Compás
capacitación e investigación

Niños con autismo, educación familiar y comunidad vecinal

M.Sc. Aylín Pentón Quintero
Dr. Rogelio Bermúdez Sarguera, PhD

www.grupocompas.com

© M.Sc. Aylín Pentón Quintero
Docente-Investigador. Carrera de Educación Básica.
Universidad de Guayaquil.
E-Mail: aylin.pentonq@ug.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3268-4593

Dr. Rogelio Bermúdez Sarguera, PhD
Docente-Investigador Titular, Agregado III.
Universidad de Guayaquil. Ecuador.
E-Mail: rogelio.bermudezs@ug.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3293-9242

© Editorial Grupo Compás, 2025
Guayaquil, Ecuador
www.grupocompas.com
http://repositorio.grupocompas.com

Primera edición, 2025

ISBN: 978-9942-33-915-7
Distribución online
Acceso abierto

Cita
Pentón, A., Bermúdez, R. (2025) Niños con autismo, educación familiar y comunidad vecinal. Editorial Grupo Compás

Este libro ha sido debidamente examinado y valorado en la modalidad doble par ciego con fin de garantizar la calidad de la publicación. El copyright estimula la creatividad, defiende la diversidad en el ámbito de las ideas y el conocimiento, promueve la libre expresión y favorece una cultura viva. Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios, tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright.

A los niños con autismo,

eternos principitos, visibles a los ojos del corazón

Resumen

La Educación Especial ofrece creciente interés por el estudio del trastorno del espectro del autismo, así como por las influencias que interfieren su atención educativa. En esta obra, realizamos una caracterización del estado inicial del proceso de educación familiar, en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo. La aplicación consecuente de métodos de investigación dirigidos a la recopilación de información, sobre el particular, reveló que la labor que realiza la escuela en esta dirección es insuficiente, indicado en la poca sistematicidad de sus acciones, reveladas en la relación triádica escuela—familia--comunidad. Resulta insuficiente, en este sentido, la preparación de los docentes para conducir el proceso de educación familiar, en la comunidad vecinal; la familia cuenta con pocos –o ninguno-- recursos cognitivos y metodológicos para pulsar la socialización de su hijo con trastorno del espectro del autismo y, en tercer lugar, también la comunidad vecinal desconoce los procedimientos para estimular el desarrollo de la socialización, en este niño.

En consecuencia, se propone una estrategia metodológica que apunta a la organización y ejecución de las acciones correspondientes, desde la escuela, para intervenir en la comunidad vecinal, con la participación de docentes y familia. Dicha estrategia se estructura en tres direcciones de trabajo, que se relacionan entre sí como vínculo de coordinación, así como en cuatro etapas, cada una de las cuales contempla tareas que funcionan en espiral dialéctica y se articulan en un sistema de acciones educativas, participativas y flexibles que permiten a la familia y a la comunidad vecinal jugar un papel protagónico en el proceso educativo e inclusivo del niño con trastorno del espectro del autismo.

Dicha estrategia se sometió al criterio de expertos, comprobándose su pertinencia, alcance y funcionalidad, en tanto expresa su efectividad teórica y metodológica en el logro de la educación familiar, en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo.

Sumario

Resumen 3
Introducción 7

CAPÍTULO 1
Fundamentos epistemológicos de la educación familiar, con relación al niño con trastorno del espectro del autismo 13
1.1. Ciencia y sociedad: una relación insoslayable 13
1.2. La educación especial y el trastorno del espectro del autismo 15
1.3. Algunos fundamentos teóricos de partida en la elaboración de la estrategia metodológica para la educación familiar de niños con trastorno del espectro del autismo 22
1.3.1. Posiciones filosóficas de partida 22
1.3.2. Posiciones pedagógicas de partida 23
1.3.3. Posiciones psicológicas de partida 24
1.3.4. Posiciones metodológicas de partida 24
1.3.5. Posiciones sociológicas de partida 26
1.4. Sobre el trastorno del espectro del autismo 30
1.5. Sobre el concepto de familia y su relación con el trastorno del espectro del autismo
1.6. La educación familiar desde la escuela para niños con trastorno del espectro del autismo. Una mirada inclusiva a partir de la preparación del docente en su desempeño profesional 36
1.6.1. Etapas de tránsito de la educación familiar de niños con trastorno del espectro del autismo 36
1.7. La comunidad vecinal en el desarrollo del niño con trastorno del espectro del autismo 47
1.7.1. La socialización: premisa imprescindible para el desarrollo psíquico 49
1.7.2. Sobre la relación familia-comunidad, en el desarrollo psíquico del niño con trastorno del espectro del autismo 53
A título de conclusiones del capítulo 1 57

CAPÍTULO 2
Metodología, métodos e instrumentos empleados en la caracterización de la educación familiar, en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo 58
2.1. Aplicación de una nueva clasificación de los métodos en la investigación científica 58
2.2. Métodos de recopilación de información empleados en la caracterización del estado inicial de la educación familiar, en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo 60
2.2.1. La entrevista a la familia *(Anexo 9*) 61
2.2.2. La encuesta a miembros de la comunidad vecinal *(Anexo 10),* a docentes *(Anexo 8)* 61
2.2.3. La observación *(Anexo 4)* 62
2.2.3.1. Guía de observación para la visita al hogar y a la comunidad *(Anexo 4*) 62
2.2.4. El uso de documentos *(Anexo 3)* 63
2.2.4.1. Expediente psicopedagógico *(Anexo 6*) 63
2.2.4.1.1. Guía para el análisis del expediente psicopedagógico (*Anexo 5*) 64

2.2.4.2. Resoluciones del Ministerio de Educación de la República de Cuba (*Anexo 3*) *64*
2.2.5. Grupos de estudios *64*
2.2.6. Sobre el criterio de especialistas o consulta a expertos *(Anexo 11)* *65*
2.3. Métodos para el procesamiento de la información recopilada sobre el estado inicial de la educación familiar, en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo ***67***
2.3.1. Métodos matemático-estadísticos para el procesamiento de la información recopilada ***74***
2.3.1.1. El análisis porcentual como estadígrafo de posición ***74***
A título de conclusiones del capítulo 2

CAPÍTULO 3
Estrategia metodológica aplicada a la educación familiar, en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo *76*
3.1. Caracterización del estado inicial de la Educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo 76
3.1.1. Dimensiones e indicadores que se proponen para la caracterización del estado inicial de la educación familiar, en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo 76
3.2. Estructura general de la estrategia metodológica que se propone para la educación de las familias de niños con trastorno del espectro del autismo 88
3.2.1. Direcciones de trabajo metodológico de la estrategia 89
3.2.1.1. Preparación del docente 89
3.2.1.2. Preparación a la familia 90
3.2.1.3. Preparación a la comunidad vecinal 90
3.2.2. Estructura psicológica de la actividad humana y su aplicación en la estrategia metodológica elaborada 90
3.2.3. Etapas de la estrategia metodológica diseñada 94
3.2.3.1. I etapa: sensibilización y diagnóstico 94
3.2.3.2. II etapa: planificación 95
3.2.3.3. III etapa: ejecución 97
3.2.3.4. IV etapa: evaluación 102
3.3. Sobre la evaluación de la estrategia metodológica aplicada 113
A título de conclusiones del capítulo 3 114

Conclusiones generales *118*
Recomendaciones *118*
Bibliografía consultada *119*
Glosario *125*
Anexos *132*
1 Parametrización de la variable *132*
2 Grupo de estudio *134*
3 Documentos empleados como fuentes de información relevante *135*
4 Guía de observación de la estructura del hogar y la comunidad *136*
5 Guía para el análisis de los expedientes psicopedagógicos *139*
6 Caracterización psicopedagógica de los niños *140*
7 Estrategias de intervención *146*
8 Encuesta a los docentes *149*
9 Entrevista a la familia *152*

10	Encuesta a miembros de la comunidad vecinal	*155*
11	Criterio de especialistas	*158*
12	Guía de observación del video "*Con ganas de vivir*"	*159*
13	Tríptico "*Autismo: una realidad diferente*"	*160*
14	*Guía* de observación de las acciones que se ejecutan para la educación familiar, en la comunidad vecinal	*161*
15	Componentes funcionales de la estrategia metodológica propuesta	*162*

Introducción

La sociedad institucionaliza patrones de funcionamiento efectivo bajo la égida de la "normalidad, la eficacia y la perfección", limitando así la oportunidad de quienes presentan diferencias significativas en el logro de tales requisitos de efectividad. Ante situaciones de desventaja en la convivencia social, las ciencias pedagógicas reconocen, defienden y estimulan las potencialidades de las personas, aun cuando se presenten necesidades educativas especiales y ofrezcan vías de compensación a tales dificultades.

En la última década del siglo XXI, se han producido importantes modificaciones epistémicas y metodológicas que han influido de manera relevante en la organización y planificación de la respuesta educativa sobre los niños con necesidades educativas especiales. Así, se aboga por avanzar desde un modelo predominantemente centrado en el déficit y caracterizado por el establecimiento de categorías y etiquetas a las diferencias, hacia la atención a la diversidad, reflejada en el modelo curricular y representado por una escuela comprensiva, con carácter integrador, de modo tal que asuma la heterogeneidad como expresión propia de la diversidad de la que todos formamos parte.

No se hace difícil advertir entonces que no solo se defiende una educación inclusiva y sistémica desde el aula, sino también el rompimiento de los muros del centro escolar para unir a la familia y a la comunidad como responsables del proceso de aprendizaje que se produce en el niño. Para el logro de tales propósitos, la atención psicopedagógica se ha modificado, en los últimos años. En efecto, la educación inclusiva se haya encaminada hacia una perspectiva sistémica y ecológica, que enfatiza como centro de atención al niño, pretendiendo incidir en todos los contextos que median y condicionan su desarrollo.

En consonancia, la educación, como fenómeno social complejo, enfrenta a lo largo del tiempo nuevos desafíos que la investigación científica impone. De ahí que, en el campo de la Educación Especial, uno de los retos actuales lo constituye el trastorno del espectro del autismo. Sintetizado este hecho bajo el concepto de *trastorno del espectro del autismo (TEA)*, él encierra en sí mismo cuestiones de interés para múltiples campos del saber, a saber, médicos, pedagógicos, psicológicos, genéticos, neurológicos y bioquímicos, entre otros.

Este concepto –*trastorno del espectro del autismo (TEA)*— cobra interés en función de los factores que afectan la flexibilidad de la persona, dada la dinámica de su actividad, comunicación e interacción social, como mismo ocurre en estos niños.

Debido al desconocimiento de las causas que pulsan el surgimiento del trastorno del

espectro del autismo, se presta mayor atención sobre este hecho, en aras de perfeccionar las vías de su compensación. Todo ello trae como consecuencia la necesaria participación conjunta de especialistas multidisciplinarios y de actores sociales asociados a la problemática, fundamentalmente, la escuela, la familia y la comunidad.

La novedad teórica de esta obra reside en la definición misma de las categorías y conceptos que se esgrimen y su relación, dando al traste con los procederes empíricos y sosteniendo los principios de todo el despliegue del proceder metodológico ejecutado. En ese sentido, conceptos tales como *trastorno del espectro del autismo*, *socialización*, *familia, educación familiar*, *escuela y comunidad*, constituyeron la base cognitivo-teórica del cuerpo metodológico de esta investigación.

El significado metodológico de esta investigación puede advertirse no solo en el diseño de la estrategia metodológica para la educación familiar, en la que se integran las múltiples acciones que deben ser ejecutadas por la escuela, la familia y la comunidad, en aras de contribuir al desarrollo de la socialización, en el niño con trastorno del espectro del autismo, sino también la propia preparación metodológica que sobre los docentes ha de llevarse a cabo, de manera que logren intervenir con la mayor efectividad posible sobre la educación de la familia y los miembros de la comunidad vecinal.

El significado práctico de la investigación puede focalizarse en la escuela como eje central en el desarrollo del proceso de educación familiar que contempla, sensibiliza e implica todos los contextos de interacción social. Igualmente, no ha de obviarse el sentido práctico de la investigación en la caracterización de la preparación que reciben los docentes, la familia y la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo, con énfasis en la estimulación que brindan para el desarrollo de la socialización en su comunidad. La estrategia metodológica elaborada al efecto incluye contenidos que integran necesidades de los docentes, de las familias y de la comunidad vecinal, estimulando de manera sistemática su participación en el proceso de educación familiar.

