientes avances tecnológicos y científicos, que trajeron como consecuencia la proliferación de puestos de trabajo de creciente complejidad para su desempeño.

Por otra parte, comienzan a cobrar auge los paradigmas educativos del pensamiento moderno y liberal, que apuntaban en esencia a las potencialidades del hombre, como ser activo y transformador de la realidad y de sí mismo, como ser capaz de convertirse en el principal artífice de su propio destino. Sin embargo, los orígenes de la orientación educativa se remontan al año 1900 en los Estados Unidos de América, bajo disímiles formas y con distintos nombres. Se le llamó “counseling” (en idioma inglés), el cual viene de la palabra “counsel” que quiere decir “consejo” (del latín consilium) lo cual puede dar a confusiones con traductores no profesionales o inexpertos, al traducir equivocadamente “counselor” como “consejero”, cuando en realidad es “orientador”.

Se concebía desde sus inicios; según Ríos (1993), como ayuda que se ofrece al individuo mediante una serie de técnicas para que se autodesarrolle (física, psicológica y mentalmente) hasta el límite de sus posibilidades y pueda aplicar sus

capacidades y aprendizaje de estudio, el trabajo y la vida en general. Las diferentes posiciones que se asumen, dependen de las concepciones filosóficas y psicológicas, que constituyen el marco de referencia para la implementación del proceso de orientación en la práctica educativa.

Resulta oportuno considerar que cada concepción realiza determinados aportes en el campo de la orientación: enfatizan en la importancia del orientador y su responsabilidad en los resultados que se alcanzan, depositan en el sujeto que se orienta la responsabilidad de sus decisiones y posibilidades de cambio. También se observan diferencias, mientras unas se orientan fundamentalmente hacia la meta de la orientación, otras conceden mayor atención a las técnicas y procedimientos a utilizar.

Es importante considerar además, que se presentan diferentes matices en cuanto al valor que otorgan a lo consciente y lo inconsciente, lo cognitivo y lo afectivo, al propio sujeto de la orientación o a las condiciones externas como elementos determinantes de la afectividad del proceso de orientación. Por tanto, la orientación consiste en un acto de creación en el contexto de una relación de ayuda irrepetible, en el caso particular de cada sujeto (o grupo). En este proceso, se pone en juego la personalidad del orientador y del que se orienta como un todo, en su condición de sistema integral. Es por ello que resulta imposible en la práctica tratar de absolutizar alguno de sus componentes y de encontrar procedimientos únicos para desarrollar dicho proceso.

En la literatura científica acerca de esta temática se formulan diversas definiciones de orientación. Para concebir la orientación es preciso atender las sugerencias de Collazo y Puentes (1992), a partir de su punto de vista como proceso continuo de las acciones en forma de sistema, que conserva su dinamismo, puesto que la orientación es un proceso dinámico, que ha tomado trascendencia en las últimas décadas en la renovación educativa, en contraposición con las concepciones tradicionales de educación, en lucha por conseguir la plenitud y desenvolvimiento completo del individuo. En la realidad cubana la orientación educativa se

contextualiza en la concepción de educación encaminada al alcance del desarrollo y educación personal. En tal sentido la orientación se convierte en un proceso de ayuda.

Por consiguiente, la orientación educativa debe llevar al maestro a que se convierta en responsable de que se logren metas elevadas en la instrucción y educación de los escolares. En el campo de la orientación son muchos los criterios para clasificarla según los objetivos hasta llegar a hablar de tipos de orientación. Al respecto Collazo (1992) plantea que “dividir la orientación en tipos es casi únicamente factible en el orden didáctico; ya que prácticamente es imposible circunscribir la necesidad de orientación del orientado a un tipo de actividad”. A pesar de ello se han delimitado áreas de orientación, entre las que se pueden citar: educacional, vocacional, profesional, personal, social y vital (Collazo, 1992).

En este sentido es válido resaltar que la práctica pedagógica muestra la necesidad de estructurar la orientación educativa desde una posición integradora que responda a las demandas de los contextos de actuación en los que se desenvuelven los maestros. Es por tanto que la orientación educativa desde el proceso enseñanza - aprendizaje debe dirigirse a que el maestro conozca el contexto en el que se halla sumergido, sin renunciar a su desarrollo intelectual y personal. Se trata de concebir la orientación educativa en función de la preparación para la vida desde el proceso de formación.

Resulta meritorio significar la concepción asumida por (Pérez, 2007) sobre la orientación educativa como un proceso de mediación a través de niveles de ayuda con la utilización de métodos, técnicas e instrumentos para generar unidades subjetivas desde la Situación Social de Desarrollo de cada educando que estimule el despliegue de sus potencialidades para la satisfacción de las necesidades educativas que garantizan su crecimiento.

En correspondencia con lo que se expresa anteriormente cobra un valor teórico - metodológico considerable la obra de Vygotsky para la concepción integrativa de la

orientación educativa que se asume. En sus ideas identificó varias irregularidades y creó conceptos de gran valor teórico y metodológico, entre ellas: la Ley Genética Fundamental del Desarrollo, la Ley Dinámica del Desarrollo o Situación Social del Desarrollo, la Zona de Desarrollo Próximo, la Unidad de los Procesos Cognitivos y Afectivos, el papel de las vivencias en la formación de la personalidad y los niveles de Ayuda. Para orientar no se debe ignorar sus principios, ellos se traducen en ley o regla que se cumplen y deben seguirse con el propósito de materializar los objetivos que se propone el orientador.

Varios autores han realizado definiciones de orientación, tales como Repetto (1987), Collazo (1992), Calviño (2000), García (2001), González (2003), Bisquerra (2005), Del Pino (2005) y Recarey (2007). Estas definiciones según Pérez (2009) coinciden en que: constituye una orientación psicológica con fines educativos, se ubica en el límite entre la Psicología Educativa y la Pedagogía, es considerada un proceso de ayuda, en consecuencia con la teoría vigotskiana del desarrollo histórico cultural, como una relación profesional intersubjetiva, contribuye a la formación integral de la personalidad, condición o medio básico para el desarrollo psíquico, a partir de la aplicación de técnicas de producción psicodramática, de trabajo grupal y de intervención psicológica individual: P. Riviére, M. Cucco, y la Educación Popular de Paulo Freire.

La corriente integrativa de la orientación es seguida por investigadores cubanos Del Pino (2006) Recarey (2006), Pérez (2007), Cuenca (2010), quienes la identifican y fundamentan como la que debe ser desarrollada en el contexto escolar. Desde esta óptica, se considera la orientación como proceso que debe ser desarrollado por docentes conscientes de su papel como agentes de transformación mediante su labor educativa, desde una comprensión diferente de las particularidades de sus estudiantes para el diseño de estrategias para su desarrollo. Esta corriente es asumida por la autora, por su valor en la reconceptualización de la orientación.

#### ❖ La orientación profesional como área de la orientación educativa

Las áreas de orientación son consideradas como grandes temáticas de conocimiento que se distinguen como parte de la orientación educativa (Sánchez, 2009), la

orientación profesional es una de estas áreas según (González, 2008) es el proceso de educación de la personalidad, dirigida al desarrollo de la autodeterminación del sujeto en la elección, formación y desempeño profesional. La orientación profesional está presente en el transcurso de toda la vida de cada sujeto, lo prepara no sólo para la elección y formación de una profesión determinada, también para una actuación profesional efectiva, para el desarrollo de competencias y habilidades que garanticen la calidad en el desempeño profesional. La vida profesional de una persona debe caracterizarse por la constante búsqueda de preparación a partir de nuevos conocimientos, estrategias que contribuyan a su desarrollo personal y laboral.

González (2008) señala la existencia de 5 momentos esenciales que forman parte de la orientación profesional, también denominados etapas o períodos críticos en el proceso de desarrollo profesional del sujeto:

1. El acercamiento al mundo de las profesiones.
2. La preparación para la elección profesional.
3. La formación y el desarrollo profesional en el centro de enseñanza técnico o universitario.
4. La transición al desempeño profesional.
5. El desempeño profesional.

La autora de la presente investigación explicará la última etapa que es en la que se enmarca la preparación del maestro. El desempeño profesional tiene que ver con la preparación permanente del profesional, en el caso de este estudio la profesión es la de maestro primario, esta etapa se dirige fundamentalmente al desarrollo de la autodeterminación del maestro primario en el ejercicio de su profesión.

González (2008) explica como elementos esenciales de esta etapa:

- El desarrollo de la *reflexión crítica* y *autocrítica* del sujeto sobre su práctica profesional dirigida no sólo la búsqueda de soluciones eficientes a los problemas que enfrenta sino también al ejercicio responsable, ético y comprometido de la profesión.

- *El desarrollo de capacidades dialógicas* que posibiliten la comprensión mutua, el entendimiento en grupos de trabajo.
- El desarrollo de la capacidad de *autoaprendizaje profesional* que posibilite la actualización y mejoramiento de los conocimientos y habilidades para un ejercicio eficiente de la profesión.
- La participación del sujeto en la elaboración y puesta en práctica de proyectos profesionales.
- El desarrollo de la capacidad de autoevaluación de la calidad del desempeño profesional.

En este sentido hay que preparar al maestro para elevar la calidad de la atención a los escolares con autismo a partir de:

- Identificar sus fortalezas y limitaciones en la atención a escolares con autismo, para dirigir y planificar su preparación.
- Diseñar de forma intencional actividades para corregir o compensar las necesidades de los escolares autistas, a partir de la búsqueda nuevos conocimientos e intercambio con otros profesionales preparados en el tema.
- Desarrollar competencias comunicativas (expresividad afectiva, comprensión empática) para potenciar el desarrollo interpersonal del niño autista.
- Diseñar estrategias de comunicación expresiva y funcionales.
- Evaluar su desempeño y reorientarse para el desarrollo de una educación con calidad.

Las 5 etapas planteadas por González (2008) van desde un acercamiento del niño a las profesiones hasta la última etapa que se dirige fundamentalmente al desarrollo de competencias profesionales y a la autodeterminación profesional que *“identifica un nivel superior de desarrollo profesional y se expresa en la autonomía y compromiso del sujeto en el proceso de elección, formación y desempeño profesional en cualquiera de las profesiones que pueda ejercer, por tanto, no se identifica con una profesión específica. Aún cuando el sujeto decida, por diferentes motivos, cambiar de profesión, la autodeterminación en su actuación profesional se manifestará en las posibilidades de tomar decisiones profesionales con autonomía y compromiso que le*

*permitan reorientarse en el mundo profesional aprovechando sus conocimientos, habilidades, valores, así como la experiencia acumulada en el desempeño de la profesión ejercida”.*

Se trata de preparar al maestro primario para desarrollar relaciones interpersonales en escolares con trastorno de espectro autista, desde una postura consciente, activa y crítica que conduzcan a su preparación profesional pero también a su crecimiento personal y a comprometerse en su actuación profesional.

### **1.1.1 Preparación del maestro para la atención al escolar con Trastorno de Espectro Autista**

El proceso de continuas transformaciones que tiene lugar en el Sistema Nacional de Educación, dentro de la Tercera Revolución Educacional, genera innumerables cambios que incrementan las necesidades de actualización y preparación incesante de los profesionales de la educación. Ello implica que el trabajo metodológico se atempere a la estrategia de preparación permanente de los educadores, con el propósito de elevar la calidad del proceso docente educativo. El incremento del número de los escolares con autismo en la escuela primaria traza nuevos retos y compromisos en la calidad de la atención a estos escolares y demanda del docente una mayor preparación y búsqueda de conocimientos sobre el trastorno y su tratamiento en la esfera pedagógica.

El trabajo metodológico fue la primera variante que se utiliza para comenzar el proceso de la formación de maestros en Cuba. Su principal objetivo, enseñar a enseñar a los maestros, encierra en sí mismo, la esencia de la educación, y le antecede a la creación de las primeras escuelas de formación de maestros donde encontramos la labor de ilustres pedagogos como José de la Luz y C (1800-1862) y José J. Martí y Pérez (1853-1895), seguidores de las ideas de José. A. Caballero (1762-1835) y Félix. Varela (1788-1853).

En revisión bibliográfica de estudios existentes sobre el devenir histórico del trabajo metodológico en Cuba se encuentra la propuesta de periodización de Caballero (2014) que define etapas marcadas por hitos en su desarrollo después del triunfo de



la Revolución en 1959, y para la cual, valora los indicadores siguientes: enfoque en el que se desarrolla el trabajo metodológico, papel de directivos y maestros en el trabajo metodológico, vías para la orientación y control del trabajo metodológico y las normativas para el desarrollo del trabajo metodológico.

Los resultados de las prácticas pedagógicas de los docentes cubanos relacionado con el estudio y diagnóstico de los niños, adolescentes y jóvenes con autismo así como el seguimiento y validación de los resultados del proyecto de investigación nacional, asociado al Programa Ramal 2 Educación Especial del Ministerio de Educación referido al “Modelo pedagógico de atención educativa integral a niños con diagnóstico de autismo y sordoceguera”, han permitido que se concrete una concepción pedagógica dirigida al perfeccionamiento de la atención educativa a escolares con autismo, fundamentada desde un pensamiento humanista y desarrollador que genera la contextualización en Cuba de los postulados del enfoque histórico – cultural en el que se ha logrado establecer principios para estructurar la atención a estos escolares.

Es necesario que el trabajo metodológico tenga en cuenta la unidad dialéctica de lo afectivo y lo cognitivo como un principio esencial de la función reguladora de la personalidad, se puede apreciar lo difícil que resulta movilizar las potencialidades de las personas que presentan afectaciones de los recursos intersubjetivos y de motivaciones sociales, para convertirlas en sujetos de la actividad con una relativa autonomía en su medio.

Las personas con autismo pueden mejorar significativamente bajo la influencia de una educación paciente, sistemática y personalizada. Existen diversas modalidades de atención a los niños con autismo, determinados por la heterogeneidad del espectro autista y de los sistemas de enseñanza de cada país: centros específicos, aulas específicas dentro de una escuela especial, aulas específicas con tiempos de integración dentro de escuelas ordinarias, tiempos combinados entre escuelas específicas y ordinaria e integración con apoyo a tiempo parcial en un grupo ordinario, entre otros (Orozco, 2008).

La educación organizada, estructurada teórica y metodológicamente en paradigmas humanistas, se caracteriza por un estilo más pragmático, natural e integrador que en décadas anteriores; la comunicación se convierte en el núcleo esencial del desarrollo con un enfoque más personalizado, respetuoso con los recursos y las capacidades de las personas con autismo. Actualmente se dirige la labor educativa con estos niños al logro de los siguientes objetivos:

- Desarrollar competencias comunicativas mediante vías comunes y alternativas.
- Estimular el desarrollo de capacidades para el establecimiento de relaciones, comprender acciones ajenas y dar sentido a las propias.
- Favorecer el conocimiento de los contextos vitales, por medio de la visualización, la imitación y el aprendizaje vivencial.
- Estimular el desarrollo de la atención y de las capacidades cognoscitivas, para mejorar la comprensión y la relación del niño con la realidad circundante.
- Estimular el desarrollo del autovalidismo en la ejecución de tareas escolares y hogareñas.
- Reducir las experiencias emocionales negativas de fobia, terror, ansiedad, frustración, hostilidad; promover la alegría, la serenidad, el afecto, el bienestar emocional en los diferentes contextos de vida y educación.
- Estimular sistemáticamente la espontaneidad y la flexibilidad en la ejecución de acciones.
- Disminuir las conductas disruptivas, las agresiones y autoagresiones, para propiciar la convivencia del niño en ambientes lo más naturales y tranquilos posible.

La orientación a los maestros para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con trastorno de espectro autista debe estar encaminada a que el maestro:

- Tenga conocimientos acerca de las particularidades del autismo.
- Aprenda a comprender las emociones y sentimientos del niño autista.
- Conozca las potencialidades del escolar y trabaje con ellas a partir del diagnóstico y la caracterización que realice del escolar.
- Diseñe actividades novedosas que contribuyan a su desarrollo social.

- Busque nuevas alternativas para comunicarse con el escolar con el fin de que él también pueda comprenderlo.
- Desarrolle en el escolar determinadas habilidades cognitivas, afectivas, comunicativas y sociales a partir de una intervención educativa intencionada y funcional.

Un maestro preparado para potenciar las relaciones interpersonales con un escolar con Trastorno de Espectro Autista debe de realizar un diagnóstico psicopedagógico que recoja información por las siguientes áreas:

- Social: Interés social, cantidad y calidad de iniciativas sociales, contacto ocular, sonrisa social, atención conjunta, imitación (corporal, vocal y motora), apego, expresión y reconocimiento de emociones.
- Comunicación: intencionalidad, herramientas, comunicativas, funciones, contenidos, contextos y comprensión.
- Conducta: presencia, intensidad, y frecuencia de conductas, disruptivas, estereotipias, miedos, preferencias en el juego, juego funcional simbólico y cooperativo.
- Cognición: nivel sensoriomotriz, nivel de desarrollo general, evaluación de preferencias estímulares y sensoriales, motivaciones, estilo y potencial de aprendizaje, habilidades ejecutivas y habilidades académicas.
- Familiar: Conocer la situación familiar, métodos educativos, impacto del diagnóstico, recursos para superarlos, interacción familiar – niño y la estructura del entorno doméstico.

Orozco (2015) declara elementos que se deben tener en cuenta para el diseño de la estrategia educativa que se realiza una vez concluido el diagnóstico psicopedagógico:

- Utilización de reforzadores: el reforzador natural es la consecuencia lógica del aprendizaje que se está trabajando, si se está trabajando una fruta se debe utilizar como refuerzo la fruta. El uso de reforzadores da muy buenos resultados con el niño autista y posibilita el enriquecimiento del significado de objetos.

- Aprovechamiento de las preferencias individuales: resulta realmente ventajoso conocer cuáles son las motivaciones e intereses del niño, lo cual es útil para seleccionar un signo en comunicación y para atraer y motivar al alumno.
  - Enfoque positivo: eliminar todo lo que se constituye en un obstáculo para relacionarse con el niño, a través de asumir una actitud paciente y cuando el niño se equivoque enfocar el error de manera positiva, diciéndole que con un poco de ayuda lo logrará hacer bien. Intentar siempre establecer con el niño relaciones placenteras, manifestando afecto, dirigir el proceso sin dificultar la espontaneidad del niño.
  - Evaluación sistemática: registrar diariamente la adquisición de hábitos y conducta, de forma tal que se pueda constatar en qué medida adquiere los objetivos propuestos y los rediseños que la estrategia debe seguir.
  - Encuentros estudiantiles: el objetivo es posibilitar la interacción con niños que no tienen necesidades educativas especiales, con la intención que el niño autista pueda lograr una relación de amigos.
  - La excursión: con el objetivo de integrar los niños con el medio social y propiciar la generalización de los aprendizajes sociales en contextos naturales. Que el niño autista se relacione mejor con su maestro y coetáneos.
  - Métodos prácticos: para su empleo se tiene en cuenta la relación docente – niño en la actividad, a través de un sistema de preguntas y orientaciones estructuradas. Se provee al niño un modelo de secuencias de acciones a través de objetos, fotografías y pictogramas para anticipar las acciones y resolver las tareas.
- Para una mayor comprensión acerca de la preparación del maestro para la atención a escolares con Trastorno de Espectro Autista se analizará una periodización que Orozco (2015) realiza en la cual divide en tres etapas la evolución de la atención a estos escolares.
- ❖ **Primera etapa (1959-1990).** Inicios de la atención educativa en escolares con autismo. Esta etapa se caracteriza por la implementación de políticas educativas para asegurar la atención a escolares con diferentes tipos de discapacidades en todo el país y en consecuencia con esto comienzan la preparación docente de los

maestros de la enseñanza especial. Algunos de los hechos que posteriormente influyeron en el proceso de perfeccionamiento de la atención a estos escolares son:

- Creación del primer Centro de Diagnóstico y Orientación (CDO), que además de diagnosticar a los niños proporcionó la orientación a las familias (1961).
- Creación del Departamento de Educación Diferenciada y de escuelas especiales (1962).
- Creación de la Escuela de Defectología, la primera escuela para la preparación de maestros de la Educación Especial.
- Formación de los primeros licenciados en Educación Especial en países del antiguo campo socialista, principalmente en la URSS, República Democrática de Alemania y Hungría (a partir de 1868).
- Creación de la Dirección de la Escuela Especial (1971).
- Perfeccionamiento del Subsistema de Educación Especial (1976-1989).
- Apertura a la Facultad de Defectología en el Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

En general esta etapa comienza la preparación del personal para la educación especial, aunque el conocimiento sobre autismo es insuficiente, la década de los setenta es en la que parecen casos de niños diagnosticados con autismo por médicos cubanos y su tratamiento era medicamentoso, sólo escasas experiencias pedagógicas. En la década de los ochenta se atienden a estos niños en centros de educación especial, predominaba un enfoque clínico, la atención tenía un carácter terapéutico y orientado a las limitaciones, no a las potencialidades.