No es ocioso considerar, en consecuencia, posiciones teóricas, metodológicas y prácticas de autores dedicados a investigaciones de esta misma naturaleza y que, por ende, influyen en el trabajo profesional teórico-metodológico de los docentes y su gestión individual y diferenciada sobre la familia y la comunidad vecinal, a partir del sistema instrumental que se propone.

En general, la obra que se presenta consta de *introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía, glosario y anexos*.

En el capítulo primero, se hace un análisis de las diferentes posiciones relacionadas con el trastorno del espectro del autismo, las características de las familias de los niños con esta condición, y se valoran diversos enfoques sobre el proceso de educación familiar, así como la influencia de la comunidad vecinal en la estimulación de la socialización en el desarrollo del niño con dicho trastorno.

En el capítulo segundo, esencialmente metodológico, se analiza la estructura y funcionamiento de la estrategia creada, traducida en términos de los métodos, procedimientos e instrumentos elaborados, en aras de la consecución del objetivo general de la investigación, a saber, la preparación especializada de los docentes, la familia y los actores comunitarios, que de una forma u otra están implicados en la educación del niño con trastorno del espectro del autismo.

En el capítulo tercero, se caracteriza el estado actual –inicial-- del proceso de educación familiar, en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo y se abordan los fundamentos teóricos que sostienen el diseño de la estrategia educativa propuesta.

Por último, nos detenemos en la definición de algunos términos, propios de la especialidad y que configuran el glosario de la obra, permitiendo con ello una elevada probabilidad de comprensión de las ideas fundamentales expuestas.

Los resultados principales se revelan en la preparación metodológica de los docentes con relación a la dirección del proceso educativo de la familia, a modo de pulsar la socialización del niño con trastorno del espectro del autismo, así como al conocimiento de los procedimientos específicos correspondientes para estimular su desarrollo psíquico, en la comunidad vecinal donde vive.

Todo ello impele a la confluencia de problemáticas actuales que responden a una misma naturaleza, a saber,

- Las acciones psicopedagógicas que se diseñan por la escuela cubana, dentro de las que se encuentra la escuela de enseñanza especial "*Dora Alonso*", para la educación familiar en la comunidad vecinal donde residen los niños con trastorno del espectro del autismo, no siempre son sistemáticas ni sistémicas, por lo que no se aprovechan al máximo las potencialidades de dicho contexto de interacción social.
- Las familias de los niños con trastorno del espectro del trastorno del espectro del

autismo reconocen la importancia de la socialización en sus hijos. Sin embargo, manifiestan no estar lo suficientemente preparados para satisfacer sus necesidades educativas especiales, dentro de la comunidad vecinal donde residen.

- La comunidad vecinal declara la importancia de apoyar a las familias e interactuar con los niños con trastorno del espectro del autismo, pero refieren tener poca preparación para relacionarse con ellos.
- Los docentes no tienen la preparación necesaria y carecen de la bibliografía contextualizada a la realidad que les compete para conducir la educación familiar en la comunidad vecinal de los niños con trastorno del espectro del autismo.

Los argumentos planteados anteriormente permiten identificar la *contradicción principal* que subyace entre el encargo social de la escuela, al conducir el proceso de educación familiar que contemple todos los contextos de interacción social de la familia en la que se halla un niño con trastorno del espectro del autismo, y la satisfacción insuficiente de las necesidades de preparación profesional de los docentes, las familias y los miembros de la comunidad vecinal donde residen estos niños.

De ello se desprende que, dentro de un sistema de relaciones de generalidad, la *educación familiar* debe considerarse el concepto de máxima generalidad, el concepto integrador o el objeto de esta investigación, en tanto la *educación familiar focalizada en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo* debe identificar el concepto a aquel subordinado.

A raíz de estos parámetros, no es ocioso formular el *objetivo de la investigación* con arreglo al cual se pretende

- elaborar una estrategia metodológica para la educación de las familias donde residen niños con trastorno del espectro del autismo, en la comunidad vecinal.

De este modo, para lograr contribuir a la educación de aquellas familias en las que residen niños con trastorno del espectro del autismo, podríamos previamente preguntarnos qué bases teóricas sostienen la elaboración y puesta en marcha de la estrategia elaborada al respecto. Dicho esto, nos restaría, primero, caracterizar el estado inicial del proceso de educación familiar y, segundo, valorar su efectividad dentro de la comunidad vecinal dada, la cual no evitará la aplicación del método de criterio de expertos, como método de recopilación de información, según las posiciones de Bermúdez y Rodríguez (2016) sobre la clasificación de los métodos de la investigación científica. Sobre el particular, versaremos en el capítulo segundo de esta obra.

De ahí que nuestra intervención, de naturaleza epistémica y metodológica, se pronuncie a favor de la ejecución consecuente de las tareas investigativas siguientes.

Tareas que deben de responder al objetivo general de la investigación:

a) sistematizar las concepciones que sobre la educación familiar, en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo, se hallan en la literatura especializada,
b) caracterizar el estado inicial de la educación familiar, en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo,
c) elaborar la estrategia de educación familiar pertinente a los resultados obtenidos con anterioridad, en aras de intervenir en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo y
d) validar, mediante el criterio de expertos, la estrategia metodológica propuesta.

"Ser autista es un modo de ser…
mi vida como autista puede ser feliz y satisfactoria como la tuya"
(Ángel Riviére)

Capítulo 1

Fundamentos epistemológicos de la educación familiar, en la que vive el niño con trastorno del espectro del autismo

1.1. Ciencia y sociedad: una relación insoslayable

A mediados del siglo XIX, el naturalismo científico irrumpe y fija las fronteras sociales y culturales modernos entre ciencia y sociedad. La investigación científica genera, en esta última, expectativas sobre el desarrollo y la consecución de logros económicos, políticos y sociales. Así, el avance de la ciencia es parte consustancial de la historia social, donde el conocimiento científico se revela como fuerza revolucionaria, al decir de Marx. Ello induce a la idea que sostiene la puesta en práctica del descubrimiento científico, la introducción social de los logros obtenidos en las investigaciones de igual naturaleza.

En efecto, no debe ser olvidada la oncena Tesis sobre Feuerbach, con arreglo a la cual Marx afirmaba que "los filósofos no han hecho más que *interpretar* [la cursiva es de Marx] de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de *transformarlo* [la cursiva es de Marx]" (1971, p.403). ¿Qué entender por esta posición teórica marxista de extrema relevancia para la consecución del objetivo general de la investigación?

La respuesta incuestionable bien puede ser hallada en Blanco (2004), al decir que

> Abordar la cultura científica, como cualquier otra cultura diferente, *exige no contemplarla como un sistema formal de conceptos y enunciados ni interpretarla como un conjunto abstracto de ideas y conceptos* [la cursiva es añadida]. Muy al contrario, toda cultura verbal —también el lenguaje científico— debe estudiarse siempre tal como se manifiesta *en su contexto de uso* [la cursiva es añadida]. La comprensión de una cultura sólo [*sic*] puede realizarse siguiendo su desarrollo, observando cómo se emplea y cómo cambia su significado conforme cambia su uso. En el caso de la cultura científica, el estudio del significado de sus conceptos y prácticas debe tener en cuenta *los contextos y factores contingentes* [la cursiva es añadida] en y con los cuales se desenvuelve y desarrolla. (p.42)

De ello se infiere, inexorablemente, que ignorar los intereses sociales de una época dada es configurar equívocamente la historia de la ciencia. De manera que la comprensión del mundo y de los problemas sociales, en un determinado contexto sociocultural, lleva en su vientre la transformación que este por antonomasia exige.

Considerando *grosso modo* que el Trastorno del Espectro del Autismo constituye un Trastorno del Neurodesarrollo, caracterizado por su aislamiento, alteraciones predominantemente comunicativas, sociales, cognitivas y de conducta, unidos a un sumario enérgicamente restringido de actividades e intereses, generalmente repetitivos y estereotipados, también pueden resultar compensados bajo determinadas influencias educativas de carácter familiar, con la ayuda inapelable de la escuela y la comunidad vecinal como contextos sociales en los que viven y se desarrollan estos niños.

De ahí la necesidad de elaborar una estrategia de carácter metodológico que gire en torno al desarrollo integral en el niño con necesidades educativas especiales (NEE). Se subraya la naturaleza metodológica de la estrategia debido a que se hace imprescindible esgrimir determinados métodos, con sus procedimientos y medios correspondientes, para transformar la realidad de ese niño, su realidad psíquica, justo cuando los periodos sensitivos del desarrollo lo condicionen.

La esperada transformación del niño ha de tener lugar a raíz de la intervención pedagógica del docente, con ayuda ineludible de la familia como primer grupo de convivencia y de la comunidad vecinal en la que el niño convive. Se habla de la intervención pedagógica, identificándola con la intervención de las ciencias, de las ciencias de la educación, que abrazan en su seno el potencial metodológico-instrumental con el que se modificará aquella parte de la historia social y de sus problemas más acuciantes, susceptibles de ser modificados.

No es ocioso, a estas alturas, construir una idea conclusiva y de extremo significado histórico-social y, por ende, filosófico: la acción transformadora del hombre reside precisamente en su actividad. En su obra "*Del socialismo utópico al socialismo científico*", Engels (1971) asevera que "*The proof of the pudding is in the eating*"[3] (p.95), con lo que, una vez más, defiende la idea de la acción humana como práctica revolucionaria en la que el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento. Todo ello compete al método y a sus elementos constitutivos, a la actividad.

Por ello, la inmensa necesidad de construir y aplicar una estrategia metodológica que apunte a la compensación del niño con trastorno del espectro del autismo, la cual debe contener un sistema de direcciones de trabajo, así como etapas y tareas, aplicables bajo la participación insoslayable de la familia, como primer contexto social en el que reside el niño;

[3] "El pudin se prueba comiéndolo". (Nota del autor)

la escuela y la comunidad vecinal, como agencias socializadoras más cercana a la experiencia social familiar. A ello concierne el *objetivo de la investigación*.

1.2. La educación especial y el trastorno del espectro del autismo

La Educación Especial ofrece cada día un interés creciente en el estudio sobre los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA), así como del sistema de influencias que intervienen en la atención educativa de los niños que lo poseen. De ahí que se haga necesaria la caracterización del estado inicial del proceso de educación familiar en la comunidad vecinal, donde residen niños con trastorno del espectro del autismo. Ello implica tomar en cuenta la extrema importancia que hay que concederle no solo al trastorno en sí, sino también a todos aquellos contextos, de naturaleza social, obviamente, que rodean la vida del niño con autismo. Lamentablemente, la aplicación de instrumentos empíricos reveló, en general, que la labor que realiza la escuela en esta dirección es insuficiente y poco sistemática, lo que provoca falencias en su relación con la familia y la comunidad.

Asimismo, se comprobó que los docentes no poseen la preparación estrictamente necesaria para dirigir el proceso de educación familiar en la comunidad vecinal, lo que se traduce en que la familia no cuenta con los recursos cognitivos y metodológicos pertinentes para socializar a su hijo con trastorno del espectro del autismo, y la comunidad vecinal desconoce los procedimientos para estimular el desarrollo de la socialización del niño con dicho trastorno.

Es por ello por lo que la estrategia metodológica que proponemos tome en cuenta las acciones a ejecutar desde la escuela y a favor de la comunidad vecinal, con la participación inapelable de docentes y familia, con el objetivo de compensar, como ya se dijo, los trastornos que se presentan en el niño con trastorno del espectro del autismo. Esta estrategia cuenta, en su diseño general, con tres direcciones de trabajo que se relacionan entre sí, como vínculo de coordinación. Igualmente, se estructura en cuatro etapas, en la que cada una contempla determinadas tareas que funcionan en espiral dialéctica. Estas últimas, se articulan en un sistema de acciones de carácter educativo, participativo y flexible que permiten a la familia y a la comunidad vecinal jugar un papel protagónico en el proceso educativo e inclusivo de este niño.

La estrategia ha de ser evaluada bajo el criterio de expertos, con el objetivo expreso de verificar su pertinencia, alcance y funcionalidad en el desarrollo de la educación familiar, en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo.

Uno de los conceptos metodológicos de gran generalidad y aplicabilidad en la presente investigación apunta al concepto de estrategia. Aun cuando hay razones suficientes para considerarlo un concepto manido en la literatura universal y en las áreas específicas de la ciencia, no deja de ser esgrimido a tenor de su aplicabilidad en ellas. En consecuencia, en la palestra teórico-metodológica, se han considerado previamente múltiples definiciones acerca de aquel concepto, el cual generalmente aparece imbricado con el contexto educacional.

Así, dicho concepto no ha pasado inadvertido para autores, cuyo objeto de estudio denota la operacionalización de las variables definidas en investigaciones que trascienden el plano teórico y focalizan la dinámica del ejercicio profesional, en el contexto educativo. Tal es el caso de Sierra (2004), Padrón (2005), López (2006), Valle (2007, 2010), Travieso (2008), Zurita (2008) y Bernal (2010), entre otros. En este sentido, independientemente de que en la generalidad de los autores está presente el carácter instrumental de dicho concepto, consideramos pertinente, para esta investigación, asumir aquella definición de estrategia que, en el contexto educacional, nos aproxima a la actividad transformadora del hombre y que, por antonomasia, denota su naturaleza social.

En un análisis de segundo grado, se considera defender la definición de este concepto con arreglo a Campo (2012), según la cual, focalizando en última instancia su naturaleza social, aboga por un conjunto de acciones educativas intencionadas, dinámicas y flexibles dirigido a contribuir al éxito del proceso de educación familiar, desarrollado en la escuela para niños con trastorno del espectro del autismo, con la participación de los implicados en su construcción, a partir de las potencialidades y necesidades diagnosticadas. De esta manera, no es difícil advertir que dichas acciones no se constriñen a un único tipo de escuela, sino que se hayan generalizadas con toda intención a las escuelas para niños con trastorno del espectro del autismo. Del carácter dinámico y flexible de su ejecución, puede deducirse la naturaleza sistémica de dichas acciones que, por excelencia, apuntan a las agencias socializadoras como la familia y la comunidad, con una visión integradora e inclusiva.

En efecto, la integración de estas acciones, configuradas en una estrategia de educación familiar, trae también a colación la comunidad vecinal donde residen estos niños. En otras palabras, una estrategia de esta naturaleza no puede obviar conceptos importantes como los de familia, comunidad vecinal y docente, de modo tal que la educación de los niños con trastorno del espectro del autismo se sostenga sobre la base de las influencias educacionales científicamente contextualizadas y no se reduzcan a los límites físicos de cada una de estas instituciones sociales. De ahí que compartamos con Baña (2015) el hecho de que

> muchas veces cuando nos referimos a estos trastornos que inciden en el desarrollo, confundimos a éstos [*sic*] con las personas que los poseen o viven con ellos. Es decir, todas las personas con TEA son diferentes, no están caracterizadas por los rasgos de estos trastornos, sino que *se caracterizan por el entorno en el que viven*, *las experiencias que tienen en sus vidas* [la cursiva es añadida] y, sobre todo, por *los apoyos que tengan para superar las dificultades* [la cursiva es añadida] de estas experiencias y *los modelos educativos a los que estén sujetos* [la cursiva es añadida]. (¶1)

El mérito de estas ideas consiste en sumarse a la prioridad inminente del trabajo con las familias como la vía primera para contribuir al desarrollo de los niños con TEA. Por eso, se avizora un cambio de paradigma en la concepción de la atención precoz que pasará de un modelo casi exclusivamente centrado en el niño, con una finalidad más rehabilitadora, a un modelo centrado en la familia como contexto de desarrollo, orientado a optimizar la interacción a partir de la dinámica diaria. Los modelos de interacción que se manifiestan en las actividades propias de lo cotidiano inciden enfáticamente en la dirección que tomará el desarrollo psíquico del niño.

Focalizando en última instancia su naturaleza social, la estrategia metodológica de intervención sobre el niño con trastorno del espectro del autismo, ha de abogar por un conjunto de acciones educativas intencionadas, dinámicas y flexibles, dirigido al proceso de educación familiar, a partir de las potencialidades y necesidades diagnosticadas, con la participación de los implicados en su elaboración y desarrollada en la escuela de estos niños.

Sobre esta cuerda epistémica y metodológica, se hallan las posiciones de Tamarit, Hernández y Herrero (2002), de la Escuela Española, con arreglo a la cual las personas con trastorno del espectro del autismo necesitan una respuesta educativa que estimule sus potencialidades y contemple sus necesidades educativas especiales, dentro de las cuales se hallan las necesidades de crecimiento social. Estas se definen por:

- aprender a relacionarse de forma concreta y efectiva con los demás, en diferentes situaciones y contextos,
- aprender a desenvolverse en la vida cotidiana y
- realizar actividades útiles para sí mismos y para la comunidad.

Vale destacar que existe consenso internacional con relación a la educación y el apoyo social que exige este tipo de población, en la que pueden advertirse avances

significativos justo en personas con trastorno del espectro del autismo, independientemente de la probabilidad de complementación con la medicación y otros programas terapéuticos.

En este sentido, Castro et al. (2011) destacan que

> …la *familia y la escuela* [la cursiva es añadida] tienen la responsabilidad compartida del cumplimiento de sus respectivas *funciones educativas* [la cursiva es añadida], las que deben producirse de forma coherente y armónica, teniendo ambas como centro a un mismo ser humano [*sic*] pero con una doble dimensión: es un [*sic*] hijo-alumno (p.106).

La educación familiar ha estado sometida a un cambio dinámico desde sus orígenes, pues la propia familia como institución social ha modificado y diversificado desde su estructura sus patrones de funcionamiento. Dicho fenómeno evolutivo conlleva a la reestructuración de la manera de preparar, accionar y educar a este primer núcleo social; y mucho más cuando entre sus miembros existen diversas condiciones y determinadas variabilidades en el desarrollo como es el caso de un hijo con autismo.

La familia constituye el primer contexto educativo. Es ese el indicador fundamental por la que la familia del niño con trastorno del espectro del autismo requiere de un acompañamiento intencionado y organizado para el logro de la función educativa y, fundamentalmente, socializadora que lleva a su cargo. La labor educativa en el seno familiar debe ser diseñada y orientada desde la escuela, con todas las potencialidades que esta posee.

Un hijo con necesidades educativas especiales constituye un factor potencial que desequilibra y sobrecarga la dinámica familiar. La convivencia en el hogar de un hijo con autismo suele ser compleja y las familias se ven sometidas a modificaciones severas de su régimen de vida habitual, con limitaciones desmedidas de su independencia, donde las nuevas formas de ser y hacer trascienden igualmente el desenvolvimiento en sociedad.

Para ello, Campo (2012) señala: “La familia y la escuela deben crear espacios para que los contextos, como mediadores de la cultura, posibiliten que los niños con autismo desarrollen procesos cognitivos y afectivos, que les permitan resolver actividades de la vida cotidiana” (p.41). Dicha acotación destaca la necesidad de la interrelación entre la escuela, la familia y la comunidad, como agentes mediadores entre el individuo y la sociedad, que, en este caso, es un niño con trastorno del espectro del autismo y presenta afectaciones significativas en el área de la socialización.

Es innegable la necesidad de la interrelación entre la familia, la escuela y la comunidad, como agentes mediadores de la cultura, que condicionarán la atenuación de las afectaciones en el área de la socialización y el desarrollo de los procesos afectivos y cognitivos, en el niño con trastorno del espectro del autismo.

Hoy día es insuficiente la preparación de la sociedad para enfrentar y asumir el trastorno del espectro del autismo, pues la novedad y las características de dicha condición dificultan la comprensión y el apoyo que desde el entorno se requiere. Cada vez, es mayor el número de personas con esta condición que afecta a los niños, independientemente de factores étnicos, raciales y sociales.

La concientización sobre el trastorno del espectro del autismo en la sociedad también impacta en los más allegados a personas con esta condición y en el sistema de relaciones que establecen. Se espera que actitudes optimistas, comprensivas y alentadoras contribuyan a hacer más tolerable el camino de la reestructuración y aceptación. Un mayor conocimiento por parte del entorno puede reducir el estigma asociado a este trastorno, así como favorecer su comprensión y mejorar la calidad de vida de quienes tienen esta condición y la de sus familias. Una vez que la familia se encuentre en mejores condiciones emocionales y cognitivas con respecto a la realidad de su hijo, entonces será capaz de promover su interacción social, en otros contextos educativos.

Sensibilizar a los sujetos que diariamente confluyen con la realidad familiar donde existe un hijo con trastorno del espectro del autismo constituye un gran paso hacia la aceptación de la diversidad. Cada persona, en el entorno comunitario, debe reconocerse como eslabón fundamental en el proceso de socialización del niño con trastorno del espectro del autismo. Dicha valoración no ocurre de manera espontánea; es producto de una labor planificada e intencional, donde la escuela posee los recursos cognitivos y los métodos científicamente probados y de mayor efectividad.

Los esfuerzos mancomunados entre la escuela y la familia deben extenderse al contexto social, pues es determinante en el desarrollo y la educación de los hijos. A partir del sistema de relaciones que se establece en el espacio comunitario, se articulan los procesos de individualización con los de socialización, aspectos primordiales para compensar el retraimiento característico de las personas con trastorno del espectro del autismo e, incluso, de comportamientos similares asumidos por la propia familia. Resulta imprescindible conducir la

conexión entre individuos desde la mirada educativa potenciadora, que reconozca las diferencias que marcan distancias entre las personas para transformarlas en puntos de partida hacia el acercamiento desde los propios cánones dinámicos y las individualidades.

La comunidad resulta un espacio definitivamente decisivo para la interacción social; es en ella donde se intensifican procesos participativos y de construcción identitaria. A partir de las posiciones teóricas de autores como Osipov (1988) y Arias (1995), bien puede advertirse que la definición del concepto de comunidad no se reduce al espacio geográfico, sino que abarca igualmente la interacción entre individuos que comparten intereses y necesidades, en el que se promueve el crecimiento personal y social; es en la comunidad donde se concreta la relación individuo-sociedad. Asimismo, la comunidad traduce la interrelación centro docente—familia--comunidad, donde prevalece la ejecución en conjunto de aquellas agencias socializadoras, en virtud de la búsqueda de soluciones a las necesidades pedagógicas en el centro docente y a las necesidades educativas de la comunidad con la cual interactúa.

Múltiples investigaciones y estudios realizados por la academia cubana están encaminados fundamentalmente a la problemática del diagnóstico, pronóstico e intervención sobre la familia, en las áreas de la socialización, comunicación y conducta. Así, nos encontramos con obras de extrema relevancia en lo que a estos tópicos conciernen. Dentro de ellas, pueden citarse:

- "*Manual de orientación a la familia para el desarrollo de la comunicación*" (Campo, 2005),
- "*Un sistema de acciones para promover la interrelación de la escuela de los niños con autismo* "*Dora Alonso" y su comunidad"* (Rosado, 2007),
- "*Talleres de capacitación a la familia para el desarrollo de la vida adulta independiente*" (Suárez, 2008),
- "*Modelo para el autodesarrollo familiar para la socialización desde el contexto comunitario*" (Gómez, 2008),
- "*Estrategia de intervención para el desarrollo de la comunicación sociocultural de niños con autismo*" (Morejón, 2009),
- "*Metodología para el diagnóstico psicopedagógico de niños y niñas con autismo. Un estudio de caso en la provincia de Cienfuegos*" (Manssani, 2009),
- "*Un programa educativo para la estimulación del desarrollo de la socialización en los niños con autismo en la primera infancia*" (Demósthene, 2010),
- "*Sistema de evaluación psicopedagógica del niño con autismo*" (Escalona, 2010),
- "*Estrategia de superación para mejorar el desempeño profesional pedagógico del*

maestro en la atención educativa al niño con autismo" (Valle, 2011) y

- "*Una estrategia de educación familiar en la escuela para niños con autismo*" (Campo, 2012).