❖ **Segunda etapa (1991-2002).** Organización de la atención educativa a los escolares con autismo.

En esta etapa hay mayor atención a los niños con autismo, se intensifican las investigaciones de los escolares con necesidades educativas especiales y su integración social. Se continúan las acciones dirigidas a al desarrollo de la Educación Especial, se destacan:

- Reconceptualización de la Educación Especial, a partir de los resultados obtenidos en la atención a los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades

educativas especiales en Cuba y los cambios producidos en el mundo respecto a las posibilidades para el desarrollo de los niños (a partir de 1990).

- Descentralización de los CDO (1991).
- La creación del Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Especial (CELAEE) dio un significativo impulso al desarrollo científico – metodológico a favor de la atención educativa especial en Cuba (1991).
- Estudio psicosocial de las personas con discapacidades y estudios social y clínico genético de la población con retraso mental en Cuba (2000-2002).

En los años 1992 y 1993 se desarrolla una experiencia educativa con 10 escolares con autismo en la escuela de conducta Cheché Alfonso del municipio Plaza de la Revolución, La Habana, que funcionó como laboratorio de la CELAEE. Con este estudio se demostró científicamente por primera vez que los niños autistas tienen posibilidades de aprender.

El 25 de mayo del 2001 se firma por ambos ministros la Resolución Conjunta MINED – MINSAP, la cual establece las pautas iniciales para el sistema de diagnóstico y atención a los niños autistas en el país y el 4 de enero del 2002 se inaugura la escuela Dora Alonso para la atención educativa de escolares con autismo, este centro ha tenido y tiene todavía resultados favorables.

Como consecuencia de lo anterior se intensifica el proceso de preparación y la especialización de los docentes y se emplean métodos de trabajo de modificaciones biológicas y ambientales. Entre las investigaciones realizadas con un enfoque psicopedagógico en esta etapa sobresalen las siguientes:

- Programa de intervención psicopedagógica para escolares autistas (E. Escalona, 1998).
- Alternativas para el desarrollo de la comunicación en escolares con autismo (C. Soler, 2000).
- Estudio censal de los niños, adolescentes y jóvenes con diagnóstico de autismo (MINED, MINSAP, 2001).

En resumen, se evidencian avances con respecto a la preparación de los docentes que atienden a escolares con autismo y hay un mayor acercamiento al término

autismo, a partir de tener en cuenta no sólo las necesidades del niño también sus potencialidades. En esta etapa hay realización de estudios e investigaciones.

❖ **Tercera etapa (2003 hasta la actualidad).** Perfeccionamiento de la educación de escolares con autismo.

En esta etapa acontecen algunas acciones significativas dirigidas al mejoramiento de la Educación Especial en el país:

- Perfeccionamiento del plan de estudio de las carreras de Educación Especial y Logopedia, que permite una mayor especialización de los docentes, según su perfil profesional y el desempeño.
- Crecimiento del total de escolares con necesidades educativas especiales integrados en diferentes niveles educacionales.
- Incremento del potencial científico en la Educación Especial, mediante las investigaciones doctorales, maestrías y la producción científica.

Durante el curso escolar 2003 – 2004 comienzan a emplearse alternativas de atención para favorecer la socialización y la comunicación de los escolares con autismo, vinculados al trabajo con las artes y los animales, entre los que se destacan el trabajo con pinturas y las denominadas equinoterapia y delfinoterapia.

A partir del 2004 empiezan a efectuarse en abril jornadas de celebración del Día Mundial de la Concienciación del Autismo, y jornada dedicada a la sensibilización y el fomento de una cultura de aceptación de la población con autismo.

En esta etapa es trascendental la aprobación del Acuerdo 5790 del Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros (2006), que refrenda la puesta en vigor del actual Plan de Acciones Nacional para la Atención a las Personas con Discapacidad, en el que cada Organismo de la Administración Central del Estado trazó las metas y plazos de cumplimiento para el presente quinquenio y donde se presta especial atención al programa de educación, el cual por primera vez incluye la atención a las personas con autismo.

En el 2009 se realiza en Cuba el primer taller internacional, dedicado a la temática de la atención integral a los autistas. En este mismo año se firma un proyecto de cooperación entre el Ministerio de Educación y la Organización de Estados

Iberoamericanos, el cual centra su atención en la capacitación del personal docente que labora con los escolares autistas.

En el 2012 – 2013 se inaugura la escuela de autismo Aideé Santamaría en la provincia de Holguín, la cual ha tenido resultados significativos y ha servido de referente metodológico para la provincia.

Se realizan en esta etapa investigaciones doctorales y publicaciones relacionadas con esta temática tales como:

- Un acercamiento al autismo (I. Gómez, 2005).
- En un mundo de constantes relaciones sociales ¿cómo estimular a su niño con autismo? (UNICEF, 2007).
- Consideraciones pedagógicas para la atención a los niños con diagnóstico autismo (MINED, 2008).
- Plegables de la colección “Un futuro sin barreras” especialidad autismo. Ministerio de Educación. República de Cuba (UNICEF, 2008).

Se puede concluir que en todas las etapas, fundamentalmente en la última hay una necesidad de preparación del maestro y se perciben los avances con respecto a investigaciones y estudios así como implementación de políticas educativas. Se evidencia en las etapas que casi siempre el autismo está asociado o relacionado con la Educación Especial, lo que es normal considerando que los niños que se diagnosticaban con este trastorno era atendidos en escuelas especiales, sin embargo con la posibilidad que tiene actualmente la familia de matricular a su niño en una escuela de enseñanza general es necesario también la preparación del maestro primario que quizás no recibió la preparación de un profesional graduado de Educación Especial. Existe en las dos últimas etapas un interés de que el docente se prepare para potenciar la comunicación y las relaciones en el niño autista.

## **1.2 Sistematización teórica sobre las relaciones interpersonales. Relación maestro-escolar**

La teoría del interaccionismo simbólico (Pons, 2010) tiene relevantes aportes en el estudio de las relaciones entre los sujetos haciendo énfasis en el significado como



elemento orientador del comportamiento de estos. Los significados surgen como consecuencia de la interacción social que se mantiene con el otro y se modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona; son la expresión de los elementos psicológicos que intervienen en la percepción de la misma; cuando el significado es el mismo para los sujetos estos se comprenden mutuamente.

Los interaccionistas también señalan que la actividad conjunta y el comportamiento individual se forman dentro y a través de un proceso continuo de interacción, o sea, el significado de un objeto para alguien emana fundamentalmente del modo en que este ha sido definido por aquellos con los que interactúa, por lo tanto, las relaciones interpersonales no son más que interacciones que adquieren determinados significados.

Mead (1934/1993), uno de los mayores contribuyentes en el enfoque de interaccionismo simbólico, afirma que para poder comunicar se ha de conocer qué significan para los demás los símbolos que uno utiliza o, en otras palabras, ser capaz de asumir el rol del otro. Surge, así, el concepto del «otro significativo», representado por aquellos que ocupan roles relevantes en la vida de un individuo –padres, educadores, grupo de iguales. Éste será un elemento clave en el proceso de socialización, pues facilitará el aprendizaje de roles y de la noción de uno mismo (Pons, 2010).

Una de las aspiraciones más profundas del hombre es la de poder relacionarse con los demás, la de sentirse comprendido, aceptado y acompañado por alguien. Es la expresión de esa necesidad de saberse cerca de los demás.

Las relaciones interpersonales son complejas, dada la unicidad de cada ser humano y su diferencia con las otras personas. El individuo es sujeto de relaciones sociales y relaciones psicológicas o interpersonales. En las relaciones sociales el individuo actúa como representante de un grupo social específico, las interacciones son a nivel de rol social, la aprobación o desaprobación de determinado rol social está en dependencia de la experiencia social de uno u otro grupo mientras que las relaciones

interpersonales se manifiestan a partir de interacciones entre individuos, que surgen y se desarrollan con una base emocional, en correspondencia con las particularidades psicológicas de estos individuos y las características de la actividad en la que están implicados.

El hombre es un ser social y la satisfacción de sus necesidades físicas y psicológicas se encuentra estrechamente enlazada con los diferentes tipos de relaciones que este desarrolla; inicialmente en la familia como el primer agente de socialización con el que interactúa y posteriormente en los diversos grupos en el que desarrollará sus actividades durante toda su vida. Es emergente de una complejísima red de vínculos y relaciones sociales y su bienestar depende de los contactos mantenidos con los otros individuos.

Todo proceso de socialización y configuración de la personalidad se encuentra íntimamente dependiente de la mediación, del contacto con los otros significativos (Zaldívar, 2003), o sea, las relaciones interpersonales son inherentes al ser humano, no es posible concebir a un individuo al margen de la interacción con los otros; estas se pueden convertir en fuente de crecimiento y desarrollo personal o de grandes conflictos o trastornos del desarrollo de la persona.

El sujeto es producto de los vínculos establecidos en el transcurso de su ciclo vital, pero es también creador activo de estos vínculos. Es indudable su participación crítica en la manera en que interpreta su realidad y se relaciona, en función del sentido que le confiere a la misma, posición que se manifiesta a través de la reflexión y la elaboración personal.

La vida del hombre es, ante todo, vida de relación. Su propia esencia radica en el vínculo o relaciones que establece con la realidad y principalmente con los otros hombres. La persona es el producto de vínculos sociales que establece y su vez su fundador, su activo creador (Andréeva, 1980 en Fernández, 2003). 51).

Las relaciones interpersonales influyen, entonces, en la formación y estabilidad emocional de sus miembros; se producen en la comunicación, la que determina el

carácter de las mismas en un mutuo condicionamiento. Es por ello que en el estudio de los vínculos del hombre con los demás hombres la comunicación ocupa un lugar central.

La comunicación es uno de los fenómenos más netamente social y más profundamente psicológico. Las personas se relacionan, mezclan e intercambian sus pensamientos y sus sentimientos y, al hacerlo se influyen mutuamente y modifican sus comportamientos y hasta sus formas de ser y estar en el mundo. El desarrollo del individuo, escribió Carlos Marx, está condicionado por el desarrollo de todos los demás individuos con los cuales entra en comunicación directa e indirecta, la comunicación es el desarrollo de las personas por las personas, su formación recíproca como sujetos sociales (Colectivo de autores, 1989).

“La comunicación es un proceso complejo de carácter social e interpersonal, en el que se lleva a cabo un intercambio de información verbal y no verbal, se ejerce una influencia recíproca y se establece un contacto a nivel racional y emocional de los participantes” (Zaldívar, 2003, p. 198). La anterior definición de comunicación interpersonal abarca a este proceso en todas sus aristas y destaca la parte emocional de la misma por lo que una comunicación interpersonal afectiva constituye un indicador del funcionamiento de la relación interpersonal.

La comunicación siempre existe, definiendo la relación interpersonal e implicando un compromiso para con ella, es el vehículo clave de la interacción social entre sujetos.

Andreeva considera la comunicación: "como la condición más importante de asimilación por el individuo de los logros del desarrollo histórico de la humanidad, sea ello en un micronivel, en el ambiente circundante, inmediato o en el macronivel, en todo el sistema de vínculos sociales" (Andreeva, 1980).

En esta dirección enuncia las siguientes funciones de la comunicación, las cuales facilitarán la selección de los indicadores de esta categoría: informativa, reguladora y afectiva.

“(…)en toda comunicación, los participantes se ofrecen entre sí definiciones de su relación, o para decirlo de modo más riguroso, cada uno trata de determinar la naturaleza de la relación (…) responde con su propia definición de la relación, que puede confirmar, rechazar o modificar la del otro” (Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. 1991, citado en Fernández, 2003, p. 58). A través de la comunicación se intercambian intereses, motivaciones, reflexiones, valoraciones, se crean nuevos vínculos.

Son varios los autores que han definido las relaciones interpersonales, teniendo en cuenta el proceso de comunicación: “son aquellos procesos que se configuran en el marco de los contextos en donde tiene lugar la actividad humana y están mediados por la comunicación” (Zaldívar, 2011), este autor pone la mirada en procesos fundamentales como la comunicación y la actividad, que evidentemente están indisolublemente ligadas entre sí. Cuando el proceso comunicativo se pone en marcha aparecen la capacidad y la intencionalidad como ejes vertebradores de las relaciones interpersonales en lo que tienen de mecánica comunicativa y de calidad humana.

El aporte principal de esta concepción es la introducción de la comunicación y la actividad como ejes centrales para comprender las relaciones interpersonales, pero aun no logra reflejar esta categoría en toda su complejidad, pues no hace referencia al papel regulador y el carácter activo de la personalidad sobre su actividad.

Tampoco se hace alusión a la socialización, que constituye el proceso rector en el que se producen las relaciones interpersonales. Tal como lo plantea la teoría del interaccionismo simbólico (Pons, 2010); el proceso de socialización se realiza a lo largo de toda la vida: comienza en las edades tempranas, donde el sujeto es más dúctil en su recepción y es influenciado por instituciones socializadoras tales como la familia y la escuela. Posteriormente experimenta relaciones más complejas y su interpretación de la realidad es activa y a esto es a lo que Andreeva (1980) llama reproducción activa del sistema de vínculos sociales por el individuo a cuenta de su actividad.

A pesar de que esta autora no pertenece al interaccionismo simbólico en sus análisis marca pautas que permiten un entendimiento profundo de la socialización en la relación declarando que el hombre en sus inicios es objeto de las relaciones y luego sujeto de sus relaciones, se trata de la socialización como un proceso bidireccional en que el sujeto en las primeras etapas del desarrollo es más sensible a las influencias y después va asumiendo una posición crítica y reflexiva con respecto a estas.

Se definen las relaciones también como: “las relaciones interpersonales son contactos profundos o superficiales que existen entre las personas durante la realización de cualquier actividad” (“Definiciones de Relaciones Interpersonales” <http://www.definicionabc.com/social/relacionesinterpersonales.php#ixzz3QoOETc2O>).

Se presenta la actividad como denominador común en los conceptos analizados hasta ahora, no obstante esta definición remite a un análisis diferente que tiene en cuenta la implicación emocional, ya que este es uno de los indicadores para determinar el grado de profundidad o superficialidad, además del tipo de actividad y su durabilidad así como las características personológicas de los sujetos. De aquí se puede identificar como otro elemento característico de las relaciones interpersonales su acento emocional.

Al decir de Fernández (2003, p. 53) las relaciones interpersonales son “vínculos directos entre los individuos, condicionados por factores sociales y psicológicos”. Esta autora hace énfasis en lo personológico de las relaciones interpersonales, las analiza como parte de un continuum afectivo que puede ir desde un intercambio de información hasta un intercambio de personalidades, resaltando además que el carácter vivencial y el grado de selectividad varían.

“Las relaciones interpersonales sirven a muchas finalidades, y son de muy distintos tipos. A través de ellas se pueden encontrar las experiencias más profundas de seguridad y de ansiedad, poder, impotencia, unidad y separación. El género de cada uno, la edad, rasgos personales, esquemas cognitivos, finalidades vitales, clase

social, hormonas e incluso la misma suerte, juegan un papel a la hora de marcar la estructura, el contenido y el estilo de las relaciones interpersonales” (Yarnoz, 1993 citado en Zaldívar, 2003, p. 189).

En la anterior definición se resaltan las características personalológicas como factores que matizan las relaciones interpersonales, estas hacen que la forma de las personas relacionarse con los otros sea siempre diferente y particular: la personalidad se crea en las relaciones interpersonales y sólo puede ser modificada en el seno de las mismas.

La personalidad mediatiza la forma de los sujetos relacionarse, producto de una peculiar historia de aprendizajes en relación con diferentes entornos y que configuran determinados comportamientos, los que responden también a las características objetivas de la situación. Cuando en esta idea se refiere “experiencias más profundas de seguridad y de ansiedad, poder, impotencia, unidad y separación” está haciendo alusión a las necesidades, pues precisamente las relaciones interpersonales son un espacio de encuentro y satisfacción de las necesidades; son las generatrices de la dinámica instituyente del aparato psíquico.

(Santana, 2014, p. 1) refiere que las relaciones interpersonales “(...) han constituido la base de los vínculos más estrechos en la afectividad de los seres humanos, en ellas el ser social encuentra una forma de satisfacción grupal, potenciadora del crecimiento personal en la interrelación del individuo con su medio, en la transformación del contexto sociohistórico, en el alcance de los valores prosociales, en el proceso de socialización; así como en el intercambio de experiencias u otros factores de carácter social, que repercuten directamente en cada sistema adaptativo de los seres sociales.”

Esta visión de las relaciones interpersonales trasciende lo micro (crecimiento personal) para alcanzar lo más macro (transformación del contexto sociohistórico) y propone entender las relaciones interpersonales desde una perspectiva holística, histórica, desarrolladora, social y cultural.

Todo lo expuesto anteriormente permite definir las relaciones interpersonales como: aquellas interacciones mediadas por la comunicación que se establecen al interno de los grupos humanos, y funcionan como agentes de socialización. Se distinguen por su acento emocional y su carácter vivencial. Varían en dependencia de las características personológicas y las particularidades de la actividad conjunta en la cual los sujetos se encuentran implicados.

Sus indicadores son según Fernández (2003):

1. Comunicación interpersonal: Proceso complejo en el que se lleva a cabo un intercambio de información verbal y no verbal, se ejerce una influencia recíproca y se establece un contacto a nivel racional y emocional de los participantes, articulándose diversas capacidades como:

- Expresividad afectiva: Capacidad que posee el sujeto de exteriorizar sus vivencias, sentimientos, emociones, fracasos, alegrías e insatisfacciones, demostrarlo tanto verbal como corporalmente.
- Comprensión empática: Capacidad que posee el sujeto de acercarse a la subjetividad del otro, de entender el mundo interior del otro desde el punto de vista y sentimientos de éste, desde los sentidos que sus vivencias e ideas tienen para él e identificarse con los mismos.

Existen diferentes tipos de relaciones, por ejemplo madre o padre – hijo, adulto mayor institucionalizado – cuidador formal, jefe – subordinado, relación entre profesionales, relaciones de amistad (en las diferentes etapas del desarrollo), entre otras. En la presente investigación se estudia la relación interpersonal maestro – escolar, la actividad conjunta en la que se encuentran insertados (momento de la clase mayormente), el contexto es el escolar (escuela primaria) y por ende cada unos de los implicados en esta relación tienen características personológicas que van a matizar esta relación.

❖ **Relación maestro – alumno. Relación interpersonal maestro – escolar con trastorno de espectro autista.**

El ámbito escolar constituye un contexto de especial relevancia para el desarrollo de las relaciones interpersonales y el rol del maestro es fundamental. Los escolares son entes individuales, únicos, diferentes de los demás; personas con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y para solucionar problemas creativamente. En su concepción, los estudiantes no son seres que sólo participan cognitivamente, sino personas con afectos, inquietudes, intereses y valores e ideas particulares, a quienes debe considerarse en su personalidad total.

Cotera (2003), señala que es difícil poder enseñar cuando no hay una buena relación maestro- alumno, ya que si ésta no se da, el lograr el éxito en la enseñanza aprendizaje será muy difícil. Por ello es indispensable que, para que haya éxito en el proceso de aprender, la relación entre el maestro y sus alumnos debe estar basada en la atención, el respeto, la cordialidad, la responsabilidad, el reconocimiento, la intención, la disposición, el compromiso y el agrado de recibir la educación y de dar la enseñanza; en otras palabras, se hace una nueva sociedad en su conjunto, ya que se establecen acuerdos y ambas partes adquieren un compromiso fundamental: el maestro enseña, el alumno aprende.