No resulta difícil advertir que, aunque los resultados que se han obtenido por los estudios realizados contribuyen de manera general a la atención educativa de estos niños, aún no se supera la insuficiencia investigativa a favor de la preparación de los docentes. Para nadie es secreto que los profesores son los encargados de conducir el proceso de educación familiar en la comunidad vecinal, en aras de estimular la socialización entre los niños con trastorno del espectro del autismo, en el propio contexto comunitario.

En consonancia, bien podemos tomar estas investigaciones como pivote fundamental a la nuestra. Digamos, la investigación realizada por Rosado (2007) constituye una referencia relevante en el sentido de que la escuela para niños con trastorno del espectro del autismo "*Dora Alonso"* lleva a cabo un sistema de acciones con el objetivo de promover la interrelación con la comunidad, donde aquellos establecen vínculos con las personas del entorno escolar, a partir de las funciones de los centros educativos aledaños, como aquella escuela de enseñanza especial.

Lo mismo sucede con Campo (2012), cuyos aportes apuntan a la efectividad de una estrategia de educación familiar que se configura e implementa a través de diferentes vías educativas, a saber,

- las escuelas de educación familiar,
- los encuentros entre familias,
- los boletines mensuales y
- las visitas a múltiples actividades docentes.

Con ello, se ha logrado que la familia adquiera mayor protagonismo en el proceso educativo de su hijo con trastorno del espectro del autismo.

Estas investigaciones retiran la máscara a la necesidad de abordar la educación familiar en el propio contexto social. En ellas, se tienen en cuenta los recursos sociales, pero sin implicaciones en la comunidad vecinal donde residen los niños con trastorno del espectro del autismo, siendo limitada la respuesta que se ofrece desde la escuela a las carencias que presentan los docentes, la familia y la comunidad, al enfrentar la problemática del autismo en la sociedad.

La experiencia profesional, el estudio bibliográfico y el intercambio de conocimientos con otros especialistas, ponen de relieve que la escuela aún no satisface lo suficiente las

necesidades de educación que presentan los miembros de la comunidad vecinal de los niños con trastorno del espectro del autismo.

1.3. Algunos fundamentos teóricos de partida en la elaboración de la estrategia metodológica para la educación familiar y la comunidad vecinal de niños con trastorno del espectro del autismo

La estrategia metodológica propuesta, como enfoque instrumental para transformar la realidad dada, emerge de estudios teóricos previos sobre la temática y de conocimientos adyacentes directamente imbricados con ella, que podrían con efectividad dar atención, de manera sensible, a la realidad de los niños con TEA.

Entre otros, podríamos tomar como pivote de nuestras posiciones teóricas los aportes que determinadas áreas del saber científico han realizado y que consideramos inexorablemente relacionadas con la temática por nosotros focalizada. Nos referimos a la filosofía de la educación, a la pedagogía, a la psicología educativa, así como a la metodología de la enseñanza especial y a la sociología.

1.3.1. Posiciones filosóficas de partida

La filosofía marxista, como campo del saber científico, defiende la concepción materialista de la historia, en la que el concepto de familia es definido como célula fundamental de la sociedad. Según el filósofo alemán Marx (1971), "…La familia moderna contiene en germen, […], encierra *in miniature*, todos los antagonismos que se desarrollan más adelante en la sociedad y en su Estado" (p.216). De este modo, la familia deviene categoría histórica y social, condicionada por cada época. Así, la familia se transforma, se desarrolla y se expresa en ella una doble relación, como resultado y creación de la sociedad y la cultura. Desde el conocimiento filosófico de mayor especificidad, ahora aplicado al campo de la filosofía de la educación, ha de tomarse en cuenta la necesidad de que el niño con trastorno del espectro del autismo responda a los objetivos educacionales pretendidos y logrados por la educación en Cuba para todo niño, adolescente y joven. De modo que, si bien las influencias educativas de la escuela centran el ejercicio de la formación de la personalidad del niño, la familia y la comunidad vecinal donde aquella se halla, también devienen agentes inconmensurables en el sistema educacional del niño. En efecto, el enfoque social de la educación implica, por antonomasia, la vinculación de la escuela y la familia en el despliegue de sus funciones en sociedad y para la sociedad.

El estudio de la educación familiar desde la escuela para niños con trastorno del espectro del autismo requiere de una concepción del desarrollo humano que pare mientes en

la familia, como primer agente de socialización, y en la comunidad vecinal como agencia socializadora más cercana a la experiencia social-familiar.

> La escuela**,** al asumir una posición progresista del desarrollo, tiene como premisa la posibilidad de transformación de la familia para que contribuya de manera efectiva a la incorporación del niño con autismo a la sociedad. Se reconoce el constante movimiento en que se encuentra la vida social en un proceso de desarrollo, donde la concepción histórica de la familia como sistema se transforma y asume los cambios sociales. (Campo, 2012, p.103)

1.3.2. Posiciones pedagógicas de partida

Dicho esto, los argumentos esgrimidos a favor de teorías que amparan nuestro proceder metodológico también pueden hallarse en la pedagogía y en la didáctica, desde que Juan Amus Comenius, el Maestro de las Naciones, para 1642, nos mostrara su *Didáctica Magna*, un compendio excelente de conocimientos sobre el arte de enseñar a niños y adolescentes.

Si de contextos de aprendizaje se trata, es justo la familia quien ocupa ese lugar privilegiado de dirigir los primeros aprendizajes de los niños, cuya característica conspicua se constriñe a su naturaleza motora. No es posible obviar a estas alturas las etapas del desarrollo intelectual del niño en las posiciones teóricas del archiconocido investigador ginebrino Piaget (2013), en las que se denotaba la etapa sensorio-motriz como la primera en el desarrollo ontogénico del niño. Se comparte plenamente con el ilustre investigador la necesidad de tomar bajo conciencia que la primera etapa en el desarrollo psíquico del niño se configura desde los 40 días de nacido hasta los dos años, aproximadamente, y es la razón cimera por la que, al organizar instrumentalmente las acciones a ejecutar, nos detuvimos en la selección de determinados juegos como actividad lúdica ineludible en el condicionamiento de la educación de los niños con TEA y la compensación de sus trastornos. Todo lo relacionado con la educación familiar está dirigido a enseñar y preparar a la familia para el papel decisivo que debe jugar en el desarrollo integral de su hijo con trastorno del espectro del autismo. La estrategia, de manera intencionada y propositiva, prepara a la familia como mediadora del desarrollo de este niño, de modo que aquella sea consciente de los procedimientos metodológicos implicados en su dirección educacional para que logre trascender el recinto familiar y alcance la vida en sociedad, desde la comunidad vecinal.

1.3.3. Posiciones psicológicas de partida

Desde la psicología educativa, la luz epistémica nos llega a raíz del denominado enfoque histórico-cultural, a partir de la relación del niño con trastorno del espectro del autismo con su familia y la sociedad. Vigotsky (1987), investigador bielorruso, representante cimero de dicho enfoque, trascendió los denominados test psicológicos amparados por una filosofía subjetivista que defendía el conocimiento más rancio de un determinismo social subyacente o, para ser más exactos, de una discriminación social sin límites, de una pléyade niños, cuya cultura se hacía vulnerable por la imposibilidad de acceder a la escuela, entre otras causas. Así, los conceptos de *situación social del desarrollo*, *zona de desarrollo próximo y el principio de interiorización* se elevaban como balaústres enérgicos e ingentes para amparar al niño indefenso y culturalmente abandonado. De manera que la relación interpsíquica entre adulto y niño con trastorno del espectro del autismo es ahora especialmente tratado, desde el punto de vista metodológico, en aras de la consecución de la inclusividad plena del niño con TEA al sistema de educación. El proceso de socialización, tan ingente para este niño, ha de sostenerse en la idea vigotskiana, según la cual la educación hala el desarrollo. De ahí las acciones educativas a ejecutar sobre este niño, caracterizadas por su dirección e intencionalidad.

Tampoco debemos perder de vista la psicología de la enseñanza en estos niños, en virtud de la cual se toma en cuenta no solo las características de los trastornos que aparecen en el niño durante su desarrollo ontogenético, sino también las características ahora de ese propio desarrollo producto del trastorno correspondiente y la dimensión de las influencias educativas para atenuarlo.

1.3.4. Posiciones metodológicas de partida

Es muy probable que este sea uno de los epígrafes más relevantes a la hora de intervenir sobre el niño con trastorno del espectro del autismo. Tan así es que toda la investigación tiene lugar en función de elaborar y aplicar una estrategia de este tipo: metodológica. Y decimos esto porque el peso de la estrategia que se propone atañe especialmente a los métodos que se esgrimen en aras de contrarrestar dicho trastorno desde la familia, la escuela y la comunidad vecinal. Eso significa que lo común del proceso de intervención reside en la metodología y, en consecuencia, en los métodos que se elaboran para transformar con efectividad la personalidad del niño. Como bien hemos señalado, la metodología interventiva debe partir de la identificación de las acciones a ejecutar desde la

escuela y hacia la comunidad vecinal con la participación explícita de los docentes y las familias, lo cual configura la misión inherente a ella. Justo hablar de una estrategia al respecto indica que ha de ser de índole metodológica, de acuerdo con su estructura y la función que ha de cumplir con relación al trastorno del espectro del autismo en el niño. El hecho de tomar en cuenta la edad psicológica del niño y la descripción de las expresiones fenoménicas del trastorno en él, implican métodos, procedimientos y medios metodológicos específicamente dirigidos a su transformación.

1.3.5. Posiciones sociológicas de partida

Si bien la sociología de la educación constituye una perspectiva pertinente en el análisis de lo educativo, al emplear conceptos, metodologías y teorías de ese campo del saber, no sería posible negar que focaliza dicho fenómeno en la comprensión de su dimensión social. De ahí que su objeto cardinal se constriña al estudio del contexto social de la educación. En su sentido estricto, esta perspectiva ha de erigirse en el auxilio de los maestros, al condicionar su aproximación a la influencia que el contexto social ejerce sobre la educación. Tómese a guisa de ejemplo, que la sociología puede sostener, entonces, el análisis de la estructura social de una comunidad, de su cultura, lo que, en consecuencia, permite valorar cómo esa comunidad afecta a los niños, adolescentes y jóvenes y qué oportunidades educacionales laten en su seno. Uno de sus rasgos conspicuos como ciencia reside en el examen de las poblaciones y, por ende, en la dinámica de aquellas en su interacción. Así, la sociología haya su razón de ser, en lo que a sociedad y comunidad especialmente concierne, en la vinculación de la escuela con el contexto, con el objetivo de transformarlo, previa comprensión de su dimensión social.

En resumen, ante el fuero de la razón educativa, la sociología preside el aspecto social de la educación y, desde allí, fragua la amplitud de criterio, al asumir el concepto de aprendizaje, mediante el cual rompe con la circunscripción de sus límites psicológicamente inevitables y detiene su visión en el proceso de facilitación de conocimientos, habilidades, hábitos, valores y creencias de un grupo de personas que los transfieren a otras, a través de múltiples métodos de enseñanza y participación. Por ello, no es ocioso enfatizar que

> …la Educación constituye el medio fundamental para la socialización del sujeto. A través de ella la sociedad logra la asimilación y objetivación, en cada individuo, de los contenidos socialmente válidos, expresados en los sistemas de normas y valores aceptados por la misma sociedad. (Blanco, 2004, p.43)

La visión social de la educación implica, por antonomasia, la fusión de la escuela y la familia, como grupos sociales, en el despliegue de sus funciones, en

sociedad. De ahí su valor cimero en el tratamiento del niño con trastorno del espectro del autismo.

1.4. Sobre el trastorno del espectro del autismo

El término autismo aparece por vez primera en la literatura especializada en el área de psiquiatría, para 1906. Bajo este concepto, se describe la conducta que se observa en los adultos con esquizofrenia, caracterizándose principalmente por su alejamiento del mundo exterior. Dicho de otro modo, el término se emplea para designar a una persona absorta en sí misma y proviene de la palabra griega α ὐ τ ό ς, que significa "en sí mismo". A ello se suma el sufijo *ismo,* a modo de advertir su tendencia, refiriéndose entonces a la ausencia o silencio del mundo social en el individuo, para sumergirse en su mundo interior. Aun cuando no es privativo de la infancia porque como condición se porta durante toda la vida, el término autismo designa predominantemente al Autismo Infantil y señala el punto de partida del trastorno, en esta etapa del desarrollo del psiquismo.