En este sentido, Bohoslavsky (1986), argumenta que el profesor a través de cómo realice su función docente, va a propiciar en sus estudiantes el aprendizaje en determinados vínculos. Por esto la manera de ser del profesor, la manera de impartir clase, cobra una importancia especial, no sólo en función de los aprendizajes académicos que registre en los programas, sino también en el aprendizaje de socialización que registrará el alumno a través de las relaciones vinculares que practique en el aula y en la escuela. La acción docente debe trascender el ámbito de las relaciones en clase y proyectarse en las relaciones hacia la sociedad.

Sánchez (2005), realizó una investigación sobre la relación maestro-alumno y las relaciones de poder en el aula, en la cual, se encontró que las relaciones maestro-



alumno pueden calificarse como asimétricas, distantes y defensivas ya que el docente se limitaba solamente a establecer contacto con los estudiantes por medio de los contenidos, es decir; en clases sólo se tocaban temas incluidos en el programa de estudios, además de que en su discurso utilizaba un vocabulario complejo, difícil y rebuscado para los estudiantes tomando en cuenta la forma ordinaria, común y coloquial de expresarse de los alumnos. Así mismo, Zepeda (2007), realizó un estudio sobre la percepción de la relación profesor- alumno. En este estudio señala que existen diversos factores que influyen en el desempeño académico de los estudiantes. Uno de esos factores, indica la autora, es el ambiente emocional en que se desarrolla el proceso de aprendizaje de los estudiantes, entendiendo los aprendizajes como la preparación del alumno para la vida no sólo para contenidos determinados de un programa de un grado.

Postic (1982), plantea que la comunicación en el aula se da a través del diálogo y que éste por lo general es asimétrico; es decir, el maestro como poseedor de conocimiento, se convierte en el protagonista del proceso educativo, el decide, ordena, señala, juzga, entre otras cosas, y el alumno se le subordina y obedece sus demandas. Asimismo, Martínez (2007), señala que pueden surgir problemas de comunicación y alterar la relación maestro-alumno u obstaculizarla, pero no por ello han de adoptarse actitudes fatalistas, sino al contrario. Ante las adversidades adquiere gran importancia la postura comprensiva, empática y amistosa, ya que las dificultades en las relaciones constituyen oportunidades para reconducir el proceso a través de la receptividad, la negociación, la discusión guiada, la apertura a expresar opiniones, la empatía, la clarificación de malentendidos.

En una interacción caracterizada por la empatía, es fundamental que los involucrados traten de visualizar el mundo en la misma forma que lo hace el otro. La comunicación tiene como objeto la interacción, el asumir recíprocamente el rol del otro, el obtener una perfecta combinación de sí mismo y el otro. A medida que la interacción crece las expectativas se tornan perfectamente interdependientes y se busca anticipar, predecir y comportarse de acuerdo a las necesidades mutuas. Por

su parte Vera y Zebadúa (2002), afirman que es necesario replantearse una nueva forma de diálogo más democrático y participativo en el salón de clases, donde los alumnos se sienten sujetos del proceso de aprendizaje y vayan desarrollando su autonomía en la conquista del conocimiento.

La relación maestro – escolar adquiere nuevas particularidades cuando el estudiante tiene autismo u otro trastorno del desarrollo, esto no significa que no existe la posibilidad de establecer una relación interpersonal generadora de crecimiento personal de ambos (maestro, escolar). En el caso de los escolares autistas que tienen dificultades para relacionarse y crear vínculos, se complejiza el trabajo del maestro, sin embargo un maestro preparado y dispuesto a potenciar estas áreas afectadas pueden tener efectos favorables, a partir de tener como prioridad una atención educativa encaminada al desarrollo de las relaciones interpersonales y al desarrollo de la comunicación. A pesar de que el escolar con autismo tiene dificultades para relacionarse y comunicarse, el maestro no debe asumir que no se puedan lograr resultados significativos con este alumno en el proceso enseñanza – aprendizaje y también en su desarrollo personalógico (desarrollo social y desarrollo de la comunicación).

### ***1.3 Particularidades psicológicas del Trastorno de Espectro Autista***

El término autismo aparece por primera vez en la literatura psiquiátrica en el año 1906 para describir el alejamiento del mundo exterior que se observa en los adultos con esquizofrenia. Se emplea para designar a una persona absorta en sí misma; proviene de la palabra griega αὐτό, que significa uno mismo, a la cual se le añade *ismo*.

En el año 1943, el psiquiatra infantil L. Kanner retoma el término y lo utiliza para denominar un síndrome clínico con identidad propia diferente de la esquizofrenia y la psicosis infantil, en un trabajo clínico titulado Autistic Disturbances of Affective contact, en el cual se describe como autistas a un grupo de niños ensimismados y con severos problemas sociales, de comportamiento y comunicación.

Aún se desconocen aspectos esenciales de los procesos biológicos y psicológicos de las personas con autismo. Profesionales de todo el mundo realizan investigaciones para dar respuesta a las interrogantes asociadas a este trastorno, las que abarcan desde su conceptualización y posible etiología, hasta las vías de intervención clínica y psicopedagógica.

El autismo es un síndrome. Un síndrome es considerado como un conjunto de síntomas que aparecen juntos y distinguen la conducta general del sujeto, lo que puede asociarse a varios trastornos neurobiológicos (K. K. Monájov, 1987).

Durante muchos años el autismo fue considerado un trastorno psicógeno, y en la actualidad se define como una discapacidad severa y crónica del desarrollo, que aparece típicamente durante los 3 primeros años de vida.

La 10ma. Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE\_10) del año 1994, conceptualiza el autismo como “un trastorno generalizado del desarrollo, que se define por la presencia de un desarrollo anormal o deteriorado que se manifiesta antes de los tres años de edad y un tipo característico de funcionamiento anormal en las tres áreas de la psicopatología: interacción social recíproca, comunicación y comportamiento restringido, estereotipado y repetitivo. Además de esas características diagnósticas específicas, es frecuente una variedad de otros problemas no específicos, tales como, fobias, trastornos del sueño y de la ingestión de alimentos, rabietas, agresiones o autoagresiones.

El Manual de Diagnóstico y Estadística de Trastornos Mentales (DSM\_IV) del año 1994, incluye al autismo en la categoría de los Trastornos Generalizados del Desarrollo, con el nombre de Trastorno Autista y se define por:

- Un deterioro cualitativo de la interacción social recíproca.
- Un deterioro cualitativo en la comunicación verbal y no verbal y en la actividad imaginativa.
- Un repertorio notablemente restringido de actividades e intereses.
- Aparición en la infancia.

## **Prevalencia del autismo**

La reflexión actual acerca del incremento de casos diagnosticados con autismo en el área latinoamericana conduce a situar como posibles causas:

- Perfeccionamiento de las técnicas y métodos para el diagnóstico.
- Mayor conocimiento sobre el trastorno, que permite atenuar las barreras que los mitos impusieron acerca de este trastorno.
- Mayor divulgación sobre autismo que provoca que las familias aprecien en la educación la posibilidad de una mejor calidad de vida para su hijo con este diagnóstico.
- Realización de censos de personas con discapacidades en países y zonas geográficas nunca antes atendidas por especialistas en salud (Venezuela, Nicaragua, Ecuador)
- Formación de especialistas en Genética, de médicos en la ELAM (Cuba).
- Democratización de gobiernos en diversos países, que abre nuevas expectativas para la atención a la diversidad (Venezuela, Nicaragua, Ecuador, Bolivia)
- Acción benéfica del ALBA para los pueblos de América Latina.

Datos estadísticos de la OMS permiten conocer que del 25 al 30 % de las personas autistas logran la autonomía social y que el 16% logra integrarse socialmente, llegando a realizar algún trabajo útil.

## **Etiología.**

En las últimas décadas del siglo XX y hasta la actualidad, muchos investigadores han aportado evidencias sobre la causa orgánica de este síndrome. Surgen así las **teorías biológicas**, en cuya génesis influyeron los continuos avances en las técnicas de estudio del cerebro. Estas teorías modifican sustancialmente las concepciones etiológicas acerca del trastorno. Entre las principales investigaciones se pueden mencionar estudios sobre familias con gemelos, uno de los cuales es autista o con poli-incidencia (S. Folstein y M. Rutter, 1977); sobre la bioquímica cerebral (J. G.

Young, 1982) y los citomegalovirus (Stubbs, 1988); investigaciones neurofisiológicas sobre el disfuncionalismo cortical y subcortical (E. M. Ornitz, 1987) entre otras.

Desde 1983, el autismo se asocia a condiciones patológicas diversas, que van desde alteraciones genéticas hasta trastornos metabólicos o procesos infecciosos, que pueden intervenir en diversas fases del desarrollo pre, peri y post-natal del sistema nervioso. Se asocian también al autismo cuadros perinatales como el aumento de bilirrubina, llanto demorado, síndrome del estrés respiratorio y anemia neonatal y post-natal, así como la encefalitis ligada al herpes simple o a la esclerosis tuberosa, entre otros.

La tesis más importante sobre la influencia genética en el autismo, sugiere un funcionamiento inadecuado de genes que regulan la formación del Sistema Nervioso entre el tercer y séptimo mes de desarrollo embrionario. El defecto podría consistir en una neurogénesis excesiva, cuyas consecuencias se manifestarían sobre todo, en el segundo año de vida, en que tiene lugar el desarrollo de funciones complejas y muy específicas del hombre, derivadas del funcionamiento del lóbulo frontal, entre los 9 y 18 meses de edad. (G. Lösche, 1990; S. Baron-Cohen, D. Allen y C. Gilbert, 1992; A. Rivière Gómez, 1996)

Como puede apreciarse, existen múltiples evidencias sobre el origen orgánico de este síndrome y aunque una gran cantidad de pruebas así lo atestiguan, aún no hay consenso científico al respecto. Se afirma que su origen es multicausal, que diversos trastornos biológicos pueden ser sus causantes.

### **Diagnóstico**

El diagnóstico del autismo es complejo, tiene un carácter esencialmente clínico. El pronóstico es reservado y la condición no desaparece durante la vida. Existen muy pocas personas con autismo que posean capacidades suficientes para vivir con determinada autonomía y la mayoría requiere de una gran ayuda durante toda su vida.

Se dispone de dos sistemas de clasificación diagnóstica: uno el establecido por la Asociación Psiquiátrica Norteamericana: el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM), que se encuentra en su cuarta versión revisada y que constituye el sistema más utilizado para la investigación internacional de calidad y otro, el desarrollado por la Organización Mundial de la Salud: la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), en su décima versión, que se utiliza de manera oficial para codificar las enfermedades en muchos países.

Las categorías diagnósticas recogidas en el **DSM-IV-TR** se ajustan perfectamente en sus criterios a las categorías que aparecen en la **CIE 10**, principalmente en los siguientes:

- Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos dos características.
- Alteración cualitativa de la comunicación, manifestada al menos por dos características.
- Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas, manifestados por lo menos mediante una de las características.
- Retraso o funcionamiento en por lo menos una de las áreas, que aparecen antes de los tres años de edad:
- El trastorno no se explica mejor por la presencia de un Trastorno de Rett o de un trastorno desintegrativo infantil.

Se considera que el 75% de los niños diagnosticados con autismo posee algún tipo de retraso mental (A. Riviére Gómez, 1996) o “funciona” como tal y casi el 10% posee destrezas especiales: para las matemáticas, el arte, la música.

Desde el punto de vista evolutivo, el autismo presenta dos formas de aparición (Edelson, 2000). Una de ellas, que es absolutamente mayoritaria, tiene un carácter precoz, es decir, los síntomas pueden ser apreciados desde los primeros meses de vida, siendo su manifestación discreta; tiene también carácter progresivo. Es muy frecuente que en estos casos, a causa de la poca intensidad de los primeros

síntomas y de la ausencia de trastornos en aspectos tan visibles como el desarrollo motor o la salud física, las personas más próximas al niño no manifiesten motivos serios de preocupación durante los primeros 12-18 meses de vida.

En los casos de aparición tardía y con regresión, las primeras manifestaciones aparecen después de un período de desarrollo aparentemente normal, que puede durar de 18 a 24 meses. El niño, a partir de esta edad comienza a manifestar una pérdida del lenguaje adquirido, conductas de aislamiento y comportamientos patológicos diversos, como estereotipias motrices, juego reiterativo y trastornos alimentarios del sueño y del humor (De Villard, 1984; D. Sauvage, 1988).

Según Orozco (2015) las características de los niños con autismo en Cuba según diferentes áreas del desarrollo son:

1. Desarrollo motor:

- Consiguen los logros motrices a la misma edad que los demás niños, aunque puede aparecer un ligero retraso en el desarrollo motor.
- Algunos aspectos de la conducta motriz son propios del niño autista como repetir determinados movimientos, estereotipadamente, una y otra vez.
- Manifiestan frecuentes estereotipias, retuercen las manos frente a los ojos, dan vueltas sobre sí mismos, se balancean y se autolesionan.
- Poseen una adecuada coordinación motora, mientras algunos pueden manifestar determinado grado de hipotonía.

2. Desarrollo cognitivo

- Las capacidades cognitivas varían desde casos con discapacidad intelectual hasta casos con capacidades superiores.
- Tienen dificultades en la comprensión del lenguaje, en la capacidad de entender lo que dicen los demás.
- Se fascinan ante diseños regulares de objetos, los coleccionan y ordenan de forma sistemática y repetitiva, por lo general siempre buscan los mismos objetos.
- Los recuerdos son muy exactos, almacenan las experiencias tal y como sucedieron, pero no comprenden su significado.

- Presentan dificultades para ponerse en el lugar del otro, imaginar cómo piensan, cómo se sienten sus semejantes, carecen de comprensión empática.

### 3. Desarrollo social:

- Tienen dificultades para imitar, no buscan el contacto corporal, no piden ayuda cuando lo necesitan, tienen poco contacto ocular, apenas miran a la cara.
- La mayoría de los autistas presentan escasez o ausencia de relaciones sociales y tienen dificultades para establecer relaciones de amistad con los demás.
- Presentan dificultades en el juego: no saben jugar con los demás, prefieren jugar solos, juego simbólico muy limitado.
- Manifiestan aversión ante los cambios en sus rutinas, en el orden de los objetos y se inquietan ante cualquier cambio por insignificante que parezca.
- No sonríen fácilmente, a veces se ríen, pero fuera de contexto, sin relación con lo que está sucediendo.
- Tienen falta de empatía y dificultad para percibir sentimientos. Suelen tener angustias ante los cambios, fracasos o frustraciones.
- No suelen mirar hacia donde se les señala, no prestan atención, parecen no interesarse por los demás.

### 4. Desarrollo del lenguaje y la comunicación:

- Tienen dificultad para adquirir un habla funcional.
- Pueden llegar a tener lenguaje espontáneo o limitarse sólo a realizar repeticiones de palabras y expresiones que oyen.
- No ordenan las palabras de forma significativa. Ignoran el orden de las frases, sólo dicen las palabras relevantes.
- Tienden a hablar con voz plana, monótona, hablar sobre cosas concretas.
- No desarrollan la comunicación tempranamente, pues no tienen deseos de compartir, así como tampoco imitan conductas, ni ejecutan acciones asociadas al juego simbólico.
- Son poco expresivos, no utilizan las manos y el cuerpo para comunicarse.
- No miran a la cara de la madre, no responden a los abrazos, no señalan ni saludan, casi nunca atienden cuando se les llama por su nombre, parecen sordos.



- No señalan para compartir o mostrar interés, no dice lo que quiere, no sigue consignas.

5. Autonomía personal:

- Dificultad para controlar esfínteres.
- Alteraciones del sueño.
- Problemas en la alimentación: dificultad para comer y tragar elementos, comen de modo obsesivo, quieren siempre lo mismo.
- Retraso en la adquisición de la autonomía del aseo.

6. Características de la conducta:

- Cambios bruscos de humor (labilidad emocional). Ríe o llora sin motivo aparente.
- A veces se muestran hiperactivos, no cooperan y manifiestan conductas de oposición.
- Tienen frecuentes rabietas sin causas aparentes.
- Son hipersensibles a ciertas texturas. Está muy pegados a determinados objetos.
- Gran alteración ante situaciones inesperadas, presentan estereotipias, autolesiones, agresividad.
- No saben cómo jugar con los juguetes. Repiten las actividades.

### **Comportamientos característicos de las personas con autismo**

Las manifestaciones del trastorno autista tienen una marcada particularidad. Existe una gran diversidad, lo que permite afirmar que pueden aparecer los rasgos autistas en una variedad casi infinita de combinaciones.

Las investigaciones realizadas en la última década del siglo XX, (G. Lösche, 1990; Barón-Cohen, D. Allen y C. Gillberg, 1992; Á. Riviére, 1996) demuestran claramente que el autismo tiene un curso típico, que se da en la mayoría de los casos, he ahí la unidad y homogeneidad sintomática y evolutiva. Sin embargo, el diagnóstico de autismo remite a un conjunto muy heterogéneo de individualidades, cuyos niveles

evolutivos, necesidades educativas y terapéuticas y perspectivas vitales, son diferentes. He ahí, la heterogeneidad del trastorno autista.

Es de gran valor, tanto desde el punto de vista del diagnóstico como de la intervención psico-pedagógica el concepto “espectro autista” de L. Wing y J. Gould. Para comprender ese concepto se debe tener una idea clara acerca de que el autismo no es una enfermedad, sino que está asociado a diferentes trastornos neurobiológicos y a niveles intelectuales muy variados.

Hay muchos retrasos y alteraciones del desarrollo que presentan síntomas autistas, sin ser propiamente cuadros de autismo. Por eso es que se valora como muy útil, considerar el autismo como un continuo, más que como una categoría bien definida, que se presenta en diversos grados en diferentes cuadros del desarrollo, siendo solo un 10% aproximadamente los que reúnen estrictamente las condiciones típicas que definen al autismo de L. Kanner.

El hecho de considerar el autismo como un continuo, ayuda a comprender que independientemente de las diferencias que existen entre uno y otro sujeto, ellos presentan alteraciones similares en mayor o en menor grado, en una serie de aspectos o dimensiones, cuya afectación se produce siempre en los casos de trastornos profundos del desarrollo.

Es de gran valor para los profesionales de la Educación, conocer que los rasgos que se describen en el espectro autista no se producen solo en sujetos con trastornos profundos del desarrollo, sino en otros que reciben otros diagnósticos, pero que tienen también comprometido su desarrollo por variadas causas, por ejemplo: retrasos de origen metabólico o genético, epilepsias de la primera infancia que se acompañan de retraso mental (como el síndrome de West), alteraciones asociadas a cuadros de discapacidad sensorial (sordera, ceguera, sordo-ceguera), y otros.

El espectro autista va desde los individuos con gran retraso mental y gran deterioro social, hasta personas muy inteligentes y capaces, con deterioro social sutil. Los variados cuadros clínicos de autismo y desórdenes relacionados, dependen de las

combinaciones de deterioros diferentes que pueden variar entre sí en diferente grado y de forma independiente.

La expresión concreta de las alteraciones del espectro autista depende de factores como: el nivel intelectual, la edad, el sexo, la adecuación y eficiencia de los tratamientos médicos, las estrategias educativas utilizadas y el apoyo de la familia.

### **Conclusiones del Capítulo I:**

- Los fundamentos teóricos y metodológicos analizados revelan la necesidad de profundizar en esta temática desde la Pedagogía y la Psicología para perfeccionar el proceso pedagógico de las escuelas primarias donde se encuentran incluidos niños con necesidades educativas especiales de autismo. Se identifican insuficiencias en la preparación del maestro para potenciar el desarrollo interpersonal de escolares con TEA.
- El escolar con TEA tiene dificultades para relacionarse con otros y con el medio que lo rodea, afectadas las áreas de comunicación, socialización y flexibilidad del pensamiento, debe ser prioridad del maestro potenciar estas áreas y esto demanda preparación y una actualización constante de conocimientos, métodos y herramientas para trabajar con estos escolares.
- Potenciar el desarrollo de las relaciones interpersonales resulta complejo dado que los escolares autistas los particulariza la dificultad para comunicarse y crear vínculos, sin embargo un maestro preparado y dispuesto a potenciar estas áreas afectadas pueden tener efectos favorables, a partir de tener como prioridad una atención educativa encaminada al desarrollo social y comunicativo, con la ayuda de técnicas, recursos, vías y conocimientos que lo facilitarán. Todo lo anterior revela como posible vía de solución, la elaboración de una estrategia de orientación educativa, sustentada en los fundamentos filosóficos y sociológicos del Marxismo - Leninismo; los aportes psicológicos del enfoque histórico-cultural, así como en los presupuestos teóricos de la corriente integrativa de la orientación.

## **CAPITULO II ESTRATEGIA DE ORIENTACIÓN A DOCENTES PARA POTENCIAR LAS RELACIONES INTERPERSONALES CON ESCOLARES CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA**

En este capítulo se exponen los fundamentos en los que se sustenta la propuesta; la estrategia, sus etapas y acciones. Se presenta además los resultados obtenidos de la aplicación de las acciones de la estrategia de orientación.

### **2.1 Fundamentos teóricos - metodológicos de la Estrategia de orientación a docentes para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con Trastorno de Espectro Autista**

La modelación de la estrategia demandó de la búsqueda teórica de algunas definiciones sobre ella y asumir una posición conceptual al respecto. Se constata que son múltiples las propuestas, a continuación se expondrán algunas de ellas.

De Armas y Valle (2011), señalan que las estrategias se diseñan para resolver problemas de la práctica y vencer dificultades con optimización de tiempo y recursos. Permiten proyectar un cambio cualitativo en el sistema a partir de eliminar las contradicciones entre el estado actual y el deseado. Implican un proceso de planificación en el que se produce el establecimiento de secuencias de acciones orientadas hacia el fin a alcanzar.

Santos (2013) declara que las estrategias son un conjunto de acciones que permite alcanzar un objetivo, concentrando las fortalezas y oportunidades contra las debilidades y amenazas, tanto de la escuela como de su entorno.

Las estrategias se conciben como la manera de planificar y dirigir las acciones para alcanzar determinados objetivos y tienen, como propósito esencial, la proyección del proceso de transformación del objeto de estudio desde un estado real hasta un estado deseado, y vencer las dificultades con una optimización de tiempo y recursos. De modo que estos autores describen la estrategia como un sistema de acciones dirigidas a alcanzar determinados objetivos que tienen como finalidad fundamental el cambio, la transformación.

La estrategia de orientación como uno de los tipos de estrategia se concibe como “(...) secuencias integradas, más o menos extensas y complejas, de acciones y procedimientos seleccionados y organizados, que atendiendo a todos los componentes del proceso, persiguen alcanzar los fines educativos propuestos”. Addine (1998)

La estrategia de orientación en el área profesional se asume en esta investigación para la planificación de niveles de orientación donde el docente se apropiará de recursos, conocimientos y herramientas que favorecerán la atención educativa a escolares con Trastorno de Espectro Autista. Existe la necesidad de preparar al maestro para que este pueda desarrollar las relaciones interpersonales con escolares con este diagnóstico.

La aproximación a los fundamentos que sustentan la elaboración de la estrategia de orientación permite identificar la relación dialéctica entre formación y desarrollo, al comprender que la formación de las particularidades del sujeto como personalidad no se dan aisladas del desarrollo de los procesos y funciones psíquicas, y se sustenta en el materialismo dialéctico e histórico porque considera la teoría sobre la cual se estructuran los principios de la ciencia y métodos de investigación.

En la propuesta se trabaja la potenciación de las relaciones interpersonales desde un enfoque sistémico al asumir la atención a las necesidades educativas de autismo en su carácter integral ya que cuando el autista comienza a relacionarse con otros y con el medio que le rodea también están siendo estimulados otros procesos psíquicos como la atención, el pensamiento, se está estimulando el desarrollo personal del escolar. En la medida que el maestro aprenda a estimular el desarrollo interpersonal de escolares con Trastorno de Espectro Autista, también está creciendo él como persona y profesional. Los fundamentos teóricos que sustentan la estrategia de orientación se declaran a continuación: los presupuestos filosóficos del método dialéctico – materialista, pues posibilita estudiar la preparación del maestro para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con TEA en su objetividad y desarrollo.

Desde la sociología de la educación se considera como idea fundamental la concepción de la diversidad humana y el significado social de las personas con condiciones humanas diferentes, así como las relaciones que se establecen entre estas ideas con el currículo y el encargo social de una educación de calidad para para todos, en equidad e igualdad de oportunidades, por ello la educación a escolares con TEA debe estar encaminada a preparar al escolar para la vida y la interacción con su medio. La actividad profesional del maestro debe contribuir a la socialización de sus alumnos y en el caso de escolares con TEA esto es esencial.

Desde el referente de la teoría del Enfoque Histórico – Cultural de Vigotsky el maestro para potenciar el desarrollo interpersonal de escolares con TEA debe partir del diagnóstico y potencialidades que estos poseen, es decir la consideración de su Zona de Desarrollo Actual, para proyectar las actividades y las situaciones pedagógicas, en que se implicarán asistidos por los maestros, en un contexto de interacción concreto para alcanzar los resultados deseados, en los marcos de Zona de Desarrollo Potencial. Otro concepto vogotskiano para identificar las fuerzas motrices de la personalidad es la Situación Social del Desarrollo definida como la conjugación de las condiciones internas en interacción con los factores externos mediada por la actividad y la comunicación que explica la aparición de cualidades superiores al término de cada etapa.

La Pedagogía ofrece el marco teórico para entender el proceso docente - educativo como un proceso de orientación que contribuye a la configuración de las personalidades desarrolladas integralmente, lo que referido a la preparación del maestro de la Educación Primaria alude a la incorporación de atributos de profesionalización que aseguran el desempeño exitoso susceptible de ser singularizado en la atención educativa a escolares con TEA.

Todo lo anterior conlleva a la elaboración de una estrategia de orientación para que el maestro potencie las relaciones interpersonales con escolares con TEA, la autora de esta investigación asume como concepción de estrategia de orientación la aportada por Ramírez (2016):

”Conjunto de acciones orientacionales de carácter progresivo, que teóricamente fundamentada, planificada de modo sistemático y ejecutada por profesionales, desde la relación teoría-práctica pretende lograr determinados objetivos a corto, mediano y largo plazo en respuesta a las debilidades detectadas en un sujeto o grupo”.

La estrategia de orientación implica una constante toma de decisiones, de elaboración y reelaboración de las acciones en el contexto escolar. Con ello se pretende que el maestro obtenga un sistema de conocimientos en su desempeño profesional.

Como condición indispensable de este estudio se hizo necesario el comprometimiento de los docentes que integran la muestra seleccionada, comunicándole en detalles su participación activa durante todo el proceso de investigación como parte de los principios éticos que rigen las investigaciones, sensibilizándolos con la necesidad de potenciar las relaciones interpersonales en los escolares con TEA. Se divulgó además cuáles serían los instrumentos a aplicar y el papel activo de los maestros para los resultados de la investigación.

## **2.2 Resultados del diagnóstico del estado actual de la preparación del docente para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con TEA**

En lo referente del análisis de contenido como fortalezas del tema objeto de investigación fueron analizados diferentes documentos normativos relacionados con el tema definido para conocer las concepciones teórico – prácticas y metodológicas de la dirección del proceso de integración constatando el cumplimiento y su materialización real en la práctica educativa a partir del dominio de los docentes en cuanto al tema y algunos documentos que debe elaborar para proyectar, planificar y evaluar la asimilación sólida y concreta de los conocimientos en los educandos con la finalidad de desarrollar las relaciones interpersonales.

A partir del análisis anterior se realiza un diagnóstico para conocer el estado actual de la preparación de los maestros para potenciar el desarrollo de las relaciones interpersonales con escolares con Trastorno de Espectro Autista. Se selecciona

como población el total de maestros de la escuela primaria 29 y como muestra con un criterio intencional por interés de la investigación a 11 maestros que son los que interactúan con el escolar con Trastorno de Espectro Autista.

Se realiza el análisis de documentos normativos y metodológicos de la Educación Primaria, expediente acumulativo, estrategias educativas (anexo # 1). Se emplearon como métodos entrevista en profundidad a maestros (anexo # 2), entrevista a psicopedagoga del CDO (anexo # 3), entrevista a metodóloga municipal de enseñanza primaria (anexo # 4), observación de los turnos de socialización (anexo # 5), la observación a clases (anexo # 6), observación del plan de clases (anexo # 7), y observación de preparaciones metodológicas (anexo # 8).

En este diagnóstico se consideraron como **indicadores fundamentales los siguientes:**

- \_ Competencias de los maestros para potenciar las relaciones interpersonales con un escolar con Trastorno de Espectro Autista.
- \_ Características de las relaciones interpersonales de los maestros con escolares con Trastorno de Espectro Autista.
- \_ Características de la atención que se le brinda al escolar con Trastorno de Espectro Autista de acuerdo a sus necesidades educativas especiales.
- \_ Tratamiento al tema en las actividades metodológicas desarrolladas en la institución escolar.

**Análisis de los resultados. Valoraciones cualitativas.**

**Potencialidades:**

- \_ Experiencia en el trabajo con escolares con necesidades educativas especiales (Retardo del Desarrollo Psíquico, Discapacidad Intelectual Leve).
- \_ Todos los maestros poseen el título de Licenciados en Educación y algunos son máster.
- \_ Disposición y compromiso de los maestros para perfeccionar su labor educativa.
- \_ Motivación para el desarrollo de las relaciones interpersonales con escolares con Trastorno de Espectro Autista.

**Debilidades**



- \_ Se evidencia en sentido general desconocimiento acerca de las particularidades del autismo y acerca de cómo potenciar las relaciones interpersonales con el escolar con Trastorno de Espectro Autista.
- \_ Se observan rigidez en las relaciones interpersonales maestro – alumno.
- \_ Predominio de un estilo de dirección del proceso autoritario que evidencia poca expresividad de afecto y comprensión empática.
- \_ El proceso de comunicación con el escolar con TEA es asimétrico, asumiendo el rol protagónico el maestro.
- \_ Las interacciones se reducen al momento de la clase y las clases se prioriza la asimilación de contenidos.
- \_ No insertan al escolar con autismo en todas las actividades que se programan en el grupo y en la escuela.
- \_ Los turnos de socialización no son planificados, no tienen objetivos específicos, lo dejan a la espontaneidad del escolar con TEA y sus coetáneos.
- \_ El 86,6% comentan que le gusta la profesión y el trabajo con el escolar pero que no están preparados para asumir esta tarea, refiriendo que ellos no fueron capacitados para brindarle atención a escolares con autismo.
- \_ En las estrategias educativas son insuficientes las acciones para potenciar el desarrollo interpersonal y comunicativo del escolar con TEA.
- \_ El diagnóstico que se realiza del escolar con TEA está incompleto, faltándole las principales particularidades del escolar en las áreas de desarrollo interpersonal y comunicación.
- \_ No se reflejan actividades metodológicas para la preparación de los maestros en el tema, las actividades de preparación son demostrativas, se centran en el proceso enseñanza – aprendizaje y no guardan relación con las necesidades educativas especiales del escolar con TEA.

El diagnóstico realizado conduce a la necesidad de preparación de los maestros de la escuela primaria para potenciar las relaciones interpersonales con un escolar con Trastorno de Espectro Autista por lo que se propone diseñar una estrategia de

orientación a docentes para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con TEA.

### **2.3 Estructuración de la estrategia de orientación a docentes para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con TEA.**

La estrategia de orientación que se propone tiene las siguientes características:

1. Está constituida, de manera sistémica, por 5 etapas cada una con una secuencia de acciones orientacionales que permiten su inserción en proceso educativo de la escuela primaria.
2. Flexible: Puede ser aplicada en otros centros con estudiantes con TEA. El orden de las acciones diseñadas no es rígido.
3. Participativa: los docentes son los protagonistas y ocupan un rol activo siendo en todo momento partícipes en el desarrollo del proceso de aprendizaje, intercambiando sus opiniones, ideas y vivencias, las cuales fortalecerán el trabajo grupal y el crecimiento personal, están involucrados no sólo en la definición de los problemas también en la formulación de estrategias para su solución o atenuación, lo que permitirá a su vez un mejor desempeño profesional.
4. Precisa aspectos teóricos, metodológicos y prácticos que favorecen el modo de actuación profesional de los maestros.
5. Integradora: Asume la corriente integrativa de orientación, se relacionan diferentes técnicas, vías, recursos, y métodos de orientación.

La estrategia se elabora en correspondencia con las particularidades del proceso educativo de escuela primaria y los referentes de la orientación educativa desde la corriente integrativa, por lo que en su dinámica tiene en cuenta los siguientes aspectos:

- La concepción del diagnóstico como un proceso que permite el conocimiento integral del profesorado, el centro, el escolar con TEA.
- Un objetivo general que integra el sistema de conocimientos explicitados en las acciones orientacionales.

- La selección de los contenidos de orientación y métodos, teniendo en cuenta el diagnóstico y el objetivo alcanzar.
- La evaluación se concibe como un componente que permite valorar los logros alcanzados e ir retroalimentando cada una de las etapas.

La estructuración general de la estrategia se centra en la atención al siguiente **problema a resolver**: Necesidad de preparar a los maestros de la Escuela Primaria José Coello Ortiz para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con Trastorno de Espectro Autista.

Objetivo general: Contribuir a la preparación de los docentes para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con TEA.

Objetivos específicos:

- Propiciar el debate y la reflexión acerca de las particularidades de los TEA.
- Sensibilizar y preparar a los docentes para que sean capaces de potenciar las relaciones interpersonales en escolares con TEA a partir del análisis desde el proceso pedagógico de los fundamentos teóricos – metodológicos y prácticos que están presentes en el diseño, planificación y ejecución de las actividades desarrolladas en el aula y en el centro.
- Demostrar cómo perfeccionar el desarrollo de las relaciones interpersonales con escolares con TEA, a partir de la implementación de diferentes recursos metodológicos y curriculares necesarios para el educando.

Para una mejor organización de las acciones la estrategia se concibió cinco etapas:

- Etapa I Sensibilización
- Etapa II Diagnostico
- Etapa III Preparatoria y de planificación
- Etapa IV Intervención o ejecución
- Etapa V Control y evaluación.

## **Etapa I Sensibilización.**

Resulta esencial sensibilizar a los maestros con la problemática que se investiga para posteriormente realizar un diagnóstico con suficiente validez que permita confiar en los resultados a partir de la delimitación de las necesidades básicas de desarrollo y potencialidades.

Objetivo:

➤ Sensibilizar a los docentes con la necesidad de potenciar las relaciones interpersonales con escolares con TEA.

Acciones

1. Propiciar el intercambio de vivencias relacionadas con el tema.
2. Favorecer la implicación de los maestros y su preparación en cuanto a la temática.
3. Valorar las potencialidades y debilidades que posee para realizar el proceso de potenciación de las relaciones interpersonales con escolares con TEA a perfeccionar su modo de actuación profesional.
4. Estimular su participación como vía para promover el saber y enseñar a aprender desde la creación de un clima de confianza.

## **Etapa II Diagnóstico.**

Esta etapa constituye fundamental pues permite la caracterización de los sujetos de investigación, implica el conocimiento acerca de sus necesidades básicas de desarrollo así como sus potencialidades, es la etapa inicial donde se emprende un estudio acerca de las particularidades de los maestros con los que se trabajará identificando debilidades y fortalezas que demandan ser atendidas. Es en esta etapa de esencia diagnóstica donde los resultados permiten definir posteriormente los contenidos de orientación así como los objetivos y acciones interventivas para alcanzar la transformación.

**Objetivo:** Identificación de las necesidades de preparación de los maestros para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con TEA.

## **Organización y desarrollo.**

En la preparación de los docentes, se considera como exigencia esencial, el diagnóstico de necesidades para lograr la detección de las deficiencias existentes que permitan conocer, en esencia, dónde se encuentran los problemas para la atención a los escolares con TEA a partir de la potenciación de las relaciones interpersonales.

La visión de diagnóstico desde un enfoque participativo, al ser concebido como un proceso educativo, permite durante la orientación intercambiar ideas, compartir las vivencias cotidianas y aprender colectivamente. Con ello se favorece la relación de ayuda en la medida en que el diagnóstico profundiza en la propia realidad de la labor de los profesores y sobre ella proporcionar recursos de ayuda al profesorado.

Se utilizó de forma sistemática para facilitar la retroalimentación constante en la ejecución de la estrategia. Se consideró necesario diagnosticar, también a la estructura del centro por tener que preparar y evaluar a los profesores. Posibilitó explorar valoraciones, puntos de vistas, motivos, actitudes, conductas, rasgos, conflictos y otros aspectos de los docentes (individual y grupal), lo cual se necesita para ejercer influencias educativas.

Además se mantuvo implementado el autodiagnóstico en la verificación de los saberes de los actores que conllevó a la valoración de: cómo lo hice, cómo lo puedo hacer mejor, qué tengo que cambiar y cómo obtener el estado deseado.

### **Acciones.**

- \_ Identificación inicial acerca del conocimiento que poseen los docentes sobre el término autismo, maneras, vías para el desarrollo interpersonal de estos escolares así como la atención educativa que se le debe ofrecer.
- \_ Análisis del trabajo metodológico en el centro con relación a la problemática.
- \_ Análisis del programa de estudio del escolar con TEA y concepción de los planes de clases y actividades en relación con las particularidades del diagnóstico del escolar así como las estrategias educativas diseñadas.
- \_ Determinar indicadores para el diagnóstico.
- \_ Seleccionar los métodos y elaborar los instrumentos.

- \_ Aplicar y tabular los resultados obtenidos
  - \_ Determinar las potencialidades y debilidades que posee para realizar la potenciación de relaciones interpersonales con TEA.
- Potenciar la reflexión crítica a partir del intercambio en función de la construcción y reconstrucción de los conocimientos, vivencias y experiencias de cada uno de los maestros para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con TEA.
- \_ Revisar documentos de valor para la dirección del proceso educativo en la Educación Primaria, con el objetivo de analizar el modo en que se puede implementar esta estrategia como parte del proceso metodológico del centro.
  - \_ Se determinan el eje de orientación: La preparación del maestro para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con TEA.

### **Etapas III Preparatoria y de planificación.**

Objetivo: Diseñar las acciones que integran el plan de intervención.

Acciones:

1. Brindar al docente conocimientos generales acerca de la preparación metodológica.
2. Propuesta de temas y selección de otros que resulten de interés para los docentes relacionados con la problemática tratada.
3. Aplicación de técnicas de trabajo grupal.

Al realizar un estudio de la RM/200/2014, se denota como deficiencia que desde la aprobación por el consejo de dirección de los contenidos fundamentales que necesitan de la preparación de los docentes y la posterior elaboración del plan anual, mensual e individual, no se aprovechan todas las variantes que existen a la hora de planificar el tipo de actividad metodológica, se utilizan en mayor manera las clases metodológicas- demostrativas, sin tener en cuenta otros recursos. Por consiguiente, se centran en el proceso enseñanza –aprendizaje, de esta manera la estrategia diseñada es una variante de preparación que cumple con los requisitos para resolver las necesidades del centro con respecto a la atención a escolares con TEA.

La propuesta de temas permite direccionar el proceso de preparación y ofrecerles

ideas que le permitan formular otros temas que les resultan de interés que quizás no fueron concebidos inicialmente.

#### **Etapa IV: Intervención o ejecución**

**Objetivo:** Preparar a los maestros para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con TEA.

#### **Organización y desarrollo.**

En esta etapa se ofrece un conjunto de acciones para el desarrollo de la orientación educativa a maestros de Escuela Primaria para el trabajo escolares con TEA. Las acciones que se ofrecen permiten la actuación coherente del docente al utilizar los elementos teóricos en la organización del proceso de orientación.

Estos contenidos que se desarrollan se articulan con las necesidades de superación de los maestros por lo que se imbrican con las demandas y exigencias del sistema educativo. Los contenidos de preparación se precisan y adquieren un mayor nivel de concreción con las diferentes modalidades que se desarrollan. Las actividades a desarrollar parten de las necesidades básicas de aprendizaje de los maestros y de los resultados del diagnóstico.

Se realizan las actividades de forma grupal y los propios maestros desempeñan diferentes roles para una mayor comprensión del escolar con TEA. Se organiza el local con los medios técnicos necesarios para el desarrollo de todas las actividades. Cada uno explica sus procedimientos pedagógicos en la atención a este estudiante y entre todos se determina los más adecuados y cómo perfeccionarlos. Se establece el intercambio activo en un ambiente colectivo y de respeto mutuo, a través de la estimulación del pensamiento reflexivo y al diálogo. En todo momento se debe propiciar un clima de confianza, estimular la comunicación, así como el empleo de diferentes técnicas de dinámica de grupo.