El trastorno autista se reconoce en tiempos modernos, aunque su aparición data del siglo XIX, con la presencia de algunos casos, refiriéndose a ellos con enfoques diferentes, desde lo clínico y lo educativo. Las primeras características inherentes al autismo aparecen en el artículo científico "*Autistic disturbances of affective contact*[4]*"* publicado por el archiconocido psiquiatra austríaco infantil de origen judío Leo Kanner, en 1943, conocido por su descripción de lo que en la actualidad se le denomina trastornos del espectro del autismo (DSM-5). Dentro de la clínica psiquiátrica, Kanner (1943) identificó el autismo como un trastorno psicológico separado en los niños, describiéndolo como autismo infantil temprano, que se caracterizaba por síntomas que incluían:

- la obsesión,
- déficits en el comportamiento social y
- una necesidad de uniformidad.

Estas ideas pueden reconocerse como las ideas especializadas fundacionales del autismo actual. Dicho de otra manera, en la definición temprana de este concepto, se exponen dichas características en cláusulas de dificultades predominantemente en la comunicación, la comprensión social y la conducta. No sería ocioso advertir que Leo Kanner (1943) no fue el primer psiquiatra que percibió los síntomas, pero sí fue el primero en diferenciarlos de enfermedades que podrían hallarse semejantes, como la esquizofrenia.

---

[4] "*Trastornos autistas del contacto afectivo". (Nota del autor).*

El trastorno autista o síndrome de Kanner, como se conocía el autismo clásico, se caracterizaba por problemas en diferentes habilidades intelectuales, sociales, de relaciones y de empatía, al igual que por una limitada conexión emocional con los demás.

El autismo se encuentra clasificado dentro de los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) y, actualmente, debe su origen a un estudio realizado por Wing y Gould (1979), en Londres. Se les llama "trastornos del espectro" porque constituyen un conjunto de alteraciones y dificultades que afectan inicialmente el desarrollo psíquico y repercuten de manera distinta en cada persona, dando lugar a consecuencias desde leves hasta muy graves.

Para 1979, Lorna Wing había caracterizado el autismo como trastornos importantes en la capacidad de establecer un sistema de relaciones y de comunicación, así como una carencia profunda del desarrollo de la imaginación y de la empatía en los niños. Estas dificultades se acompañaban de rigidez, repetición de los actos físicos y del lenguaje, así como de una resistencia a los cambios de hábitos cotidianos. Es precisamente esta investigadora quien crea la archiconocida "tríada de Wing" o de alteraciones comunes con el síndrome de Asperger. Estas áreas visiblemente afectadas por el autismo se revelan en

- la comunicación –verbal y no verbal--,
- la interacción –reciprocidad-- social y en
- la inflexibilidad cognitiva y comportamental –ausencia de la capacidad simbólica y conducta imaginativa.

A posteriori, la investigadora añade los patrones repetitivos que se producen dentro de la actividad y los intereses de las personas.

Existe diversidad de definiciones sobre el concepto del trastorno del espectro del autismo. Así, desde el *enfoque clínico,* se denota, como una de las más utilizadas, la que se recoge en la Décima Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10), en la que se describe al autismo como un Trastorno Generalizado del Desarrollo, tipificándose por la presencia de un desarrollo alterado o anormal, que se manifiesta antes de los 3 años y por un comportamiento anormal que afecta la interacción social, la comunicación --alteración cualitativa-- y la presencia de actividades repetitivas y restrictivas, taxativas.

No debe obviarse el hecho de que, en esta definición, prevalece la dificultad del trastorno y no reconoce la presencia de potencialidades que puedan ser estimuladas para el desarrollo del niño con autismo; se concibe el autismo como patología y no como condición susceptible a ser compensada. Desde la concepción histórico-cultural, cuyo representante

conspicuo se halla en la figura del investigador bielorruso L.S.Vigostsky (1896-1934), compartimos con Demósthene (2010) la idea, según la cual

> …se considera que la etiología de *la palabra anormal* [la cursiva es añadida] no favorece la aceptación de este término. Esta palabra *hace énfasis en la deficiencia* [la cursiva es añadida], por lo que sería *mejor el empleo del término alterado* [la cursiva es añadida] que se refiere a modificaciones y cambios en el curso del desarrollo. Este término facilita una mayor comprensión de la posibilidad de potenciar el desarrollo mediante la estimulación en la primera infancia. (p.39)

En la edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM IV-1994), también se consideraba la categoría de Trastorno Generalizado del Desarrollo. Dicha definición incluía al autismo, al síndrome de Asperger, al síndrome de Rett, al trastorno desintegrativo infantil y al trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Esta posición permitía la clasificación en función de los patrones fijados por cada uno de los trastornos. Sin embargo, este resultaba ser un diagnóstico limitado y restringido, del que se excluían disímiles particularidades de la individualidad humana que pudiesen también encontrarse en el autismo.

De acuerdo con Ferrari (1997), se considera que

> todo niño autista, sea cual sea la naturaleza y la gravedad de su trastorno, debe de ser reconocido como sujeto portador de una historia personal única y de una vida psíquica específica [*sic*] por mucho que la misma aparezca gravemente desorganizada durante la exploración; hay que considerarlo como un sujeto capaz, a condición de que se le ofrezcan las posibilidades de organizar una vida relacional con su entorno… (pp.23-24)

y, por lo tanto, susceptible de mejorar en su funcionamiento.

En el actual DSM-V (2013), el término *Trastorno Generalizado del Desarrollo* se sustituye por el concepto de *Trastornos del Espectro del Autismo*, en el que se refleja que, síndromes anteriormente considerados como subtipos, son en realidad manifestaciones diversas de un mismo trastorno, del que se excluyen el síndrome de Rett y el trastorno desintegrativo infantil. Con ello, se enfatiza el diagnóstico de diferentes niveles de gravedad y se proponen dos criterios o dimensiones diagnósticas, a saber, la comunicación social y la conducta. Este concepto señala el retraso o las alteraciones del funcionamiento antes de los tres años de edad, en una o más esferas de la actividad del niño: su interacción social y comunicación; sus patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados. Esta nueva visión del autismo se proyecta más a las necesidades

de apoyo que a la limitación, aspectos importantes para el proceso de educación de estos niños, que trasciende la familia y la sociedad.

En el ámbito internacional, una de las definiciones emitidas bajo un *enfoque educativo* es la elaborada por Riviére (1997), a raíz de la cual

> …se considera autista aquella persona para la cual las otras personas resultan opacas o impredictibles; aquellas que viven como ausentes --mentalmente ausentes — a las personas presentes, y que por todo aquello se sienten incompetentes para regular y controlar su conducta por medio de la comunicación. (p.20)

Esta definición resalta las alteraciones en la socialización como determinantes en el desarrollo de la comunicación y en la regulación de la conducta. Sin embargo, no refiere aspectos de apoyo para el desarrollo de la persona con autismo.

En el contexto pedagógico, Demósthene (2010) afirma que

> los niños con autismo son personas que pueden manifestar sentimientos hacia los demás, lo que favorece la estimulación del desarrollo de capacidades y habilidades sociales a partir de sus potencialidades, a través de acciones educativas que reduzcan las alteraciones en la socialización, la comunicación y la conducta y le permitan la interacción con adultos y coetáneos desde la primera infancia. (p.42)

Aun cuando en esta idea se enfatizan las potencialidades a desarrollar desde lo educativo, bajo una proyección optimista, no se contemplan los contextos que ejercen influencia en el desarrollo del niño con trastorno del espectro del autismo.

Teniendo en cuenta los aportes mencionados, asumimos plenamente la posición de Campo (2012), al considerar que

> las *personas con autismo* [la cursiva es añadida] […] necesitan de *acciones educativas* [la cursiva es añadida] dirigidas a los entornos y a ellos, de carácter permanente [*sic*] a lo largo de la vida, en correspondencia con las potencialidades y necesidades. Con el *objetivo de que corrijan o compensen* [la cursiva es añadida] las alteraciones en la socialización, comunicación y conducta, que le permitan una relación emocional enriquecedora con adultos y coetáneos, así como la solución de situaciones cotidianas [*sic*] en el medio que les rodea. (p.15)

Analicemos un poco más de cerca estos considerandos.

En esta última definición, se defiende la posibilidad de educabilidad y desarrollo del niño con trastorno del espectro del autismo. Igualmente, se divinizan, en buena lid, los grupos sociales como la familia, la escuela y la comunidad, contextos de actuación propicios para la socialización e interacción social y tomados como pivote del desarrollo, en la ontogénesis.

La dimensión ontogenética del desarrollo humano se caracteriza por la incidencia de más de una fuerza en ese desarrollo y aparecen como combinación entre lo natural y lo socio-cultural. Como resultado, facilitan el desarrollo de los procesos psicológicos característicos de la raza humana.

Cabe señalar, además, que se presta allí especial atención al trabajo individualizado, a partir de las diferencias, necesidades y potencialidades en el desarrollo de la personalidad del niño, fundamentalmente, bajo el compromiso de todos los actores sociales, a modo de enriquecer afectivamente las relaciones entre sí y proyectar solución a las dificultades que desde el trastorno se generan en el medio que les rodea: la escuela, la familia y la comunidad.

En este sentido, Riviére (1997) refiere que

> …desde el punto de vista del equilibrio familiar, el autismo es un trastorno especialmente devastador. La situación de transformación familiar que el autismo ocasiona puede estar dada en que más que un problema que afecta a una persona afecta a toda la familia. (p.18)

1.5. Sobre el concepto de familia y su relación con el trastorno del espectro del autismo

El término familia no encuentra definición única por parte de la comunidad científica.

Y a esa opinión se suma Bert (2010), al afirmar que "…los estudiosos del tema *no asumen una definición única,* [*sic*] [la cursiva es añadida] reconocen dimensiones y operacionalizan el término desde el contexto social e histórico en que se enmarca, tratando de precisar la interdependencia entre los factores biológicos, económicos, sociales y psicológicos" (p.12).

Por su parte, Arias (2003), al decir que la familia

> …es el primer núcleo humano portador de una cultura en la que se establecen relaciones interpersonales con el sujeto en desarrollo, con el propósito natural de garantizar [*sic*] primero [*sic*] la subsistencia del nuevo ser y [*sic*] conjuntamente con esto [*sic*] promover el desarrollo biológico, social, cultural y psicológico. (p.4)

hace que nos adscribamos a sus posiciones, dada la generalidad de su enfoque, sin obviar que cuando se trata de portadores de cultura, estamos aludiendo a grupos humanos, concepto acuñado desde la psicología, en la palestra científica.

La familia, en términos generales, podría ser definida como un grupo de personas, vinculadas generalmente por lazos de parentesco, consanguíneos o políticos, y que, independientemente de su grado, hace vida en común, ocupando normalmente la totalidad de

una vivienda.

Aduciendo al principio metodológico de la psicología sobre la unidad entre la actividad, lo cognitivo y lo afectivo, la familia debe focalizarse como el primer contexto de socialización del niño, pues es en ella donde comienzan aprendizajes básicos para la vida, así como las primeras manifestaciones de afecto. En este primer escenario educativo, comienza la formación de hábitos y conductas, normas de vida, valores morales, elementos importantes para la vida en sociedad. En la familia del niño con trastorno del espectro del autismo, el proceso educativo se dificulta por las características del trastorno y lo imprevisto que él resulta, en la vida familiar.

Según datos aportados por el Ministerio de Salud de Madrid, en 2009, los familiares suelen ser los primeros en sospechar que hay un problema, en un 60% de los casos; los pediatras, en un 10% y los servicios educativos, en un 7%. Varios estudios han demostrado, según los informes de este Ministerio, que resulta significativo el retraso entre la primera preocupación de los padres, habitualmente, entre los 15 y 22 meses, y la evaluación diagnóstica, que raramente es anterior a los 3 años.