Esta etapa contribuye a mejorar el desempeño profesional del maestro, lo que propicia cambios en los modos de actuación profesional y favorece la actualización del docente en los métodos y procedimientos para potenciar las relaciones interpersonales con TEA.

Los **contenidos orientacionales** a abordar son los siguientes:

- Particularidades del autismo.
- Características de los escolares autistas por áreas.
- Particularidades de las relaciones interpersonales.
- Relación interpersonal maestro – escolar con TEA.
- Socialización y desarrollo emocional de escolares con TEA.
- Características del diagnóstico psicopedagógico.
- Pautas para diseñar la estrategia educativa.

En esta etapa se pretende también:

- Ofrecer a los maestros y a las diferentes estructuras del trabajo metodológico, las vías y procedimientos para, desde el proceso educativo, potenciar las relaciones interpersonales con escolares TEA.
- Lograr que cada encuentro sea un espacio de aprendizaje y de intercambio, desde el respeto y la experiencia de cada uno de los participantes.
- Promover la reflexión sobre el compromiso social que tienen con la educación y formación de la personalidad de escolares con TEA.
- Valorar las potencialidades que poseen los contenidos de las diferentes asignaturas y actividades que se desarrollen para trabajar los diferentes contenidos orientacionales.

### **Primer intercambio con los maestros Duración: 1h**

**Tema:** ¿Qué expectativas tengo?

#### **Objetivos:**

- ✓ Establecer normas de trabajo grupal.
- ✓ Explicar en qué va a consistir la estrategia de orientación para lograr la motivación de los maestros.
- ✓ Determinar en conjunto con los maestros la organización de los diferentes encuentros, horarios, contenidos orientacionales.
- ✓ Crear un clima sociopsicológico favorable.

Este encuentro es fundamental pues se realiza a partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico y las necesidades básicas de aprendizaje del maestro para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con autismo.



## **Momento inicial**

**Técnica de caldeamiento “La tela de araña”:** Se orienta a los maestros que se coloquen de pie, formando un círculo y se le entrega a uno una bola de cordel. Este tiene que decir años de experiencia en Educación, años trabajando con el niño autista, interés de su participación, expectativas sobre la actividad. Entonces toma la punta del cordel y lanza la bola a otro compañero, que debe hacer lo mismo, y lanzar la bola a otra persona del círculo y así sucesivamente hasta que lo hayan hecho todos y se forme una especie de tela de araña.

Utilidad: es recomendable al iniciar el trabajo con un grupo de reciente integración y para crear un clima de confianza y aflojar tensiones.

Se realizan reflexiones sobre las causas que originan el encuentro, su necesidad e importancia.

Se solicitan opiniones y puntos de vista a partir de la presentación de la estrategia y de los contenidos orientacionales. Teniendo en cuenta las sugerencias de los participantes se incluyen, varían o suprimen diversos temas en correspondencia con sus necesidades. En consenso se determinan las condiciones organizativas para el desarrollo: frecuencia, duración, lugar, fecha y hora del próximo encuentro.

**Momento de cierre:** Se registran en un papelógrafo las expectativas acerca de la aplicación de la estrategia, cada maestro hace su anotación. Se les pide que cualquier duda, aclaración o necesidad de abordar un contenido determinado puedan acercarse para incluirlo en las acciones.

## **Taller 1: Sensibilización**

**Duración: 1h y 30 minutos**

**Tema:** ¿Qué conozco de los autistas?

### **Objetivos:**

- ✓ Crear un ambiente sociopsicológico favorable para el trabajo con el grupo.
- ✓ Propiciar la sensibilización sobre la necesidad de que los docentes conozcan acerca del autismo.
- ✓ Debatir acerca de algunas características del autismo para contribuir a una mayor comprensión acerca del tema.

**Contenido orientacional:** Particularidades del autismo.

### **Momento inicial:**

Técnica de caldeamiento: "Busca a tu pareja". Se reparten tarjetas con nombres de animales que incluyen ambos sexos. Comenzará cualquier miembro del grupo al azar, representando al animal que le tocó y la persona que sea su pareja responderá con la misma expresión. Una vez que las parejas se hayan establecido, se dará un tiempo de cinco minutos para que cada una le diga a su compañero una palabra que asocie con autismo.

Una vez finalizada la técnica se harán las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Qué les pareció la técnica?
- ¿Qué palabras son las que asociamos con autismo? Cada uno dice la palabra

Objetivos de esta técnica

- Aflojar tensiones en el grupo.
- Crear un clima sociopsicológico agradable para comenzar la sesión.
- Introducir el tema de la sesión.

**Planteamiento temático:** Los niños autistas tienen la misma posibilidad de aprender y relacionarse que los niños sin necesidades educativas especiales.

Se dividirá el grupo en 2 equipos a cada equipo se le entregará una hoja impresa con la biografía de Mary Temple Grandin (Anexo # 9) y otra hoja con fotografías (Anexo # 10) para que la lean y se realicen reflexiones. Luego responderán las siguientes preguntas:

1. ¿Qué diagnóstico tenía Mary Temple Grandin? ¿Conocían la historia de Temple?
2. Enumere los estudios que cursó Temple. ¿Creen que es posible para una persona autista lograr la preparación de Temple? ¿Por qué?
3. ¿Qué dijo el médico acerca del sistema nervioso de Temple cuando tenía 3 años? ¿Creen que era difícil para Temple lidiar con esto? ¿Por qué?
4. ¿Cuándo comenzó Temple a mostrar desapego hacia su madre? ¿Cómo creen que se sentiría la mamá?

5. Los autistas tienen dificultades para establecer relaciones interpersonales, esa es una particularidad de ellos. ¿Creen que es posible que con ayuda puedan establecer relaciones?
6. ¿Cómo se llama la caja que inventó Temple y qué función tenía? ¿Qué la motivó a construir esta caja?
7. ¿Cómo se comportaban los otros niños en la escuela con Temple? ¿Cómo creen que se sentiría Temple ante la actitud de estos niños?
8. Los profesores de Temple la animaban y la apoyaban para que construyera la máquina. ¿Creen que el apoyo de los maestros a un niño autista marca alguna diferencia, por qué?
9. A partir de lo leído, ¿cuáles eran las características de Temple? ¿Cuáles de estas características se parecen o son las mismas al niño autista con TEA incluido que tenemos en el centro?
10. ¿Creen que es importante conocer cómo se comportan y qué características tienen los niños autistas, por qué?
11. ¿Qué les pareció la historia de Mary Temple Grandin y qué fue lo que les resultó más interesante?
12. Exprese algunas de las vivencias relacionadas con el escolar con Trastorno de Espectro Autista que tenemos incluido en la escuela.

Se realiza un intercambio con los docentes y se reflexiona acerca de algunas características del autismo tales como:

- La mayoría de los autistas presentan escasez o ausencia de relaciones sociales y tienen dificultades para establecer relaciones de amistad con los demás.
- Tienen falta de empatía y dificultad para percibir sentimientos.

### **Momento de cierre**

Se puntualizará sobre el próximo encuentro, lugar, hora y temática. Para el cierre se propone la técnica “La palabra clave”, la técnica consiste en que cada uno le exprese al grupo con una palabra lo que aprendió acerca de autismo en relación con lo tratado en la sesión.

## Taller 2

Tiempo de duración: 1.30 horas

Tema: Favoreciendo el desarrollo emocional y la socialización de escolares con TEA.

### Objetivos:

- ✓ Promover el debate y la reflexión acerca del desarrollo emocional y el proceso de socialización de los maestros con escolares con TEA.
- ✓ Profundizar en las acciones que puede implementar el maestro para lograr el desarrollo emocional y la socialización de escolares con TEA.
- **Contenido orientacional:** Socialización y desarrollo emocional de escolares con TEA.

### Momento inicial

Se realizará el rescate del taller anterior a partir de las interrogantes: ¿qué aprendieron en el encuentro anterior?, ¿qué momentos fueron los más gustados y cuáles los menos gustados?

**Técnica de caldeamiento “El amigo secreto”:** Se les pide a los participantes como un primer paso que cada uno de ellos escriba en un papel qué le gusta, 2 características físicas, 2 características personalógicas. Una vez que todos los participantes hayan escrito estos datos se ponen en una caja y se mezclan los papeles. En un tercer momento cada persona saca un papelito a la suerte, sin mostrarlo a nadie, todo lo que está escrito corresponde a su amigo secreto. Un cuarto paso incluye adivinar de quien se trata, sino puede adivinar quién es, comparte los datos con el resto del grupo para que lo ayuden.

Materiales: papeles pequeños.

Una vez finalizada la técnica se harán las siguientes preguntas:

- ¿Qué les pareció la técnica?
- ¿Cómo se sintieron? (15 minutos)

### Objetivos de la técnica:

- Crear un clima de compañerismo e integración.

- Aflojar tensiones.

### **Elaboración Técnica: “La Reja”**

**Objetivo:** Permite analizar un material escrito, resumir e integrar un información de manera colectiva. Por otra parte, puede contribuir a desarrollar las relaciones interpersonales y la comunicación entre los miembros del grupo en la medida en que se ejecuta un trabajo colectivo. Materiales: Material impreso (un texto)

Se deben seguir los siguientes pasos.

1. Se numera del 1 al 2 a todos los integrantes del grupo.
2. Se reúnen todos los uno y todos los dos quedando así integrados dos equipos.
3. Cada grupo debe hacer un resumen del material.
4. El equipo 1 realizará la síntesis de la aplicación práctica del texto que le correspondió y el equipo 2 hará reflexiones del otro texto.
5. Ambos equipos representarán gráficamente lo que aprendieron del texto impreso.
6. El orientador que dirige el taller va resumiendo las ideas esenciales de ambos equipos en la pizarra.

### **Equipo 1 Texto a analizar: ¿Cómo se puede favorecer su desarrollo emocional?**

Los niños irán madurando en su desarrollo socioemocional a medida que se les enseñe y practique con ello. Por ello se propone:

- Manifestarles confianza, que vean de forma clara lo que saben hacer bien.
- Ser sinceros con ellos y darles explicaciones.
- Comprender sus temores, aunque parezcan injustificados, observando cómo se comporta y en qué circunstancias.
- Enseñarles a decir lo que les gusta y lo que les desagrada mediante gestos o palabras.
- Ser pacientes y darles tiempo para mejorar.

Para que el pequeño pueda colaborar mejor en su relación con otros y se pueda adaptar poco a poco a situaciones nuevas conviene:

- Informarle del comportamiento que se espera de él y las ventajas que obtendrá si lo pone en práctica.
- Enseñarles explícitamente comportamientos adecuados como, por ejemplo, las normas sociales en el día a día, enseñándole a saludar, jugar con otros, etc.
- Motivarles siempre antes que obligarle, ya sea para comer, vestirse o recoger los juguetes.
- Aprovechar cualquier oportunidad para ensayar y generalizar algo aprendido a otros ambientes distintos como por ejemplo, mostrarles a su madre en casa, a su profesor en la escuela o a su abuelo en el parque que tiene hambre o ganas de hacer pis.
- No hay que sobreprotegerle; debe tener las mismas oportunidades para probar aunque se equivoque, que cualquier otro niño.

**Equipo 2 Texto a analizar: ¿Qué se puede hacer para favorecer la socialización en escolares con TEA?**

- El primer paso será pues averiguar cómo se siente a gusto del propio niño, conocer sus preferencias, sus momentos de mayor receptividad y a partir de ahí desarrollar capacidades que le proporcionen un acercamiento a las actividades que se realizan en su medio cotidiano.
- Proporcionar un contacto directo y de tipo emocional por parte de las figuras de apego, sin sobrecargarle con tarea.
- Será un objetivo prioritario que consiga intercambios sociales significativos utilizando estrategias en las que se trabajen los turnos, la comprensión y expresión de emociones, las acciones compartidas con otros y el juego.
- Es importante crear un clima afectivo, en el que pueda llegar a estar a gusto.

- Se debe trabajar la percepción de contingencias sociales, es decir, que el niño sepa qué ocurre en cada situación y cómo debe actuar.
- Cualquier ocasión cotidiana puede aprovecharse para hacerle ver qué señales emocionales muestran las personas para que consiga una referencia adecuada. Por ejemplo, en el horario de recreo cuando un niño se esté divirtiendo puede aprovecharse para hacerle ver esa emoción “Mira cómo se ríe Miguel”. Si un niño se cae, se hará lo mismo: “Mira Marisol, está triste se ha hecho daño y está llorando”.
- Se fomentará, al mismo tiempo, un contacto visual por parte del niño para que progresivamente establezca una mayor atención a las personas de su entorno.
- Se debe potenciar la mirada espontánea del niño hacia las demás personas, para que se dé cuenta de su importancia y lo realice con mayor frecuencia. El acercamiento físico, a través del tacto y las caricias, es una buena demostración que al niño le ayuda a sentirse bien; aún así conviene respetarle y brindarle estas demostraciones en los momentos en los que él se sienta más receptivo.
- Es efectivo el refuerzo social a través de los elogios y manifestaciones afectivas y sobre todo le ayudará a considerar la importancia de las relaciones sociales a lo largo de toda su vida.

**Momento de cierre:** Se completará la siguiente frase “Todo lo aprendido hoy me ha servido para...” El coordinador hará un resumen de los principales aprendizajes.

### **Taller 3**

Duración: 1:30 horas

**Tema:** ¿Cómo puedo potenciar las relaciones interpersonales con escolares con TEA?

### **Objetivos**

- Generar espacios de reflexión acerca de la necesidad de establecer relaciones interpersonales con escolares.
- Ofrecer acciones para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con TEA.

**Momento inicial:**

Se realizará el rescate del taller anterior a partir de las interrogantes: ¿qué aprendieron en el encuentro anterior?, ¿qué momentos fueron los más gustados y cuáles los menos gustados?

**Contenido orientacional:** Relación interpersonal maestro – escolar con TEA.

**Técnica de caldeamiento: “El alambre pelado”.** Se le pide a un compañero que salga del salón. El resto de los compañeros se forman en un círculo de pie y tomados de la mano, se les explica que el círculo es un circuito eléctrico, dentro del cual hay un alambre que está pelado, que se le pedirá al compañero que está afuera que lo descubra tocando las cabezas de los que están en el círculo. Se ponen todos de acuerdo que cuando toque la cabeza del compañero X (que es el que representa el alambre pelado), todos al mismo tiempo y con toda la fuerza posible pegarán un grito. Se llama al compañero que estaba afuera, se le explica solo lo referente al círculo eléctrico y se le pide que se concentre para que descubra el alambre pelado.

**Objetivos de la técnica:**

- Crear un clima de compañerismo e integración.
- Aflojar tensiones.

Una vez finalizada la técnica se harán las siguientes preguntas:

- ¿Qué les pareció la técnica?
- ¿Cómo se sintieron? (15 minutos)

**Elaboración Técnica: “El Afiche”**

Materiales: pedazos de papeles grandes o cartulinas, plumones, marcadores, colores o crayolas, papeles de colores, etc.

Se divide el grupo en dos equipos para que cada uno elabore cada uno un afiche del tema. Consta de 4 pasos:



1. Primeramente se les pide a los participantes que expresen verbalmente sus opiniones del tema sobre el cual se trabaja. Lluvia de ideas: Vamos a trabajar la relación interpersonal maestro – escolar con TEA. ¿Qué papel juega en el proceso pedagógico la relación interpersonal que establece con los escolares? ¿Cómo describirían la relación con el escolar con TEA? ¿Cómo pudieran potenciar las relaciones con escolares con este diagnóstico?
2. Construcción del afiche. Se les plantea a los participantes que deberán representar las opiniones anteriores en un afiche a través de símbolos apoyándose en el texto impreso que se les entregó a cada equipo. Para ello pueden utilizar recortes de periódicos o revistas, papeles de colores o simplemente dibujar sobre el papel o cartulina. Una vez elaborado el afiche, cada equipo lo presenta al plenario para decodificarlo.
3. Una vez construido el afiche un participante hace una descripción de los elementos que están en el afiche. Luego se le pide al resto de los miembros que hagan una interpretación de lo que les sugiere y les da a entender el afiche. Por último, los compañeros que han elaborado el afiche explican la interpretación que el grupo le ha dado a cada símbolo.
4. Se entregará de antemano un folleto del cual se guiarán para elaborar el afiche

**Folleto impreso: ¿Cómo puede un maestro potenciar las relaciones interpersonales de un alumno diagnosticado con TEA?** (Ver anexo 12)

**Momento de cierre:** Se puntualizará sobre el próximo encuentro, lugar, hora y temática. Para el cierre se propone la técnica “La palabra clave”, la técnica consiste en que cada uno le exprese al grupo con una palabra lo que aprendió en el taller.

#### **Taller 4**

Tiempo de duración: 1.30 horas.

**Tema:** ¿Cómo me relaciono con el niño con Trastorno de Espectro Autista?

**Objetivos:**

- Generar espacios de reflexión acerca de la necesidad de establecer relaciones interpersonales con escolares.
- Ofrecer conocimientos sobre relaciones interpersonales.

**Contenido orientacional:** Particularidades de las relaciones interpersonales. Relación interpersonal maestro – escolar con TEA.

**Momento inicial:**

Se realizará el rescate del taller anterior a partir de las interrogantes: ¿qué aprendieron en el encuentro anterior?, ¿qué momentos fueron los más gustados y cuáles los menos gustados?

Técnica de caldeamiento: Se les pide que mencionen una palabra relacionada con autismo. Comienza diciéndola un maestro, el que le sigue debe decir el de la anterior más el suyo y el próximo el de las anteriores más el suyo y así sucesivamente hasta que todos los miembros del grupo hayan participado. Con ello se pretende desinhibir psicológicamente a los maestros y crear un clima sociopsicológico agradable.

Una vez finalizada la técnica se harán las siguientes preguntas:

- ¿Qué les pareció la técnica?
- ¿Cómo se sintieron? (15 minutos)

**Encuadre:** Se introducirá el tema a trabajar en la sesión. (2 minutos)

Se inicia con las siguientes preguntas:

- ¿Qué son las relaciones interpersonales?
- ¿Qué diferencias pueden existir entre las relaciones interpersonales que se establecen entre el maestro y el alumno y otros tipos de relaciones (ej: madre – hijo, jefe - subordinado)?
- ¿Por qué es necesario que el maestro establezca relaciones interpersonales con sus alumnos?
- ¿Cómo se pudieran caracterizar las relaciones del maestro con sus alumnos?
- Desde sus experiencias con estudiantes sin necesidades educativas especiales y un estudiante con TEA ¿Qué cambios se dan en la relación interpersonal que se establece?

**Elaboración:**

Recurso metodológico: Juego dramático. Se utilizará con el objetivo de que puedan representar situaciones que se dan en la institución escolar y se han naturalizado. Se divide el grupo en 3 equipos, se repartirá a cada equipo una tarjeta con parte de la situación, ellos deberán improvisar el resto de la dramatización de la siguiente manera tarjeta 1 y 2 (la actitud del maestro no favorece las relaciones interpersonales), tarjeta 3 (la actitud del maestro favorece las relaciones interpersonales)

Tarjeta 1: El maestro está en el aula con el estudiante, es horario de recreo.

Tarjeta 2: El maestro está dando clases.

Tarjeta 3: Están en una excursión el maestro y el escolar

Luego de que se representen las situaciones se pasará a un debate a partir de las siguientes interrogantes:

- ¿Qué diferencia pudieron identificar entre la situación 1 y 2 y la 3?
- ¿Con cuál representación se sintieron identificados? ¿Por qué?
- ¿Qué características tenían los maestros de las primeras representaciones que impedían el desarrollo social del escolar?
- ¿Qué actitud asumió el maestro en las primeras representaciones y qué actitud el escolar?
- ¿Cómo era la comunicación en las primeras representaciones?
- ¿De qué manera influye la comunicación en la relación con escolares con TEA?
- ¿Qué características debe tener una relación interpersonal que favorezca el desarrollo tanto del maestro cómo del escolar con TEA?

**Momento de cierre:** Se aplicará un PNI, se utilizará la pizarra para registrar los criterios y que todos lo vean.

**Taller 5**

Tiempo de duración: 1.30 horas.

**Tema:** Estimulando la comunicación con escolares con TEA.

**Objetivos:**

- Brindar algunas herramientas que ayuden a fomentar el desarrollo de la comunicación
- Valorar la importancia de la estimulación de la comunicación para potenciar las relaciones interpersonales de escolares con TEA

### **Momento inicial:**

Se realizará el rescate del taller anterior a partir de las interrogantes: ¿qué aprendieron en el encuentro anterior?, ¿qué momentos fueron los más gustados y cuáles los menos gustados?

Se implementará la técnica de caldeamiento **Juego de películas**. Útil para resaltar la importancia de la comunicación extra verbal. Se divide al grupo en dos. Un grupo selecciona en privado una película, definiendo título y nacionalidad. Posteriormente seleccionan a un miembro del otro grupo y le comunican en secreto la película seleccionada. Éste tendrá que ilustrar a su grupo a través de la mímica el título de la película. El individuo que ilustra no puede hablar. De su capacidad creativa y de la capacidad de interpretación del grupo dependerá, que éste gane identificando la película. Pueden utilizarse señas previamente acordadas por todos que indiquen la existencia en el título de la película de conjunciones, preposiciones y artículos.

### **Objetivos de la técnica:**

- Crear un clima de compañerismo e integración.
- Aflojar tensiones.

### **Elaboración**

Se divide el grupo en dos equipos a cada uno se le entrega una tarjeta que contiene una situación para que ellos la analicen. Luego de analizar la situación se le entregará a cada equipo una hoja impresa con acciones para estimular la comunicación de escolares con TEA.

**Situación:** “Karla es una escolar que ya tiene 10 años, sin embargo como tiene Trastorno de Espectro Autista es difícil todavía para ella comunicarse, iniciar conversaciones, interesarse por lo que hablan sus maestros y coetáneos. A veces parece como que no entiende nada. Señala en ocasiones objetos que aún no sabe decir la palabra ni su significado. Las maestras se irritan mucho y a veces se cansan de esta situación.

- ¿Cómo resolverían esto si fueran esa maestra?
- Señalen qué alternativas buscarían para comunicarse con Karla.
- Existe relación entre la comunicación y el desarrollo de las relaciones interpersonales. ¿Por qué?

Cada grupo hará su exposición. Comienza el debate. Todos pueden opinar, luego se les entrega la siguiente hoja y se constata lo debatido con los elementos de la hoja.

**Hoja impresa: Acciones para estimular la comunicación con escolares con Trastorno de Espectro Autista.** (Ver anexo 14)

A la señal del orientador cada equipo lee las acciones para estimular la comunicación con escolares con TEA, se realizarán reflexiones, expresarán sus opiniones y criterios.

**Momento de cierre:** Se completará la siguiente frase “Todo lo aprendido hoy me ha servido para...Se realiza el debate y se da la oportunidad de depositar en un buzón las interrogantes así como la solicitud de consultas individuales con hora, fecha y lugar en la forma en que consideren más apropiada y tal como nos plantea García Coto (en A. Rivière y J. Martos, 1998), les exponemos las ventajas que la enseñanza de recursos comunicativos, verbales o no supone:

- Disminuye el estrés del niño producido por la falta de medios para comunicar necesidades.
- Disminuye la emergencia de conductas inadecuadas, cuando el valor funcional de ellas es comunicativo.

## Taller 6

Tiempo de duración: 1.30 horas

### Tema: Potenciando la interacción social de escolares con TEA.

#### Objetivos:

- Valorar acciones para favorecer el desarrollo de las relaciones interpersonales de escolares con TEA e incrementar su interacción social
- Brindar conocimientos acerca de cómo lograr la interacción social.

#### Momento inicial

Se realizará el rescate del taller anterior a partir de las interrogantes: ¿qué aprendieron en el encuentro anterior?, ¿qué momentos fueron los más gustados y cuáles los menos gustados?

**Técnica de caldeamiento y relajación:** Se les pide que se pongan de pie y comiencen a caminar en cualquier dirección, y en diversas variantes que se les irán indicando: despacio, rápido, en líneas rectas, en líneas curvas, estirándose, sin tocarse ni mirarse, saludándose con los ojos con o sin sonidos, pero sin hablar. Luego se les pide que vuelvan a su lugar y se sienten.

#### Objetivos de la técnica:

- Crear un clima de compañerismo e integración.
- Aflojar tensiones.

Una vez finalizada la técnica se harán las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Qué les pareció mantenerse en silencio durante toda la técnica?

#### Elaboración

Los maestros sentados en forma de círculo, a la señal del orientador cada uno irán leyendo la tarjeta extraída del biombo, las cuales contienen elementos sobre acciones dirigidas a la estimulación de los niños con TEA. En la medida que vayan leyendo las tarjetas, los participantes realizarán reflexiones, expresarán sus

opiniones y criterios, así sucesivamente transcurrirá la actividad hasta leer la última tarjeta.

### **Tarjetas con acciones de cómo favorecer la interacción social (Ver Anexo 15)**

**Momento de cierre:** Se utilizará la técnica Cuento vivo. Un participante debe comenzar completando la siguiente frase “Había una vez un niño que tenía dificultades para comunicarse y la maestra comenzó a...” luego otro continúa el cuento y así sucesivamente hasta que todos hayan participado y se termine el cuento, el último participante dice cómo termina la historia.

### **Taller 7**

Tiempo de duración: 1.30 horas.

**Tema:** Estimulando el desarrollo interpersonal en el contexto familiar.

### **Objetivos:**

- Valorar la necesidad de preparar también a la familia para estimular el desarrollo interpersonal del escolar con TEA.
- Brindar conocimientos acerca de cómo orientar a la familia para estimular el desarrollo interpersonal del escolar con TEA.

### **Momento inicial**

Se realizará el rescate del taller anterior a partir de las interrogantes: ¿qué aprendieron en el encuentro anterior?, ¿qué momentos fueron los más gustados y cuáles los menos gustados?

Técnica de caldeamiento: “El pueblo manda”. Se darán diferentes órdenes; que para que sean cumplidas debe haber dicho antes la siguiente consigna: “El pueblo manda”, por ejemplo: “El pueblo manda que se pongan de pie”. Solo cuando se diga la consigna, la orden que se dice debe realizarse. Se pierde si no se cumple la orden o cuando se obedece la orden sin que el facilitador haya dicho la consigna. Por ejemplo: “El pueblo dice que se sienten”, los que obedecen pierden ya que la consigna es: “el pueblo manda”. Las órdenes deben darse lo más rápidamente posible para que el juego sea ágil.

### **Objetivos de la técnica de caldeamiento:**

- Crear un clima sociopsicológico favorable.
- Aflojar tensiones.

Una vez finalizada la técnica se harán las siguientes preguntas:

- ¿Qué les pareció la técnica?
- ¿Cómo se sintieron? (15 minutos)

Encuadre: Se introducirá el tema a trabajar en la sesión.

### **Elaboración**

**Técnica “Orientando a la familia”**. Se divide el grupo en tres equipos, cada equipo hará como que está en un programa de televisión que se llama “Orientando a la familia”, a cada equipo se le entregará una hoja impresa (ver anexo 16) con las características de la orientación educativa a familias de escolares con TEA, cada equipo debatirá todas las ideas expuestas en la hoja impresa, el equipo 1 realizará un resumen de cómo debe ser la orientación educativa a familias con escolares con TEA, equipo 2 hará una lista de los espacios de orientación a la familia que existen en la escuela y la importancia de orientar a la familia, el equipo 3 realizará una lista de posibles temas que se pueden trabajar con la familia, el por qué de estos temas y debe hacer una dramatización pequeña de un maestro orientando a los padres de un escolar con TEA. El resto del grupo sugiere ideas de otros elementos que se pudieron tener en cuenta en la dramatización.

**Momento de cierre**: Se puntualizará sobre el próximo encuentro, lugar, hora y temática. Para el cierre se propone la técnica “La palabra clave”, la técnica consiste en que cada uno le exprese al grupo con una palabra lo que aprendió acerca de autismo en relación con lo tratado en la sesión.

### **Taller 8**

Tiempo de duración: 1.30 horas.

**Tema**: Evaluación, integración y cierre.



**Objetivos:**

- Realizar la evaluación de la estrategia por grupo, estimular la integración de las reflexiones realizadas en el transcurso de los talleres y hacer el cierre del trabajo grupal.

Contenido: reflexiones individuales-grupales sobre la experiencia del grupo para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con TEA

**Momento inicial:** tratar de expresar de cualquier forma (gestos, mímicas o palabras) cómo se han sentido en el trabajo en grupo, el resto lo debe adivinar y decir que sensación les produjo la escenificación de los demás. Se comentan sensaciones y emociones durante el ejercicio.

**Recurso metodológico:** y qué hacemos con todo esto:

Los integrantes del grupo divididos en previos subgrupos harán un resumen de todo lo tratado y aprendido en el grupo y luego discutirlo para elaborar en un papel una guía cómo va a ser su práctica a partir de ahora.

**Cierre:** se utiliza la frase: “Esto me gusto porque.... pero si volviéramos a empezar yo cambiaría...”

**Los otros talleres que se implementaron** (Ver Anexo 13)

**Etapa V Control y evaluación**

**Objetivo:** Valorar el nivel de efectividad de la estrategia de orientación para lograr la preparación de los maestros.

Se considera básico el seguimiento, al concebirla como un proceso continuo que permite la retroalimentación.

**Organización y desarrollo.** La evaluación debe medir la preparación alcanzada por los maestros. Esta etapa propicia la evaluación del impacto de la estrategia y el modo de actuar de docentes y adolescentes.

**Acciones:**

\_ Aplicación de la observación sistemática al profesorado en diferentes actividades del proceso educativo para determinar las principales transformaciones ocurridas en el modo de actuación profesional y como conducen el proceso de desarrollo de las relaciones interpersonales con escolares con TEA.

\_ Determinar la efectividad de la estrategia, a partir de los cambios esenciales que se producen en el modo de actuación profesional de los maestros, su forma de pensar y actuar.

\_ Intercambios sistemáticos de ideas, experiencias vivencias y estados afectivos personales con maestros.

\_ Realizar los ajustes, cambios, y enriquecimiento de las posibles soluciones a los problemas que se van presentando a tenor de los cambios y dificultades constatadas.

\_ Proyectar nuevas acciones a partir de las nuevas necesidades surgidas en el proceso.

#### **2.4 Valoración de los resultados de la estrategia de orientación.**

La estrategia de orientación que se propone como aporte de esta investigación, es el resultado de un estudio realizado durante dos cursos académicos 2016-2017 y 2017-2018, en éste período se dio cumplimiento progresivo a todas las tareas planificadas en cada una de las etapas de la investigación.

Con el propósito de valorar la puesta en práctica de la propuesta se aplican los siguientes métodos: testimonio focalizado, observación y encuesta final a maestros.

**Testimonio focalizado.** Para ello se conforma un grupo constituido por 6 docentes, que son los que interactúan con el escolar con Trastorno de Espectro Autista. A continuación se presenta la estrategia con sus etapas y sus respectivas estructuras. Se realiza un intercambio fructífero que favorece la labor de los evaluadores.

Se presentan los siguientes indicadores contenidos en una hoja para que ofrezcan sus criterios sobre la propuesta:

- Novedad
- Pertinencia
- Fortalezas
- Debilidades

Se obtienen los siguientes resultados:

- Los contenidos orientacionales abordados permiten la actualización en temas necesarios para la atención a escolares con TEA.

- Las etapas de la propuesta tienen una lógica coherente que facilitan la preparación del maestro para un desempeño profesional efectivo y con calidad.
- Los contenidos orientacionales abordados permiten la actualización en temas sobre autismo que permiten mayor comprensión acerca de este trastorno.
- Se puede enriquecer la propuesta con otros temas relacionados con la problemática que se investiga.

Se emplea la triangulación como recurso metodológico. Con ella se corrobora que la estrategia elaborada contribuye a la preparación de los maestros para potenciar las relaciones con escolares con TEA.

El proceso de análisis de la estrategia, para contrastar la validez de la misma, pese a que corresponda a un momento específico de la investigación, se concibió desde el inicio como continuo, de constante construcción y constatación con la realidad concreta.

En esta oportunidad, con respecto a la calidad de su preparación teórico-metodológica sobre la preparación para potenciar el desarrollo interpersonal del escolar autista declaran que se sienten más preparados, que cuentan con recursos nuevos y novedosos para el tratamiento del escolar. Existe satisfacción aunque reconocen que todavía necesitan continuar autopreparándose.

Coinciden en afirmar que en los talleres de preparación para desarrollar las relaciones interpersonales con escolares con TEA se sintieron motivados, aprendieron cosas nuevas e interesantes que no conocían y que se apropiaron de vías, métodos y técnicas que les permiten elevar la calidad de la atención educativa al escolar autista.

La efectividad de la estrategia también pudo ser comprobada a partir de la observación a 5 turnos de socialización los cuales fueron planificados, con objetivos y actividades diseñadas para el desarrollo interpersonal del escolar con TEA, estos turnos que inicialmente lo dejaban a la espontaneidad del escolar con TEA y sus coetáneos fueron controlados y dirigidos por los maestros. Se evidenciaron también avances en el escolar con TEA ya que la duración de estas actividades aumentó así como su participación en los juegos realizados, pues se sentía más motivado e

interesando por la interacción con otros. En estos turnos se propició el intercambio del escolar con sus coetáneos y con los propios maestros. Se logra mayor participación del escolar en las actividades diseñadas en el centro (excursiones, actividades culturales).

Los resultados de la aplicación de la encuesta final que se realizó (anexo # 17) fueron:

- Todos los maestros consideraron importante la aplicación de la estrategia de orientación para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con TEA.
- El 98% se siente preparado para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con TEA.
- El 89 % declara como elementos positivos el trabajo grupal, las técnicas aplicadas y los recursos y conocimientos para estimular el desarrollo interpersonal y comunicativo del escolar con TEA.
- Todos se sintieron motivados en los talleres y aprendieron conceptos nuevos que han influido en la planificación de las clases, en la realización de las clases y en la propia relación interpersonal con el escolar con TEA.
- El 99 % no tenía suficientes conocimientos sobre particularidades de autismo y vías y herramientas para desarrollar las relaciones interpersonales y que sin dudas, los talleres contribuyeron con la preparación y ampliación de conocimientos

El análisis de todos los instrumentos aplicados para la validación de la presente investigación, permite constatar que a pesar del corto período de tiempo transcurrido para que el cambio deseado se materialice, se aprecian transformaciones en el proceso de desarrollo interpersonal del escolar autista a partir de la preparación del maestro, que se evidencian en las opiniones de todos los agentes implicados en el proceso y por consiguiente se considera que la aplicación de la presente estrategia de orientación tuvo un impacto en la actitud del maestro así como en el diseño de actividades dirigidas al escolar con TEA, las estrategias educativas, el diagnóstico psicopedagógico, planificación de clases, estructuración de los turnos de socialización.

## **Conclusiones del Capítulo II:**

\_ Las principales insuficiencias detectadas en el diagnóstico efectuado a los maestros, demostraron la necesidad de su preparación para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con Trastorno de Espectro Autista (TEA), al mismo tiempo que se revelaron las potencialidades para revertir dicha situación.

\_ Para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con TEA se elaboró una estrategia de orientación educativa estructurada en seis etapas. En la misma se integran las áreas personal y profesional, ofrece recomendaciones y acciones para preparar a los maestros. Permitió contribuir a transformaciones del proceso educativo y fortaleció el trabajo de los maestros como agentes socializadores y el trabajo metodológico del centro.

\_ Por medio de la observación, la encuesta final a maestros y el testimonio focalizado se comprobó la factibilidad de la estrategia, expresada en las transformaciones positivas evidenciadas en el actuar de los maestros.

## CONCLUSIONES GENERALES

- El análisis de los fundamentos teóricos de la orientación educativa a maestros para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con Trastorno de Espectro Autista (TEA) permitió revelar la importancia de la preparación del maestro para educar a escolares con este diagnóstico. Desde los presupuestos de la Corriente Integrativa se pudo percibir la necesidad de crecimiento personal y profesional del maestro primario para atender las necesidades educativas de autismo. Este tema no había sido tratado con suficiente profundidad hasta el momento en que se desarrolla la investigación científica.
- El estudio bibliográfico y de documentos demostró que son insuficientes las propuestas de orientación que se han implementado para favorecer la atención educativa de escolares con Trastorno de Espectro Autista y estas no están enfocadas en su desarrollo social y comunicativo, área más afectada de este trastorno.
- El diagnóstico sobre la preparación del maestro para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con Trastorno de Espectro Autista posibilitó conocer las potencialidades y necesidades de aprendizaje de los maestros, demostrando la necesidad de aplicación de una estrategia de orientación educativa para capacitar a los maestros para potenciar las relaciones interpersonales con estos escolares.
- La estrategia de orientación educativa para preparar a los maestros para potenciar las relaciones interpersonales con Trastorno de Espectro Autista permitió contribuir a la transformación del modelo actuante y fortaleció el trabajo de los maestros como agentes socializadores, los resultados de su aplicación permiten corroborar su validez en relación con el objetivo de la investigación, perfeccionando el proceso docente educativo a través de la concepción efectiva de todas las actividades relacionadas con el escolar autista.

## **Recomendaciones**

De acuerdo con los resultados obtenidos en la presente investigación se recomienda:

- Profundizar, por medio del desarrollo de investigaciones y del trabajo metodológico, en la determinación de los estilos educativos y de comunicación, estrategias de aprendizaje y técnicas que favorecen las relaciones interpersonales con escolares con Trastorno de Espectro Autista.
- Continuar desarrollando investigaciones encaminadas a la implementación de estrategias de orientación para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con Trastorno de Espectro Autista.

## Bibliografía

1. \_\_\_\_\_ (1995). *Prevención, corrección- compensación e integración. Educación*. La Habana. Cuba.
2. \_\_\_\_\_ (2001) *Pedagogía y diversidad*. La Habana: Editorial Abril.
3. \_\_\_\_\_(2008) *Punto de partida . Lecturas para la familia*. MINED. La Habana. Cuba
4. Addine, R. (1998). Variante metodológica para la introducción de un nuevo sistema de nomenclatura química en la Enseñanza Media. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación. Las Tunas.
5. Álvarez, C. (1999) *El impacto de la Teoría de Vigotski en la Educación Especial en Cuba*. Informe presentado al examen de problemas sociales de la Ciencia. Instituto Especial en Cuba. La Habana.
6. Álvarez, D. (1999) *La comunicación y la intervención, elementos claves para el acceso al contexto*. Madrid: Tercer SENTIDO.
7. Andreéva, G.M. (1980). *Psicología Social*. Lomonosov: Editorial de la Universidad Estatal M.I.
8. Basova, A. et al. (1990). *Historia de la surdopedagogía*. Moscú: Editorial Vneshtorgizdat.
9. Bellan, E. (2004). *Construyendo Caminos para Niños con Sordoceguera*. En Revista Ver/Oir, Volumen9, No1. Texas: TSBVI
10. Bisquerra, R. (2005). *Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica*. En: Revista Mexicana de Orientación Educativa. N° 6, Julio - Octubre. México.
11. Bohoslavsky, R. (1986). *Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante*. Ed. El Caballito.
12. Borges, S. (2006). *La educación de personas con necesidades educativas especiales y su integración social en Cuba*. Conferencia inaugural Congreso de Educación y Pedagogía Especial. La Habana. Cuba.
13. Calviño, M. (2002). Trabajar en y con grupos. En: Análisis dinámico del comportamiento. Editorial Félix Varela, p 137- 149. La Habana.



14. Castro, P. (2003). *El maestro y la familia del niño con dificultades. Save the Children*. Reino Unido.
15. Chávez, J. A. (2001) *La investigación científica desde la escuela. Desafío escolar*. Revista iberoamericana de Pedagogía, Instituto central de Ciencias. Habana. Cuba.
16. Ckout, T (2007) *Atención educativa a niños y adolescentes sordociegos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
17. Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y problemas relacionados con la salud. (1995) Décima revisión (CIE – 10) Vol. 1. Estados Unidos de América. Ed: Organización Panamericana de la Salud.
18. Colectivo de autores (1989) *Temas sobre la actividad y la comunicación*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
19. Colectivo de autores, (1996). *Educación Especial. Sublime profesión de amor*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
20. Colectivo de autores. (1989). *Aspectos de la comunicación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
21. Collazo, B. y Puentes, M. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
22. Cotera, B. C. E. (2003). Monografía. La Disciplina. Disponible en: [www.monografias.com/trabajos14/disciplina](http://www.monografias.com/trabajos14/disciplina).
23. De Armas, N. y Valle, A. (2011). *Resultados Científicos en la Investigación Educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
24. "Definiciones de Relaciones Interpersonales". Extraído el 16 de Enero, 2015, de <http://www.definicionabc.com/social/relaciones-interpersonales.php#ixzz3QoOETc2O>
25. Del Pino, J. y Recarey, S. (2005). *La orientación educacional y la facilitación del desarrollo desde el rol profesional del maestro*. Material Base. CD. ROM Maestría en Ciencias de la Educación. MINED.