En los albores de las investigaciones proyectadas a la triste realidad del trastorno del espectro del autismo, la familia llevó a cuesta opiniones culpabilizadoras y de responsabilidad, ante el trastorno que latía en su hijo. Sin embargo, la problemática fue abordada así hasta Riviére (1997), quien insiste en revertir la culpabilidad proyectada sobre los padres y valorarlos entonces como actores esenciales, en el desarrollo y la educación de sus hijos.

La convivencia con un niño con trastorno del espectro del autismo es el mayor óbice de la dinámica típicamente educacional, en el seno familiar. De modo que la familia, tras el caso, se torna angustiada, confusa, ansiosa y triste. Pero tampoco podría olvidarse a las instituciones educativas y la comunidad.

Si

> …la convivencia es una de las grandes tareas que tiene la sociedad, --asegura Asevey (2014)-- su abordaje es un aporte al compromiso que se tiene con la sociedad, con el objeto de lograr cambios sustentados desde la interdisciplinariedad sin perder los criterios de la base psicosocial. *La convivencia se ve afectada* [la cursiva es añadida] cuando se perciben fenómenos de *inequidad, intolerancia y discriminación* [la cursiva es añadida]. De la misma manera, cuando los *valores propios de una comunidad* [la cursiva es añadida] se ven afectados por la introducción de nuevas *formas de proceder*

> *contrarias a las que social y culturalmente* [la cursiva es añadida] se han establecido en su interior. (p.4)

Si la convivencia se define como "…la capacidad de vivir juntos, --al decir de Ibarra (2005)-- respetándonos y llegando a un consenso sobre las normas que regula la vida colectiva" (p.64) y, además, "…se refiere a la calidad de vida, --al decir de Arango (2009)--, producto de las relaciones en que participamos; [*sic*] esto implica que la experiencia de estar, vivir y compartir con el otro, influye directamente en el bienestar personal y social" (p.4).

De todo ello, podría concluirse que la convivencia, según el último autor antes citado, podría apreciarse desde dos puntos de vista: uno subjetivo, en el que las personas reproducen ciertos patrones de carácter familiar, social y cultural que han sido interiorizados en el transcurso de la historia personal y, otro, objetivo, en el que las instituciones educativas deben responder por el mantenimiento de valores, mitos y creencias que alimentan la dinámica de la convivencia.

No se hace difícil advertir que los grupos sociales que por antonomasia y directamente resultan implicados con el fenómeno de la convivencia, descansan en la familia, las instituciones educativas y la comunidad.

En los primeros meses de vida, el desarrollo ontogénico del niño transcurre según los cánones psicológicos esperados. Incluso, en algunos momentos, ese desarrollo deviene precoz. En consecuencia, la familia respira felicidad en sus relaciones filiales. Sin embargo, paulatinamente, pueden aparecer en el niño síntomas de interés sobre el trastorno que detonan o van marcando diferencias ostensibles, en dicho desarrollo.

Los padres se ven asediados por sentimientos que van, desde la ira y el resentimiento, hasta la culpa, la impotencia y el arrepentimiento, al identificar lo que están sintiendo. La impotencia acompaña a los padres ante la incertidumbre que promueve la etiología del trastorno o lo que se debe esperar de él. Estos padres se sienten aislados porque no tienen un referente cercano de alguien que haya padecido el síndrome del autismo y frustrados porque dentro de sus expectativas no se hallaba dicho trastorno en su hijo, lo cual lo empeora saber que el autismo sufre de carácter irreversible.

La intensa búsqueda de respuestas a la problemática que aqueja a la familia desata incertidumbres en cada uno de sus miembros, en los que afloran las insatisfacciones, así como la desvalorización de su rol y la vivencia de soledad. Los estados emocionales negativos desarman a la familia de actitudes resilientes y pueden llegar a comportamientos

reproductores del aislamiento, alejándolos de asumir enteramente su función educativa y su gestión socializadora. De ahí que nos pronunciemos por la idea de Martínez (2002), al certificar que "Las *actitudes* [la cursiva es añadida] que los padres tienen ante su hijo autista marcan los *patrones de comportamiento* [la cursiva es añadida] de los miembros de la familia, los amigos y la sociedad ante el niño" (p.21).

La familia difícilmente encuentra consuelo en la sociedad. Lo más probable es que choquen con un mundo insensible, despiadado y hostil. La incomprensión por parte del contexto social, ante las conductas "extrañas" del niño, provoca en los padres sentimientos de aislamiento. ¿Qué puede restar para el niño con trastorno del espectro del autismo si el entorno social para el niño "normal" puede vislumbrarse, al decir de Asevey (2013), como

> …horizonte infortunado y arbitrario… [que] …distingue un proyecto educativo y cultural amenazado por la carencia de reflexión, con signos del desprecio y el temor a la formación de individuos pensantes y críticos, sin preocupación de una educación integral. Se inculcan prejuicios en lugar de ideas, se crean autómatas en lugar de pensadores, se enseña la competencia en lugar de la solidaridad, se impulsa a la traición y a la conspiración en lugar de la franqueza y la honestidad, se fomenta el individualismo en lugar del crecimiento personal, se incita a la rivalidad teñida de hostilidad, se propicia la confrontación en lugar del diálogo, se orienta a sentir miedo en lugar de respeto. (p.120)

Es decir, ¿cómo, para una sociedad, donde el desarrollo intelectual es básico y la excelencia y calidad son las palabras que norman el quehacer cotidiano, donde la época exige a toda costa el progreso, la praxis de vida contradice, refuta y desmiente lo mismo que propugna? Y es que los propios cánones sociales ya son peliagudos para el niño "normal". ¿Qué puede quedar entonces para el niño diferente y su familia? ¿Por qué no decirlo? Los padres suelen sentirse avergonzados por no haber cumplido con las expectativas sociales de contribuir con un ciudadano productivo y se sienten excluidos de situaciones socialmente estereotipadas.

¿Cómo proceder, entonces? Cuando la familia ha empleado el canal catártico para despojarse de dichas valoraciones infectas y de esos sentimientos emponzoñados, logran aprovechar sus potencialidades y estimular el desarrollo de la vida psíquica instrumental de su hijo, experimentando la aceptación del niño por encima del trastorno y, con ello, el propio niño le devuelve al ambiente familiar seguridad, empeño y unidad entre sus miembros.

> Los padres, por medio de un diverso número de canales, --afirma García (2011)--, han encontrado que la supervivencia de una familia con una persona con autismo es

> posible, aunque difícil. A la vez que apoya las necesidades de la persona con autismo, la *familia ha aprendido* [la cursiva es añadida] que hay ciertas *estrategias* [la cursiva es añadida] que pueden usar *para tolerar* [la cursiva es añadida] mejor el impacto emocional, físico e intelectual que el autismo trae consigo. (p.18)

Es recurrente la idea de que la sociedad ya no valora a la familia como antes, sino que la considera como aquella unidad de personas extraordinarias, que tienen que ayudar a su hijo "con problemas". No es ocioso recordar que, a pesar de que los miembros de la familia hacen esfuerzos permanentes para ayudar a su hijo, continúan siendo personas en las que se hace mayor la necesidad de recobrar su autoestima, su capacidad de trabajo y el disfrute de las cosas positivas de su proyecto de vida. "…Sólo [*sic*] padres realizados y satisfechos por el sentido social de sus existencias están en condiciones emocionales y volitivas para llevar adelante exitosa y felizmente la obra de la paternidad" (p.28) –estima Castro (2011). Si logran asumir una actitud resiliente ante esta situación atormentadora, seguramente será más viable el manejo de esas circunstancias delicadas cuando interactúen con personas ajenas a la convivencia familiar, en diferentes contextos sociales.

Para que la familia logre aceptar este diagnóstico, según Gómez (2005), es necesario que antes:

- Recupere la confianza en sí misma y aprenda a convivir con esos sentimientos.
- Domine mecanismos de canalización de los sentimientos negativos y los transformen en fuerza que la impulse a aprovechar el potencial del niño para su educación y desarrollo.
- Concientice que se tiene un niño, no un enfermo; se evite el proteccionismo extremo que influye negativamente en las posibilidades de desarrollo y compensación.
- Comprenda que los trastornos autistas pueden limitar el aprendizaje, pero que estos niños son capaces de desarrollar determinadas habilidades cognitivas, afectivas, comunicativas y sociales.
- Esté dispuesta a reorganizar los roles de las figuras parentales, en el contexto familiar y social; a realizar cambios en el hogar (incluyendo los físicos), para que el niño no se exponga a peligros que puedan prevenirse.
- Tenga presente que la presencia del niño no significa para los padres el abandono de sí mismos, sino que estos deben satisfacer, en su condición de seres humanos, sus necesidades materiales y espirituales.

- Cree un ambiente de seguridad, aceptación, respeto, para que el niño pueda desarrollar las habilidades que le permitan integrarse y actuar en los diferentes contextos, de manera que la familia pueda crecer, convivir, establecer relaciones satisfactorias y gratificantes.

¿Qué misterioso sortilegio permite como característica recurrente y propia de la familia del niño con trastorno del espectro del autismo que, lejos de la ruptura emocional que suele disolver la unión matrimonial, como consecuencia de la culpa y el rechazo sentido, sus miembros tienden a unirse y contar, además, con el apoyo de otros familiares, fundamentalmente de convivientes? Esta integración que experimentan los padres es muestra del crecimiento alcanzado, una vez aceptada la situación y en proceso de elaboración conjunta, que los sitúa, consecuentemente, en nuevas y loables condiciones, en aras del cumplimiento de una de las funciones primordiales de la familia, a saber, la función educativa.

Desde la concepción de familia, como institución mediadora entre el niño y la sociedad, esta juega un rol educativo que se encuentra estrechamente relacionado con el encargo social de la educación institucionalizada, es decir, con la labor de la escuela, pues esta apunta al logro, en el niño, de la más alta síntesis de valores educativos, a través del conocimiento organizado y sistemáticamente dirigido, como proceso educativo y afectivo para la formación de la personalidad y orientado en función de la vida cotidiana.

Para la educación del niño con trastorno del espectro del autismo, la misión de la escuela adquiere matices de especificidad extraordinaria que van dirigidas a:

- Lograr una estimulación temprana y oportuna, a través de las diferentes modalidades de atención.
- Lograr efectividad en el proceso de evaluación e intervención.
- Desarrollar habilidades básicas de socialización, comunicación, autorregulación de la conducta y autovalidismo.
- Preparar a los alumnos para garantizar un tránsito y egreso con calidad.
- Capacitar a los padres y lograr coherencia en la atención a los hijos.

Para el niño, la familia y la escuela constituyen los contextos sociales por excelencia, implicados directamente en su desarrollo psíquico, en su desarrollo como personalidad. La escuela ofrece, no solo el conjunto de vivencias potencialmente educativas, sino también un lugar propicio para la interacción social, condición *sine qua non* para que ese desarrollo se produzca.

El papel primario de la gestión de los profesionales de la educación y de las Comisiones de Apoyo al Diagnóstico, es evaluar las capacidades del niño y sus necesidades, a modo de proyectar así una apropiada estrategia educativa e interventiva. Su papel se centra en la planificación de la intervención educativa y no precisamente con carácter clínico, dado que las valoraciones que se realizan son de naturaleza psicopedagógica. Su radio de acción no se constriñe únicamente al entorno escolar, sino que trasciende a todos los contextos potenciadores del desarrollo del niño con trastorno del espectro del autismo, la familia y la comunidad.

1.6. La educación familiar desde la escuela para niños con trastorno del espectro del autismo. Una mirada inclusiva a partir de la preparación del docente en su desempeño profesional

De las muchas e importantes proyecciones de un Sistema Nacional de Educación sobre el concepto principal que lo sostiene, la educación familiar es plenamente compatible con él. Y, en efecto, "la educación familiar forma parte de la labor educativa que le compete desarrollar a la escuela con las madres y padres, con otros familiares y vecinos de la comunidad, para lograr la mejor integración de sus influencias" (Ministerio de educación, 2013, p.1). De manera que a la educación se añade una nueva circunstancia que refuerza su razón de ser: el proceso de educación familiar, en el amplio sentido de este concepto, de modo tal que, mientras más defendemos la educación familiar como credo de la integración de las influencias, es decir, como conjunto de convicciones y principios de ese grupo social y de la comunidad que rige sus acciones, tanto más nos aferramos a la idea con arreglo a la cual son esencialmente los docentes quienes poseen el dominio de los presupuestos teóricos y metodológicos necesarios para prepararlos; son los profesionales de la educación los encargados de situar a la sociedad en mejores condiciones de recibir y apoyar a las familias y a los niños con variabilidad en su desarrollo.