26. EDELSON, M. (1995) *Visión global del autismo*. EUA: Centro para el estudio del autismo. Oregón.
27. García, A. (2001). *Programa de orientación familiar para la educación de la sexualidad de adolescentes*. ISP “José de la Luz y Caballero”. Holguín.
28. Gómez, I (2008). *Modelo de educación familiar desde un enfoque de autodesarrollo para la socialización del niño con autismo*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor. Matanzas.
29. Gómez, I. (2005) *Un acercamiento al autismo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
30. González J. y Ledezma M. A. (2009). Guidance and counseling in Latin America. General Considerations about the criteria of coherence, cooperation and quality. Revista: Orientación y Sociedad Vol. 9. University of Carabobo. Venezuela.
31. Kanner, L (1943). *Austistic disturbances of affective exontact*. Nervous child
32. Martínez, O. V. (2007). *La buena educación: Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. España: Editorial Anthropos.
33. Moreira, N (2009). Alternativa metodológica para contribuir a la superación profesional del docente en la dirección del proceso de integración de los niños portadores de autismo infantil. Tesis en Opción al Título Académico de Máster en Ciencias de la Educación. La Habana.
34. Orozco, M (2008). *Concepciones teóricas acerca de la educabilidad de los niños con autismo*. Madrid: Editorial Rialp.
35. Orozco, M (2015). *Concepción pedagógica de atención integral a los niños y adolescentes*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
36. Pérez, A (2015). *Relaciones interpersonales entre el cuidador formal y el adulto mayor institucionalizado*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
37. Pérez, R. (2007). *Concepción de orientación educativa para el aprendizaje de la convivencia comunitaria en Secundaria Básica*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. UCP “José de la Luz y Caballero”. Holguín, Cuba.

38. Pons, X. (2010). *La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica*.
39. Postic. (1982). *Estudios Psicológicos de la Relación Educativa*. Madrid.
40. Recarey, S. (2004). *La función orientadora del maestro y la preparación para su cumplimiento en la formación inicial del Profesor General Integral*. Ponencia presentada en el Fórum Iberoamericano sobre orientación educativa. Las Tunas.
41. Repetto, E. (2008). *Las competencias de los orientadores en Europa: fundamentos, desarrollo y conclusiones del proyecto EAS*. En: s/ed. Jornadas Europeas El desarrollo profesional de los orientadores. Universidad de Educación a Distancia. Madrid.
42. Riviere, A. y otros (1996): *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Instituto de Migraciones y Servicio Sociales.
43. Sánchez, G. A. G. (2005). *La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria*. Revista de Educación y Desarrollo, No. 4, octubre-diciembre 2005. Universidad de Guadalajara.
44. Sánchiz, M (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Universitat Jaume. [www.sapientia.uji.es](http://www.sapientia.uji.es)
45. Santana, Y. (2014). *La articulación entre el autodesarrollo comunitario y las relaciones de amistad en un grupo de amigos*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Sociológicas, Universidad de las Villas, Santa Clara.
46. Santos, A. (2013). *El Trabajo Comunitario para la Integración Social de Egresados con Retraso Mental Leve de la Escuela Especial en Comunidades Rurales* Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero". Holguín
47. Tamarit, J (1988). *Sistemas alternativos de comunicación y autismo: algo más que una alternativa*. MEC. Madrid.
48. Torroella, G. (1984). *¿Cómo estudiar con eficiencia?* La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
49. Vera, V. M. V. y Zebadúa, I. (2002). *Ensayo: Contrato Pedagógico y Autoestima*. Disponible en: [www.observatorio.org/colaboraciones/2002.pdf](http://www.observatorio.org/colaboraciones/2002.pdf)

50. Vigotski, S. (1989) *Obras Completas*. t. 5. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
51. Zaldívar, D. (2011). *Psicología, Salud y Bienestar*. Instituto cubano del libro. La Habana: Ediciones Líber.
- 52.** Zepeda, A. S. (2007). *Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana*. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 43/5 – 25 de julio de 2007, OEI.

## **Anexos**

### **Anexo 1**

**Documentos revisados y aspectos analizados en cada uno de ellos**

#### **Documentos normativos y metodológicos de la Educación Primaria**

**Objetivo:** Indagar sobre la preparación metodológica para brindar atención a escolares con Trastorno de Espectro Autista.

- Proyección en el trabajo metodológico del tema atención a las necesidades educativas especiales (TEA)
- Presencia en los documentos normativos de habilidades, contenidos, objetivos para trabajar con escolares con TEA.

#### **Expediente acumulativo del estudiante con Trastorno de Espectro Autista**

**Objetivo:** Conocer cuáles son los aspectos abordados por el maestro con respecto a las áreas afectadas del escolar (desarrollo social y comunicativo)

Aspectos a analizar

- Caracterización del escolar, a partir de sus necesidades educativas especiales.
- Descripción del desarrollo social y comunicativo del escolar.

#### **Caracterización psicopedagógica del escolar**

**Objetivo:** Conocer la estructura de la caracterización y cómo la diseñan.

Aspectos a analizar

- Responsable del diseño.
- Desarrollo Social
- Características del proceso de comunicación
- Conducta
- Elementos fundamentales sobre el proceso cognitivo
- Contexto familiar:

## **Anexo 2**

### **Entrevista en Profundidad a los maestros**

**Objetivo:** Conocer cuál es la preparación que tienen los maestros para potenciar las relaciones interpersonales con un escolar con Trastorno de Espectro Autista.

Aspectos a analizar

- Años de experiencia en Educación
- Años de experiencia trabajando con el escolar con Trastorno de Espectro Autista.
- Experiencia con otros escolares con necesidades educativas especiales.
- Particularidades del Trastorno de Espectro Autista.
- Motivación por el trabajo con el escolar con TEA.
- Características de las relaciones interpersonales con el escolar con TEA.
- Características de la atención que se le brinda al escolar con TEA.
- Habilidades comunicativas.
- Conocimiento acerca de métodos, técnicas y vías para la atención al escolar con TEA.
- Preparación recibida para brindar atención al escolar con TEA en los diferentes espacios de preparación en el centro.
- Tratamiento del tema en las actividades metodológicas desarrolladas en la escuela.

### **Anexo 3**

#### **Entrevista en Profundidad a Psicopedagoga del CDO**

**Objetivo:** Conocer cómo se trabaja el tema en las preparaciones metodológicas.

Aspectos a analizar

- Años de experiencia
- Años de experiencia con trabajando con el escolar con TEA.
- Particularidades del trastorno autismo.
- Características de las preparaciones metodológicas.
- Tratamiento del tema autismo en las preparaciones metodológicas.
- Particularidades de la caracterización psicopedagógica del escolar con TEA.
- Estrategias educativas diseñadas para el escolar con TEA.

## **Anexo 4**

### **Entrevista en profundidad a metodóloga municipal de la Enseñanza Primaria**

**Objetivo:** Conocer la preparación ofrecida a los maestros para la atención a escolares con TEA.

Aspectos a analizar:

- Características de las preparaciones metodológicas.
- Particularidades del trastorno autismo.
- Tratamiento del tema autismo en las preparaciones metodológicas.



## **Anexo 5**

### **Guía de observación a turnos de socialización**

**Objetivo:** Conocer cómo se conciben estos turnos y si contribuye al desarrollo social y comunicativo del escolar con TEA.

Aspectos a analizar:

- Objetivos.
- Horarios.
- Participantes.
- Actividades realizadas.
- Resultados de las actividades realizadas.
- Papel que juega el maestro en este proceso.
- Características del proceso comunicación.
- Características de las relaciones interpersonales.

## **Anexo 6**

### **Guía de observación a turnos de clases**

**Objetivo:** Conocer cómo se desarrolla la relación interpersonal en un turno de clases.

Aspectos a analizar:

- Maestro.
- Asignatura
- Horario.
- Papel del maestro.
- Características de la relación alumno - maestro.
- Características del proceso comunicativo.
- Correspondencia entre las particularidades de la clase y las del escolar (necesidades y potencialidades)

## Anexo 7

### Guía de observación al plan de clases

**Objetivo:** Conocer si se planifican las clases teniendo en cuenta las particularidades del escolar con Trastorno de Espectro y si las actividades potencian su desarrollo social y comunicativo.

Aspectos a analizar:

- Objetivos.
- Correspondencia entre el contenido y las particularidades del escolar con diagnóstico de TEA.
- Actividades que se planifican.
- Evaluación.
- Métodos, técnicas y vías.
- Planificación de actividades para el desarrollo social y comunicativo del escolar (características)

## Anexo 8

### Guía de observación a preparaciones metodológicas

**Objetivo:** Valorar el desarrollo de la preparación metodológica para el tratamiento del tema autismo.

Aspectos a analizar:

- Hora.
- Lugar.
- Encargado de la actividad.
- Participantes.
- Tema
- Contenido.
- Forma de trabajo metodológico en que se enmarca

## Anexo 9

### Biografía de Mary Temple Grandin

Es una zoóloga, etóloga, diseñadora de mataderos y profesora de la Universidad Estatal de Colorado. Se doctoró en Ciencia Animal en la Universidad de Illinois. A noviembre de 2016, es profesora de comportamiento animal en la Universidad de Colorado. Además, es autora de libros como *Thinking in Pictures* e *Interpretar a los animales*. Grandin es ampliamente elogiada como una de las primeras personas con espectro autista en compartir públicamente puntos de vista de su experiencia personal de autismo. Además es la inventora de la "caja abrazo", un dispositivo para calmar a aquellos con espectro autista. Es una gran defensora del bienestar de los animales, sobre todo de los animales explotados por la industria ganadera. Ha reformado mataderos y ranchos a lo ancho y largo de los Estados Unidos en defensa de una vida y una muerte significativamente menos dolorosa. Debido a su condición de autismo, considera que el pensamiento de una persona con esta condición es una especie de apeadero entre el pensamiento animal y el humano. Esto la ha llevado a realizar experimentación y a profundizar no sólo en la etología sino también en la neuropsicología. El desapego progenitor comenzó a manifestarse, a los seis meses de edad, cuando su madre percibió que rechazaba sus abrazos. Más tarde se hizo evidente que la pequeña Temple no soportaba que la tocaran. A medida que pasaban los días, sus abuelos y sus padres se dieron cuenta de que Temple no soportaba que nadie, ni siquiera su madre, la tocara. A los tres años, los médicos dijeron que tenía daño cerebral. Su Sistema Nervioso era tan sensible que se sobreestimulaba no sólo al sentir la cercanía de alguien sino al oír cualquier sonido. A los 16 años fue a pasar unos días a la granja de ganado de su tío en Arizona. Allí se fijó en una máquina que se usaba para tranquilizar al ganado cuando venía el veterinario a explorarlos: dos placas metálicas que comprimían a las reses por los lados. La presión suave parecía relajarlas. Entonces pensó en hacer un artilugio semejante para ella: una máquina de dar abrazos. Lo que le proporcionaría el estímulo táctil que tanto necesitaba, pero que no podía obtener porque no soportaba el contacto físico con las

personas. Poco después entró en una escuela especial para niños con problemas emocionales, y sus profesores la animaron a que construyera la máquina y le decían que ella podía hacerlo. La máquina permitiría a la persona que la usara controlar la duración y la intensidad del "abrazo" mecánico. Así Temple realizó experimentos y matriculó en la universidad, se convirtió en parte de su propia terapia. La ayudaba a relajarse y le sirvió para empezar a sentir cierta empatía hacia los demás. Hoy hay clínicas para tratamiento de niños autistas que utilizan la máquina inventada por Temple. Decidió estudiar psicología y especializarse en comportamiento animal dada su estrecha relación con los animales. En la adolescencia, parte de la terapia pasaba por montar y cuidar a caballos. Pero ella pronto descubrió que éstos también tenían problemas emocionales, lo que la inspiró a dedicar su vida a la mejora del bienestar animal. Temple Grandin tiene ahora 71 años y es una referencia tanto en bienestar animal como entre la comunidad autista. El 30 de junio de 2015 fue nombrada Doctora Honoris Causa por la Universidad de Buenos Aires (UBA), en reconocimiento a su papel destacado en la educación y en la enseñanza.

**Anexo 10**  
**Imágenes de Mary Temple**



## Anexo 11 La Rueda del autismo





## Anexo 12

### **¿Cómo puede un maestro potenciar las relaciones interpersonales de un alumno diagnosticado con TEA?**

El profesor, gracias a la figura que ejerce de mediador entre un niño con TEA a través de su actuación profesional en el aula por medio de habilidades como las siguientes:

- Proporcionarles feedback, o lo que es lo mismo, devolverle información sobre que lo que el niño hace, poniendo nombre a sus acciones, para que los demás alumnos puedan interactuar socialmente con él y darse cuenta de sus emociones. Por ejemplo: cuando se hace daño no suele expresarlo; el profesor estando atento puede decir a los demás lo que le sucede. Con esta acción, los demás niños podrán apreciar cuándo se hace daño, aunque no lo exprese y el niño con TEA podrá anticipar que cuando se haga daño le van a demostrar cariño y le van a ayudar. Hay que recordar que, aunque les cueste mostrar sus sentimientos, no significa que no los tengan; sienten pero lo expresan de otra forma.
- Favorecer el contacto directo de tipo personal con sus compañeros por medio de juegos didácticos, de turnos o de colaboración, como colorear un dibujo entre dos niños o decorar la clase para carnaval.
- Priorizar el aprendizaje que se puede obtener de las relaciones personales sobre el rendimiento académico. De esta manera, si aprende a prestar juguetes y compartir algunas actividades, tolerará mejor los conflictos con otros niños y en definitiva se mejorará su relación social.
- Ver los conflictos interpersonales como una oportunidad para el desarrollo y conocimiento emocional de sus alumnos, haciendo hincapié en la importancia de compartir y respetarse. Hay que verlos como una oportunidad para trabajar este tipo de habilidades.
- Aprovechar situaciones ordinarias para modelar las emociones de los alumnos, como por ejemplo, hacer explícito cuando alguien está triste, contento, enfadado.

## Anexo 13

### Otros talleres que se implementaron

#### Taller 9

Tiempo de duración: 1.30 horas.

**Tema:** Aprendiendo más sobre autismo.

**Objetivo:** Contribuir a la preparación del personal docente sobre el conocimiento del autismo.

**Contenido orientacional:** Particularidades del autismo.

#### **Momento inicial:**

Se realizará el rescate del taller anterior a partir de las interrogantes: ¿qué aprendieron en el encuentro anterior?, ¿qué momentos fueron los más gustados y cuáles los menos gustados?

**Técnica “El espejo”:** Se forman dúos, se ubica un participante frente a otro, uno hace gestos y el otro lo debe imitar como si se estuviera mirando en un espejo, luego se invierten los roles, el que imitaba es que hace los gestos y el otro debe seguirle la corriente.

Una vez finalizada la técnica se harán las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Qué les pareció la técnica?

Objetivos de esta técnica

- Aflojar tensiones en el grupo.
- Crear un clima sociopsicológico agradable para comenzar la sesión.

#### **Elaboración**

Comenzar la actividad dando lectura al siguiente texto.

Es septiembre, las calles y las escuelas se llenan de uniformes, gritos y sonrisas; comienza un nuevo curso escolar.

Un niño con cara asustada y ojos muy abiertos se pega mucho a su madre, es como si buscara mayor protección y abrigo. Todos lo miran, algunos lo saludan, otros intentan besarlo, el rechaza todo contacto con extraños. A la escuela a ingresado un niño diferente.

A continuación el ponente ejecuta un sistema de preguntas que además de indagar sobre el nivel de preparación que cuentan los docentes servirá para propiciar el diálogo entre los presentes en la actividad.

### **Preguntas.**

1. ¿Qué diagnóstico creen que tenga este niño?
2. ¿Qué es el autismo?
3. ¿Qué son los Trastornos de Espectro Autista?
4. ¿Conocen ustedes algunas características de estos niños?
5. ¿Es para ustedes un peso tener en su matrícula un niño integrado?
6. ¿Cómo se caracterizan las relaciones de los niños autistas con las demás personas?

Se dividirá el grupo en varios equipos. A partir de este momento se le pedirá que lean y traten de interpretar lo planteado en las tarjetas que tienen en sus manos.

### **1ra tarjeta.**

- Concepto de autismo.

### **2da tarjeta.**

- Trastornos de Espectro Autista

### **3ra tarjeta.**

- Etiología del autismo

### **4ta tarjeta**

- Autismo y relaciones interpersonales

### **5ta tarjeta**

- Prevalencia del autismo

Se seleccionará un líder por equipo que dará lectura a lo planteado en la tarjeta y posteriormente de debatir con su equipo dará al resto del grupo los criterios a los que se arribaron en el equipo y luego todo aquel que desee intervenir para exponer su punto de vista lo puede hacer también.

**Momento de cierre:** Explorar sobre los saberes individuales y colectivos. Si se cumplieron los propósitos del taller y los criterios de los participantes.

### **Taller 10**

**Duración: 1h y 30 minutos**

**Tema:** Características de los escolares con autismo por áreas.

#### **Objetivos:**

- ✓ Promover el debate y la reflexión acerca las principales consideraciones teóricas acerca del autismo.
- ✓ Profundizar en las características de los escolares con autismo por áreas.

**Contenido orientacional:** Características de los escolares con autismo.

#### **Momento inicial**

Se realizará el rescate del taller anterior a partir de las interrogantes: ¿qué aprendieron en el encuentro anterior?, ¿qué momentos fueron los más gustados y cuáles los menos gustados?

Técnica de caldeamiento: “Tenso – flojo”. Se dan instrucciones para que los participantes pasen alternativamente de la tensión-rigidez, al aflojamiento:

- Caminar en diferentes direcciones
- Estirarse
- Caminar como si fueran muñecos de trapo
- Como títeres tiesos
- Como borrachos
- Como robots
- Como nubes
- Imaginan que se convierten en un globo que alternativamente se infla, se infla y al final: ¡PAM! ¡Explotó!

Una vez finalizada la técnica se harán las siguientes preguntas:

- ¿Qué les pareció la técnica?
- ¿Cómo se sintieron? (15 minutos)

Encuadre: Se introducirá el tema a trabajar en la sesión.

### **Elaboración**

Recurso metodológico: La Rueda del autismo. Con el objetivo de conocer las características de los escolares con autismo por áreas (Ver anexo # 11). Se presenta la rueda del autismo y los maestros van a ir completando las características de los escolares con autismo por área, una vez finalizada un área se entrega una tarjeta que tiene las características de esa área y se constatan los elementos de la tarjeta con los ofrecidos por los maestros.

Preguntas para el debate:

1. ¿Cuántas áreas se observan en la rueda?
2. ¿Qué ventajas tiene para el maestro conocer las características de los escolares con autismo?
3. ¿Qué idea les sugiere el área de desarrollo motor?
4. ¿Cuáles serían las principales características de esta área?
4. ¿Qué elementos se pudieran asociar con el área de desarrollo cognitivo?
5. ¿Qué pueden decir respecto al área de desarrollo social?
6. ¿Qué tan necesario es que el maestro pueda potenciar las relaciones interpersonales del niño autista?
7. ¿Cuándo hablamos del área del lenguaje y la comunicación qué es lo primero que pensamos?
8. ¿Creen que las características del proceso comunicativo de niño autista obstaculiza el desarrollo de la relación interpersonal, por qué?
9. ¿Qué idea les sugiere el área de autonomía personal?
10. ¿A qué se referirá el área de características de la conducta?

11. A partir del conocimiento de todas estas áreas cuáles son las características fundamentales del escolar autista.

**Momento de cierre:** Deberán completar la siguiente frase “Durante este tiempo aprendí que...”, con el objetivo de que puedan expresar los principales aprendizajes.

### **Taller 11**

Duración: 1.30 horas

**Tema:** Diagnóstico psicopedagógico y estrategia educativa

### **Objetivos:**

- Conocer las características del diagnóstico psicopedagógico y las pautas para el diseño de la estrategia educativa de escolares con TEA.

**Contenido orientacional:** Características del diagnóstico psicopedagógico y pautas para diseñar la estrategia educativa.

### **Momento inicial:**

Se realizará el rescate del taller anterior a partir de las interrogantes: ¿qué aprendieron en el encuentro anterior?, ¿qué momentos fueron los más gustados y cuáles los menos gustados?

### **Lluvia de ideas**

#### **Se inicia el taller con las siguientes interrogantes:**

1. ¿Qué es el diagnóstico psicopedagógico?
2. ¿Para qué sirve el diagnóstico psicopedagógico?
3. ¿Cuáles son los elementos fundamentales que se deben de tener en cuenta para elaborar un diagnóstico psicopedagógico?
4. ¿Qué particulariza el diagnóstico psicopedagógico de escolares con TEA?
5. ¿Un diagnóstico psicopedagógico bien diseñado qué ventajas le proporciona al maestro?
6. ¿Qué es la estrategia educativa?
7. ¿Para qué se elabora la estrategia educativa?

8. ¿Qué elementos se deben de tener en cuenta para elaborar la estrategia educativa?

9. ¿Quiénes son los que participan en la elaboración de la estrategia educativa?

El coordinador va registrando en la pizarra los elementos fundamentales.

### **Elaboración**

Se divide el grupo en dos equipos. Un equipo hará una reflexión sobre los elementos para el diseño de la estrategia educativa y el otro realizará un diagnóstico psicopedagógico a partir de las hojas impresas que se le entregarán y luego cada equipo expondrá.

### **Hoja impresa 1 Diagnóstico psicopedagógico**

- **Social:** Interés social, cantidad y calidad de iniciativas sociales, contacto ocular, sonrisa social, atención conjunta, imitación (corporal, vocal y motora), apego, expresión y reconocimiento de emociones.
- **Comunicación:** intencionalidad, herramientas, comunicativas, funciones, contenidos, contextos y comprensión.
- **Conducta:** presencia, intensidad, y frecuencia de conductas, disruptivas, estereotipias, miedos, preferencias en el juego, juego funcional simbólico y cooperativo.
- **Cognición:** nivel sensoriomotriz, nivel de desarrollo general, evaluación de preferencias estimulares y sensoriales, motivaciones, estilo y potencial de aprendizaje, habilidades ejecutivas y habilidades académicas.
- **Familiar:** Conocer la situación familiar, métodos educativos, impacto del diagnóstico, recursos para superarlos, interacción familiar – niño y la estructura del entorno doméstico.

### **Hoja impresa 2 Elementos que se pueden utilizar para la estrategia educativa**

- **Utilización de reforzadores:** el reforzador natural es la consecuencia lógica del aprendizaje que se está trabajando, si se está trabajando una fruta se debe utilizar como refuerzo la fruta. El uso de reforzadores da muy buenos

resultados con el niño autista y posibilita el enriquecimiento del significado de objetos.

- **Aprovechamiento de las preferencias individuales:** resulta realmente ventajoso conocer cuáles son las motivaciones e intereses del niño, lo cual es útil para seleccionar un signo en comunicación y para atraer y motivar al alumno.
- **Enfoque positivo:** eliminar todo lo que se constituye en un obstáculo para relacionarse con el niño, a través de asumir una actitud paciente y cuando el niño se equivoque enfocar el error de manera positiva, diciéndole que con un poco de ayuda lo logrará hacer bien. Intentar siempre establecer con el niño relaciones placenteras, manifestando afecto, dirigir el proceso sin dificultar la espontaneidad del niño.
- **Evaluación sistemática:** registrar diariamente la adquisición de hábitos y conducta, de forma tal que se pueda constatar en qué medida adquiere los objetivos propuestos y los rediseños que la estrategia debe seguir.
- **Encuentros estudiantiles:** el objetivo es posibilitar la interacción con niños que no tienen necesidades educativas especiales, con la intención que el niño autista pueda lograr una relación de amigos.
- **La excursión:** con el objetivo de integrar los niños con el medio social, propiciar la generalización de los aprendizajes sociales en contextos naturales. Que el niño autista se relacione mejor con su maestro y coetáneos.
- **Métodos prácticos:** para su empleo se tiene en cuenta la relación docente – niño en la actividad, a través de un sistema de preguntas y orientaciones estructuradas. Se provee al niño un modelo de secuencias de acciones a través de objetos, fotografías y pictogramas para anticipar las acciones y resolver las tareas.

**Momento de cierre:** Se aplicará un PNI, se utilizará la pizarra para registrar los criterios y que todos lo vean.



## Anexo 14

### **Acciones para estimular la comunicación con escolares con Trastorno de Espectro Autista.**

- La escuela es uno de los contextos naturales en los que el escolar con TEA se desenvuelve de forma habitual, por ende será la base y el punto de partida que le permita desarrollar habilidades comunicativas para posteriormente generalizarlas a otros contextos.
- Cuando hablamos con el escolar se debe mirar siempre aunque parezca que no está escuchando, orientar el cuerpo hacia él, darle un tiempo para responder, no asumir que no entiende lo que se está hablando.
- Crear situaciones donde deba pedir ayuda.
- Ser paciente y comprensivo con el escolar, no utilizar gestos que puedan enviar un mensaje diferente al que se está hablando.
- Hacer pausas largas para que se interese por la continuación de la actividad.
- Potenciar el interés social por las personas a través de juegos, cuentos, imágenes, dibujos, recorridos por el centro.
- Ponerse en su lugar. Cuando se le habla, meterse en su piel e intentar ver cómo se siente para proporcionarle lo que necesite.
- Hacerle reír para que vea cómo la comunicación permite disfrutar en las relaciones sociales.
- Premiarle cuando hace algo bien mediante expresiones sociales positivas como “¡qué bien lo haces!, ¡fenomenal!, ¡me gusta mucho lo que has hecho!
- Expresarle de forma frecuente sentimientos.
- Utilizar sus intereses y motivaciones para alentarle a hablar.
  - Asegurarse de que ha comprendido.
  - Ayudar a su independencia.
  - Promover la interacción social apropiada.
- Maestro debe apoyarse de objetos para enseñar algo, por ejemplo una bolsa de compras, si vamos de compras, un plato para comida.

- **USO DE SIMBOLOS** (señale un objeto y diga el nombre cuando se utiliza)

Una vez que el niño ha empezado a asociar el símbolo con el objeto o lugar entonces un símbolo idéntico se puede introducir a cierta distancia y utilizados por los adultos para decir que el niño recibe o para ir a donde el símbolo representa. El símbolo se convierte en portátil y puede ser utilizado fuera de lo que representa. Nuevos símbolos se pueden introducir a una tasa que varía de niño a niño. Es importante empezar con los símbolos de las cosas que son importantes para el niño y esperar a que señales claras de entendimiento antes de la introducción de un nuevo símbolo

## Anexo 15

- **SEGUIR AL LÍDER:** no importa lo que esté haciendo el niño. Lo esencial es seguir el liderazgo del niño y hacerlo interactivo. Comenzaremos por hacer lo que el chico haga y le ayudaremos a lograr su objetivo. Nunca interrumpiremos un proceso interactivo una vez que el niño se incorpore a él.

- **TRATAR LAS ACCIONES DEL NIÑO COMO SI FUERAN INTENCIONALES Y LLENAS DE PROPÓSITO:** a veces su comportamiento parece discontinuo y sin propósito (levantar y soltar objetos sin objetivo aparente). Al darle atención a cada uno de los movimientos del niño como si fuese la cosa más importante del mundo, su interés y energía convencerán al niño de que cualquier cosa que esté haciendo tiene sentido y logrará una respuesta. Por ejemplo, si el niño está sujetando algo, le daremos un objeto similar a sujetar, y luego otro y otro. Puede que el niño se marche o dirija su atención a otra cosa; entonces tomaremos la nueva acción como punto de partida y seguiremos con la comunicación. Si él se niega también se está comunicando. Estos gestos son el comienzo de abrir y cerrar círculos de comunicación. Por ejemplo, si él inicia algo (actitud que tomaremos como intencional), responderemos dándoselo de nuevo a él, y él cerrará el círculo al repetir o rechazar lo que hicimos. Estos esfuerzos preceden a la toma de turnos. Al tratar los movimientos del niño como intencionales y con sentido en vez de como desorganizados y sin meta fija, su evasión organizada puede ser evitada o aceptada en una forma más directa e interactiva.

- **ESTIRAR LOS DESEOS DEL NIÑO Y ALGUNAS VECES HACERSE EL TONTO:** cualquiera que sea la forma en que el niño comunique su deseo por algo, es importante responder rápidamente. Pero esto nos puede llevar a terminar con la interacción demasiado rápido. Por eso, es aconsejable estirar ese deseo en tantas interacciones como sea posible. Por ejemplo, si nos señala un objeto, en vez de dárselo de inmediato, deberemos preguntarle qué es lo que quiere, y darle un objeto similar unas cuantas veces para ver si el niño quiere algo más.

- **DIFERENCIAR NUESTRAS ACCIONES DE LAS DE ELLOS:** a menudo estos niños, a la hora de hacer algo cogen la mano de sus padres como una extensión

de su propio cuerpo. Esto impide que la acción se convierta en otra más compleja por dificultades motoras o falta de diferenciación del otro. Es importante ponernos frente al niño para incrementar el contacto cara a cara, de esta forma podremos ver las expresiones del chico y él verá las nuestras. Expresaremos placer con cada movimiento que él haga y le daremos más objetos para que los coja y así estimularle a que él haga lo mismo. Le ayudaremos a hacer lo que quiera, pero va poder ser con nuestra mano sobre la suya (que sea él quien nos guíe y no al contrario). Alargaremos las pausas y nuestras acciones tanto tiempo como el niño esté atento y esperando a lo que nosotros podamos hacer o darle.

- **AYUDARLE A HACER LO QUE ÉL QUIERA HACER:** por ejemplo, si el niño está alineando objetos, le daremos el siguiente objeto unas cuantas veces más, cuando él acepte esto, pondremos nosotros el próximo objeto donde él lo hubiera puesto. Cuando el niño acepte esto, trataremos de colocar un objeto en el lugar inadecuado, y si él protesta, reconoceremos el error y lo pondremos donde él quiera. Mantendremos este desorden, pero suavemente para evitar que el niño se desorganice o se vaya a otro lado. Cuando ayudemos al niño, trataremos de controlar los objetos que le damos para aumentar el número de veces que el niño nos comunicará si quiere otro objeto igual o diferente.

- **TENER JUGUETES SENSORIALES, DE CUERDA, DE CAUSA- EFECTO...:** para atraerla atención e interés del niño. A veces es más fácil mantener su atención con juguetes que le estimulen por sí solos (un juguete de cuerda que anda solo) que si intentamos estimularlos nosotros directamente. A menudo el niño rechazará un juguete que nosotros le ofrezcamos pero no tardará en cogerlo de la silla en la que lo hemos dejado.

- **DARLE UN PROBLEMA PARA SOLUCIONAR:** por ejemplo, nos colocaremos en medio de su camino, o le pondremos la camiseta por los pies o le daremos los zapatos equivocados. Es en estos momentos cuando el niño se ve más obligado a responder (es hasta necesario que responda si quiere seguir con su actividad) ya que todo el mundo a su alrededor también se ha ritualizado.

- **NO ACEPTAR UN “NO” POR RESPUESTA. DESHACER LO QUE HEMOS HECHO ES UNA RESPUESTA:** en algunos casos, el rechazo es la respuesta y podemos tratarla como una forma de seguir adelante e intentar algo nuevo. Por ejemplo, ¡“ya veo que no quieres esto!, lo siento, ¡inténtalo con este otro juguete!”. En esencia, nuestra persistencia dará fruto a medida que el niño se vaya dando cuenta de que no vamos a parar de perseguirle y de tratar sus acciones como funcionales.
- **ESTIMULAR LA EXPLORACIÓN Y LAS ELECCIONES DEL NIÑO:** es muy importante enseñar al niño a empezar cosas por su cuenta (más que presentarle tareas o juegos ya estructurados por nosotros). Un niño aprende cuando nosotros nos implicamos en lo que él inicia y descubre, por simple que sea. Cuando un niño tiene severas dificultades planificación motora pero muestra interés, entonces es de gran ayuda hacer las acciones con nuestras manos sobre las suyas para ayudarle a empezar a usar los objetos o juguetes. Asimismo dejaremos los juguetes por el suelo o el cuarto para que el niño pueda iniciar, organizar y aprender a jugar con algo por su cuenta. Deberemos crear un ambiente más estimulante.
- **DARLE NUEVOS SIGNIFICADOS A LOS COMPORTAMIENTOS ANTIGUOS:** si el niño comienza a dar vueltas sobre sí mismo, le cogeremos las manos y bailaremos con él, cantando alguna canción infantil que mencione un carrusel. Los niños reconocerán estos gestos y abrirán sus puertas a los significados simbólicos. A medida que el niño se vuelve más simbólico y más hábil para secuenciar acciones, nuevos significados saldrán rápidamente a flote. Por ejemplo, una línea estática puede ser una fila para coger el autobús escolar, tirarse por un tobogán o tirarse a la piscina.
- **UNIRSE AL NIÑO EN ACTIVIDADES QUE ÉL DISFRUTE:** pero no retroceda ante su ira. Es común en este tipo de niños volver a juegos de la primera infancia que son muy repetitivos como hacerse cosquillas, jugar con sus deditos... Nunca debemos interrumpir una actividad que aporte enganche mutuo y placer, aun cuando parezca interminable, siempre y cuando el niño esté atento, señalando y

de alguna forma comunicando que quiere más. Al principio puede que el niño no acepte la intrusión en su juego y lo demuestre con ira, gruñidos, gemidos e incluso palabras, pero no se aparte ni deje de intentarlo; tómelo como una forma de comunicación y un paso más hacia la expresión de placer. Debemos demostrarle que entendemos su ira y consolarle (imitando su tono de voz y expresiones y poco a poco suavizando nuestro tono de voz hacia uno más conciliador).

- **ABRIR LA PUERTA AL JUEGO SIMBÓLICO:** debemos intentar que la interacción aumente y para ello realizaremos juegos imaginarios siempre que nos sea posible. Es decir, si el niño nos pide galletas le daremos unas galletas y un vaso imaginarios, y si se quiere irle daremos unas llaves imaginarias y observaremos si apaga la luz imaginaria. Todas las oportunidades deben ser usadas para fomentar la imitación de acciones simbólicas.

- **TRABAJAR EN NIVELES MÚLTIPLES A LA VEZ Y SER MUY PERSISTENTE:** debemos tratar de conseguir la atención del niño, enfocándola a lo que a él le gusta y fomentando la interacción y la comunicación a la vez. Sobre todo es importante mantener la atención mutua y el enganche.

- **PARTIR DE SITUACIONES RUTINIZADAS Y FLEXIBILIZARLAS PROGRESIVAMENTE:** cuando observemos problemas para comunicarse de forma espontánea en una situación concreta podemos rutinizar esta situación; esto es, provocarla con claves claras de inicio y terminación hasta que se domine para progresivamente ir introduciendo modificaciones de forma que se flexibilice su uso.

- **NO INTERPRETAR UNA MALA CONDUCTA COMO ALGO PERSONAL CONTRA USTED:** la persona autista no es una persona manipuladora ni que esté planificando el hacerle la vida más difícil. No son prácticamente nunca capaces de ser manipuladores. Por regla general la mala conducta es el resultado de los esfuerzos que han de realizar para sobrevivir frente a experiencias que puedan ser confusas, desorientadoras o generadoras de miedo. Debido a su discapacidad, las personas autistas son egocéntricas. La mayoría de ellas tienen muchas dificultades para interpretar las reacciones de los demás.

- **EVITE:** modismos, dobles sentidos, sarcasmos y apodos cariñosos. La mayor parte de las personas autistas de alto funcionamiento, utilizan e interpretan el lenguaje de forma literal. Hasta que no conozca sus capacidades
- **RECORDAR QUE LAS EXPRESIONES FACIALES Y OTRAS SEÑALES SOCIALES PUEDEN NO SER ENTENDIDAS:** la mayoría de las personas con autismo tienen dificultades para leer expresiones faciales e interpretar “el lenguaje corporal”.
- **EVITAR UNA SOBRECARGA VERBAL:** ser claros, usar frases más cortas si percibe que no le está comprendiendo correctamente. Aunque no tenga ningún problema de audición y esté prestando atención, le puede resultar difícil comprender el punto esencial de su explicación, así como identificar la información importante.

## **Anexo 16**

### **Orientación educativa a familias de escolares con TEA**

- Es muy importante tener en cuenta que el intercambio con los padres debe estar basado en la colaboración, el respeto mutuo, el apoyo y la comprensión, no se debe excluir es esencial la experiencia que tienen los padres en tratar con sus hijos, por tanto se le debe de dar especial importancia a sus estrategias y opiniones.
- Cuando se les brinden las orientaciones se debe explicar por qué y para qué son necesarias estas, las mismas se dan un plano donde profesionales y padres se sientan en un mismo rango y se propicia la participación activa y consciente de los padres en los diferentes intercambios y capacitaciones, donde se comparte la información que tiene la familia sobre el hijo/a y sobre el trabajo, preocupaciones, inquietudes, expectativas de la familia.
- Los planes de intervención de la familia en el desarrollo de los hijos se debe individualizar y flexibilizar no solo a partir de las características de los hijos, si no a partir de las características de las familias, por lo que las tareas que se encomienda deben estar adaptadas a las circunstancias y situaciones de cada familia de forma dinámica teniendo en cuenta que la familia evoluciona y que las circunstancias cambian.
- La orientación debe estar encaminada a brindarles conocimientos sobre autismo, sus causas, modos característicos, significados del comportamiento autista, potencialidades, cómo potenciar la comunicación, desarrollo interpersonal. La orientación está relacionada con facilitar el afrontamiento de los padres, cambio de actitudes, ideas irracionales y mitos acerca del autismo y de la persona autista.



## Anexo 17

### ENCUESTA FINAL A MAESTROS.

Objetivo: Conocer la opinión de los maestros al finalizar la aplicación de la Estrategia de orientación.

Para valorar la efectividad de la aplicación en nuestro centro de la Estrategia de orientación para la preparación a los maestros para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con Trastorno de Espectro Autista de la cual fue usted protagonista con su participación, colaboración e interés, necesitamos de sus valiosas opiniones, por lo que le pedimos colabore nuevamente respondiendo con la mayor sinceridad posible las siguientes preguntas:

Muchas Gracias

1- ¿Considera importante que se haya aplicado en nuestro centro la Estrategia de orientación para la preparación a los maestros para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con Trastorno de Espectro Autista? Sí\_\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_

2- ¿Se siente mejor preparado para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con Trastorno de Espectro Autista?

3- Si\_\_\_\_\_

4- No\_\_\_\_\_.

5- Un poco más preparado pero todavía me quedan dudas\_\_\_\_\_.

6- Ponga ejemplos de algunos de los elementos positivos que observó en la aplicación de la estrategia

---

---

---

---

7- Ponga ejemplos de algunos de los elementos negativos que observó en la aplicación de la estrategia

---

---

---

8- Durante los talleres como vía de preparación de la estrategia de orientación, ¿cómo usted se sintió?

- Aburrido
- Motivado
- Poco interesado
- Muy Interesado

9- En estas sesiones aprendió:

Poco  nada  algo  mucho.

10-Considera que:

- Ha aprendido cosas nuevas.
- Ha consolidado lo que ya sabía.
- Ha cambiado algunas ideas.
- Ha reafirmado las ideas que ya tenía.
- Aún tiene dudas.
- Tiene dudas nuevas.

11- ¿Cómo se siente con respecto a su preparación para potenciar las relaciones interpersonales con escolares con Trastorno de Espectro Autista?

- Satisfecho
- Bien preparado
- Preocupado
- Todavía necesita más ayuda
- Con la autopreparación es capaz de solucionar las dudas y necesidades que aún le quedan.

12- Ponga ejemplos de algunos de los cambios positivos que ha obtenido

---

---

---