1.6.1. Etapas de tránsito de la educación familiar de niños con trastorno del espectro del autismo

La educación familiar de los niños con trastorno del espectro de autismo transitó por diferentes etapas, tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Este fenómeno se abordó, inicialmente, en los servicios de psiquiatría infantil, con carácter de orientación más que de preparación, en las décadas de los 60 y 70. Posteriormente, la educación familiar comienza a progresar desde la plataforma pedagógica, en algunas escuelas de la enseñanza especial.

Digamos, en Cuba, a partir de la década de los 90, comienza la atención educativa a los niños con trastorno del espectro del autismo, en un pequeño espacio de la escuela "*Cheché Alfonso*", en La Habana, la cual, en aquel entonces, se hallaba habilitada como escuela para niños con trastornos de la conducta. El trabajo con las familias, razonablemente, resultaba ser exiguo. Ello estaba dado, principalmente, por las insuficiencias del diagnóstico que sobre las familias se realizaba, pues aquel carecía de fundamentos (científicos) para identificar sus necesidades y potencialidades como personalidad. La comunidad vecinal de los niños con trastorno del espectro del autismo comenzaba a escuchar del trastorno y se encontraba asimismo alejada de la mirada docente como una de sus direcciones a influir en el desarrollo de estos niños y de sus familias.

La influencia sobre la familia comienza a ser concebida y asumida bajo un enfoque participativo, a partir del 2000. Con ello, el proceso de educación familiar en el contexto educativo de niños con trastorno del espectro del autismo se fue modificando, con la creación de la escuela "*Dora Alonso*", en La Habana, en enero del 2002. Con ella, se inauguraba una de las instituciones de la educación especial más humanas en la atención de niños con dicho trastorno, ayudando así también a otros países en la solución de estas mismas problemáticas. De este modo, se concebía la atención educativa a niños con autismo, bajo una visión humana y científica, de alcance nacional y, con impacto futuro, a escala internacional.

El surgimiento de estas instituciones y de otras, con diferentes modalidades de atención, permitieron tratar la problemática con beneficios también para la familia.

Las madres fueron alcanzando mayores niveles de participación social, pues se les permitió, en muchos casos, incorporarse a la vida laboral y, con esto, creció también la visibilidad de los niños con trastorno del espectro del autismo, en la sociedad. Bajo estos nuevos cambios, paulatinamente, fue creciendo de alguna manera el proceso de concientización sobre el trastorno del espectro del autismo.

La educación familiar desde la escuela fue tomando lugar y relevancia, dado por la necesidad creciente de preparar a la familia para la estimulación de sus hijos, lo que hace correr la cortina para dejar ver su carácter activo y participativo en la transformación de aquel grupo social tan extraordinario. No en balde la familia es denominada célula de la sociedad. Es en ella, donde la dinámica del universo social se manifiesta en todas sus aristas y matices. En consecuencia, la escuela como institución social debe orientar a la familia en los preceptos ineluctables y en las acciones ineludibles con el fin de que dichos procesos tengan lugar y con la mayor efectividad posible.

Con respecto a la relación imprescindible entre la escuela y familia, Fernández (2006) refiere:

> …El hecho de que la familia y el centro docente se puedan poner de acuerdo en [*sic]* la búsqueda de fines educativos conjuntos, precisa por tanto que existe un espacio que genera la cooperación, colaboración e interrelación, sin renunciar cada uno de estos agentes al rol que le corresponde tanto en la educación general como específica como educadores. (p.119)

Múltiples son las posiciones que focalizan el proceso de educación familiar, en el contexto de la educación especial. Digamos, Gómez (2009) hace referencia a indicadores y premisas fundamentales que han de tomarse en cuenta en el desempeño de la labor de preparación de la familia. A esta preparación subyace, como bien afirma esta autora, "La caracterización real, objetiva y sistemática de la familia y la identificación de las necesidades para la preparación y la preparación que incida en las necesidades propias de cada familia" (p.62).

Aun cuando la estructura de la redacción de la idea anterior de la autora, sobre los indicadores de la gestión de la preparación educacional a la familia, es indeterminada, imprecisa e incoherente, lo cierto es que trasluce la influencia diferenciada e intencional que sobre ella debe recaer. Sin embargo, no es para nadie un secreto que el acercamiento a la familia implica reconocer la elevada necesidad de preparación educacional sobre la temática del trastorno autista, sobre las características de la influencia en la educación sobre sus hijos. Deviene hecho impoluto, la sucesión y alternancia de la identificación y satisfacción de las necesidades de preparación educacional a la familia, conjuntamente con la identificación de su potencialidad como ecuación de la educación del niño con trastorno del espectro autista, de su potencialidad como motivación e interés de que en su hijo se compensen sus necesidades y de su inclusión en el contexto social.

Ahora bien, ¿cuál ha de ser el pivote de dónde ha de salir a flote la satisfacción de las necesidades de la familia? En términos de Gómez (2009), como punto de partida de dicha satisfacción debe tomarse la identificación misma de las potencialidades inherentes a la familia, en lo general, aun cuando las necesidades de su hijo con trastorno del espectro del autismo no se hayan exentas igualmente de satisfacción, en lo particular. Razonablemente, no sería ocioso reconocer que influir educacionalmente sobre la familia es idéntico a las respuestas que se emiten a las carencias que en ella existen, aunque no deban limitarse únicamente a dichas necesidades y demandas. Todo acercamiento a la familia debe ser un estímulo de conversión de sus potencialidades inicialmente identificadas, en desarrollo y

progreso de la personalidad del niño.

La educación familiar como proceso se ha desarrollado a partir de contribuciones importantes a la temática, una de las cuales puede discriminarse en la práctica contextualizada a cada necesidad y, propiamente, en cada especialidad, dentro de la educación especial, con el fin último de enriquecer el conocimiento especializado sobre el trastorno y la estrategia metodológica para atenuar sus síntomas o compensar la conducta del niño.

En efecto, se ha avanzado hacia una visión más comprensiva y respetuosa de la preparación educacional a la familia. Esto trae a colación la idea de Campo (2012), a raíz de la cual

> los docentes deben tener en cuenta que la familia, como categoría histórico-social y psicológica, no puede ser analizada al margen del contexto histórico y cultural en el cual se desarrolla. De ahí el alto compromiso en el proceso de educación familiar, por estar más cerca de la familia y compartir responsabilidades educativas. (p.36)

Como resultado de las investigaciones y la experiencia empírica, la educación familiar en la escuela para niños con autismo ha de producirse de manera planificada, consciente e intencional. Este proceso se efectúa mediante una estrategia en la que sus propósitos están a tono con lo planteado por los tratadistas del tema. Castro y colaboradores (2009), por ejemplo, alegan, en este sentido, que

> la educación a la familia suministra conocimientos, ayuda a argumentar opiniones, desarrolla actitudes y convicciones, estimula intereses y consolida motivaciones, contribuyendo a integrar en los padres una concepción humanista y científica de la familia y la educación de los hijos. (p. 32)

Y estos mismos autores continúan expresando:

> Una eficiente educación a la familia debe preparar a los padres y otros adultos significativos para su autodesarrollo, de forma tal, que se autoeduquen y se autorregulen en el desempeño de su función formativa de la personalidad de sus hijos. En la medida en que la cultura de los padres se va elevando, las familias están más conscientes de sus deberes para con [*sic*] la sociedad. (p. 32)

A estas alturas, bien se puede responder con una definición esencialmente aproximada al concepto de educación familiar, dada por estos autores, en la que puede revelarse que la educación familiar "consiste en un sistema de influencias pedagógicamente dirigido, encaminado a elevar la preparación de los familiares adultos y estimular su participación consciente en la formación de su descendencia, en coordinación con la escuela" (2009, p.32).

Sosteniéndonos en las ideas referenciadas con anterioridad y las posiciones de Padrón

(2006), apoyamos la posición de esta última, al apuntar que la educación familiar puede ser abordada desde las direcciones en que se produce.

En primer lugar, la educación familiar se produce en el mismo seno de la familia, bajo el objetivo de educar a los hijos. Y, en segundo lugar, la educación familiar se produce por factores externos a ella; dígase de la influencia que sobre ella ejercen los educadores. Dicha influencia bien puede ser identificada con el sistema de acciones que el educador despliega sobre ella y cuyo rasgo conspicuo lo denota su carácter intencionado, participativo, orientador y permanente, o sea, por antonomasia, educativo. Estas acciones tienen lugar bajo la orientación de los educadores, por diferentes vías y encaminadas a favorecer el desempeño educativo de la familia.

Dicha definición reconoce el designio pedagógico en el proceso de educación familiar, pero teniendo en cuenta las especificidades que se advierten en las familias de niños con autismo. Así lo asevera Campo (2012), al decir que el proceso de educación familiar en la escuela para niños con trastorno del espectro del autismo pudiera valorarse como:

> un *sistema de acciones educativas intencionadas* [la cursiva es añadida] desde la escuela para niños con autismo, que [*sic*] a partir de la identificación de sus particularidades y potencialidades, garantice la preparación permanente, participativa y diferenciada, tanto de docentes como de las familias, según los roles que les corresponde desempeñar a cada uno, para que los padres y otros familiares estén en mejores condiciones de educar a los niños con autismo. (p.44)

A esta idea de la autora, pudiésemos acercarnos bajo la égida de las proyecciones teóricas siguientes.

Primero. Nos parece acertado que dichas acciones se califiquen como educativas e intencionadas, pues, por naturaleza, no existe fenómeno educativo que no sea intencionado. En última instancia, lo educativo y lo intencionado no son calificativos excluyentes. De serlos, nuestro enfoque resultaría dudoso y nuestro juicio fracasaría forzosamente.

Segundo. Si el valor ineludible y cimero de la educación reside precisamente en su carácter transformador o, dicho de otro modo, si a todo lo educable le es inherente la modificación de su estado inicial, entonces, querámoslo o no, ya por el hecho de estar bajo una influencia educativa dada, la modificación, de alguna forma, se produce. Con ello, podría resultar conclusivo que nada queda al margen cuando de educación se trata.

Tercero. ¿Podría negarse el hecho de que pudiésemos educarnos en algo sin que el otro se lo

proponga? ¿Pudiésemos nosotros educarnos algo en sí mismos, como un rasgo personal, que no hayamos advertido? Para poder dar la batalla en el propio terreno educativo, estas preguntas deben ser respondidas con extremo cuidado. Y ese cuidado debe sostenerse en que la pregunta lleva en su seno la probabilidad del desvarío epistémico que del concepto de educación pudiera asomar, si no nos acercamos bajo la lente escudriñadora, dubitativa e irresoluta.

Cuarto. Asimismo, late en el tintero una pregunta no menos importante, a raíz de aquellas, en la que lo educativo y lo intencionado, al parecer, sí podrían resultar excluyentes. Aun cuando afirmamos con entera certeza el carácter mutuamente recíproco de lo educativo y lo intencionado, dicha relación de nuevo nos perturba: ¿acaso todo lo educativo es intencionado? En dependencia de la respuesta emitida sobre el particular, discriminamos o yuxtaponemos dichos calificativos. No es difícil insinuar que las respuestas pueden resultar inextricables. Y defendemos esta idea porque, a pesar de que la educación, entendida como influencia que pretende transformar algún rasgo personal en el otro y, por ende, sería irremisiblemente intencionada, bien puede trastocarse y generar efectos contrarios, en el sentido de educar rasgos discordantes con los que habían sido propuestos. ¿qué pasó con la dirección y la intencionalidad en dicho caso?

Conclusión. ¡Qué nadie se llame a engaño!, en última instancia, no somos máquinas ni ecuaciones matemáticas. La educación, no lo negamos, podría modificar la personalidad infantil, como lo es el caso, pero la dinámica psicológica de dicha personalidad, sujeta a la combinación especial de sus procesos internos del desarrollo y las condiciones externas a ese desarrollo –-denominada por Vigotsky (1989) *situación social del desarrollo*— podría dar al traste con la consecución de los objetivos propuestos. Lo inconsciente y lo consciente, como expresiones incuestionables de lo psíquico y perseguidos por las influencias educativas, bien podrían responder a estas últimas con neoformaciones psicológicas atípicas para la etapa evolutiva dada, como sucede en el niño con trastorno del espectro del autismo, concepto que representa el objeto de estudio de esta obra.

Resulta loable, a raíz de dicho concepto, el hecho de conceder gran importancia a la educación familiar desde la escuela, desde el recinto profesional. Si aceptamos la idea con arreglo a la cual la familia ha de hallarse bajo la égida de la preparación permanente, participativa y diferenciada de la escuela especializada en la atención de los niños con

trastorno del espectro del autismo, entonces este concepto ha de subsumir la preponderancia de peculiaridades bien perfiladas como la de ser un proceso organizado, consciente, personalizado, sistemático y permanente. Es justo a partir de las acciones educativas intencionadas, donde se pretende capacitar a los participantes en dicho proceso, en función de alcanzar mejores condiciones de estimulación de sus hijos. Esto puede ser corroborado a tenor de las ideas del *Grupo de estudio* de los trastornos del espectro del autismo (2004), al afirmar que

> la enseñanza organizada y estructurada, sea en contextos naturales —el hogar o la comunidad— o en contextos específicos de aprendizaje —la escuela o servicios especializados-- es la intervención más eficaz [*sic*] y hay datos que apoyan que el recibir este tipo de intervención desde la temprana infancia, esto es durante la educación preescolar, se asocia con un mejor pronóstico.

Por ello, focalizar sin ambages el proceso de preparación al docente resulta la vía inicial para que el sistema de influencias hacia la familia genere resultados óptimos y apropiados. El rol social que cumple el maestro requiere de una preparación sistemática y constituye un reto en el desempeño profesional más allá de la escuela; estamos aludiendo a la gestión profesional en el seno de la comunidad vecinal.

Múltiples investigaciones nacionales y foráneas de referencia han abordado el desempeño profesional pedagógico del maestro, apuntando sobre todo a la atención educativa que debe recibir el niño con trastorno del espectro del autismo (Riviére, 1997, 1998; Vega, 1998; Soler, 2002; Morejón, 2009; Tamayo, 2008; Souza, 2009; Demósthene, 2010; Valle, 2011 y Campo, 2012). Como podrá ser advertido, la mayoría de las investigaciones responde a autores cubanos. El denominador común de todas ellas podemos hallarlo predominantemente en la preparación del maestro en el área de la socialización, la comunicación, la conducta y la estimulación del aprendizaje, mediante la proposición e implementación de métodos para la dirección del proceso de educación familiar. No ha de ser obviado el hecho de que dicha preparación tiene lugar también sobre docentes de otras especialidades –digamos, sobre el denominado maestro de apoyo, de cultura física, de educación artística, etc.--, de modo que influyan directamente en el proceso de tránsito del niño con autismo, o sea, del tránsito de la educación especial a la educación general, amparados en la inclusión educativa, en la atención a la diversidad. En efecto, está demás considerar que también los contenidos didácticos deben adecuarse a dicho tránsito, sobre todo, aquellos que conciernen a la edad preescolar y sus logros desde el punto de vista del desarrollo psíquico. No sería probable negar que todo esto incide incuestionablemente en el

desempeño profesional, principalmente, en lo que a su función orientadora respecta. Esto bien podría asumirse como pivote de la actividad que, en conjunto, debe ejecutarse con la familia y la comunidad.

No obstante, es oportuno señalar que los temas que se abordan solo se refieren a las áreas afectadas por el trastorno del espectro del autismo y las vías de educación familiar, a desarrollar en la escuela, lo que hace insuficiente la respuesta a la demanda de preparación que desde el docente, la familia y la comunidad vecinal existe para su incidencia en la sociedad.

En este sentido, Valle (2011) justifica que

> La atención educativa al niño con autismo en la actualidad demanda que en el desempeño profesional pedagógico del maestro se evidencie, [*sic*] una actitud de disposición, aceptación e interacción positiva, un conocimiento acerca del trastorno que conlleve a aplicar procedimientos propios de la especialidad [*sic*] en total correspondencia con los fundamentos teóricos de la educación, transformar la realidad con un pensamiento científico [*sic*] decisivo y establecer condiciones particulares de orientación entre el niño, el maestro, el colectivo pedagógico, la familia y la comunidad. (p.5)

No se hace difícil prestar la debida atención, en la idea citada, a la función orientadora del maestro porque al hablar de orientación se está presuponiendo la anticipación y, sobre todo, la dirección que aquel ejerce sobre el niño y los grupos directamente imbricados con él, en aras de su transformación. De ahí que haya que reconocer, entre otras, tareas de índole educativas, metodológicas y psicológicas como el dominio de las características del niño con trastorno del espectro del autismo, la elaboración, ejecución y rediseño de las estrategias de intervención educativas, en las que se contemplan la orientación a la familia y las acciones dirigidas a la comunidad vecinal, lo que inigualablemente requiere también de orientación para su cumplimiento. Para ello, se exige que la preparación del docente sea concebida, organizada y ejecutada bajo el enfoque sistémico-estructural, donde se tome en cuenta la integración de los presupuestos pedagógicos, psicológicos, sociológicos, didácticos y, en general, los presupuestos respondientes al carácter estricto de la ciencia, en los contenidos que deben ser aprendidos. Desde la escuela, han de emplearse todas las formas organizativas posibles, en aras de la consecución de los objetivos que esta educación específica propone.

Dentro de las condiciones que se utilizan para la preparación del docente y, con esto, su capacitación profesional, se halla el trabajo metodológico. Digamos, en La Habana, sede

de la investigación por nosotros realizada, se toma como pivote la resolución ministerial 150 del 2010, que reglamenta el trabajo metodológico, el cual debe caracterizarse por su expresión colectiva y partir de la exposición de las prioridades por cada educación, en cada curso escolar, desde el organismo superior –Ministerio de Educación (MINED)--, con su respectiva derivación en las estructuras provincial –DPE-- y municipal –DME, y concretándose en la escuela, a través de las disímiles actividades a ejecutar. Los maestros graduados y en formación son sus principales favorecidos. Uno de sus objetivos fundamentales es lograr la preparación en el terreno metodológico acerca del trabajo educativo, al que necesariamente subyace el rigor científico.

Desde la ciencia, se pretende que los docentes identifiquen las necesidades y potencialidades de los niños y sus familias, para que así florezcan las condiciones a favor de su potenciación y den respuesta a las demandas que allí se plantean. El proceso de educación familiar resulta un suelo propicio para ello, aunque debe asumirse ya desde la escuela, en coordinación con la familia y la comunidad vecinal, siendo este último contexto invariante en la preparación del docente.

La educación familiar en la escuela para niños con trastorno del espectro del autismo se concibe, además, como un proceso de acompañamiento emocional a la familia, lo que contribuye a que su preparación se produzca con plena motivación, interés y optimismo. De esta manera, se requiere extender dichos esfuerzos hacia otros espacios de interacción social donde aún resulta desconocida, difícil e incómoda la presencia tanto del niño como de la familia, siendo, por lo tanto, insuficiente el sistema de influencias que desde ahí pueden también irradiarse hacia la comprensión y estimulación del niño.

Las dificultades en la interacción social que presentan los niños con trastorno del espectro del autismo constituye el rasgo conspicuo que caracteriza el trastorno, pues lo distintivo del comportamiento humano, entre otras cuestiones, es la capacidad de socialización, comunicación y autorregulación de la conducta. Esta particularidad, además de "…la falta de preparación de la población para aceptar a estas personas y la poca divulgación de los medios de difusión masiva sobre el tema…" (Campo, 2012, p.28) genera angustia, frustración y afecta al desenvolvimiento de la familia junto al niño, en espacios sociales, como puede ser en tiendas, cines, museos e, incluso, en la propia comunidad de residencia.

La familia de los niños con trastorno del espectro del autismo exige del reconocimiento y del apoyo social. En esta dirección, a la escuela de enseñanza especial para

niños con autismo le es inherente el reto, pues las comunidades donde residen niños con autismo requieren de mayor conocimiento del trastorno y de un mejor dominio de los procedimientos para facilitar la socialización del niño y la de su familia, pues esta adopta actitudes de recogimiento social por causa de su hijo diferente, poco comprendido por la propia comunidad. Esta manera de asumir la presencia del niño con autismo no favorece el bienestar de las familias ni de la comunidad, lo que deviene un llamado de atención para la incuestionable intervención, en favor de educar y modificar tales comportamientos.

A partir de la experiencia, y en consonancia con el objetivo de la investigación, nos parece necesario operacionalizar el concepto de *Educación familiar en la escuela para niños con autismo,* a modo de contextualizarlo en la comunidad vecinal, valorado como un elemento importante para la sensibilización, concientización y estimulación del niño con autismo. Definimos el concepto de *Educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo* como un sistema de acciones educativas intencionadas desde la escuela que, a partir de la identificación de las características propias del niño con trastorno del espectro del autismo y de sus potencialidades, garantice la preparación sistemática, consciente, participativa y diferenciada de los docentes, la familia y la comunidad vecinal donde el niño vive, de modo que actúen como premisas en el ejercicio de su educación y motor impulsor de su socialización.

Compartimos con Campo (2012) la necesidad de hacer

> …evidente el importante papel que desempeña la sociedad en el desarrollo de cada familia, ya que [sic] la familia se conforma y se configura en lo social, es el intermediario entre sociedad e individuo y a su vez es portadora de las normas sociales. (p.21)

Es significativo encaminar esfuerzos para conducir el proceso de Educación familiar con vistas a alcanzar una mayor socialización tanto de los niños con trastorno del espectro del autismo como de sus familias.

Así como el trastorno del espectro del autismo constituye un reto tanto en la necesidad de atención como en la de los resultados, lo es también la concientización social sobre el trastorno. Dotar de los procedimientos adecuados para la estimulación del niño a quienes lo rodean, constituye una tarea ardua, pero no imposible. El esfuerzo, la entrega, la sistematización e intencionalidad de las acciones han de apuntar a tan necesaria labor. De esta manera, se eleva la calidad de vida. Al decir de Tamarit et al. (2005),

> …una persona experimenta calidad de vida cuando se cumplen [*sic*] sus necesidades

> básicas y cuando esta persona tiene las mismas oportunidades que el resto para perseguir y lograr metas en los contextos de vida principales, como son el hogar, la comunidad, la escuela y el trabajo. (p. 181)

La preparación a la familia también debe ser identificada con que sus miembros se nutran de recursos preponderantemente psicológicos y, con ello, continúen planteándose objetivos que respondan al trastorno y se proyecten hacia estadios superiores en su vida cotidiana en relación con su hijo, de modo tal que no frene su mirada hacia el futuro debido al presente angustioso y se ubiquen hoy en mejores condiciones de autodesarrollo para que la estimulación a sus hijos sea más certera.

Entiéndase que al autodesarrollo familiar pueden ser superpuestas las referencias de Gómez (2008), quien afirma que "el proceso de autotransformación consciente genera un crecimiento en la calidad de vida de la familia, mediante la comunicación, el conocimiento y la participación de todos sus miembros en la socialización del niño con autismo" (p.78). Este enfoque participativo del crecimiento familiar debe propiciar el progreso también del contexto social más cercano a la familia, la comunidad, para que se genere un entorno potenciador y estimulante en la evolución del niño con autismo.

Castro y colaboradores (2004) defienden la idea según la cual

> la participación como estilo que deseamos propiciar de manera permanente, requiere ciertos mecanismos organizativos, estructuras que promuevan y regulen el proceso; es decir, algún tipo de organización grupal, un sistema de encuentros o intercambios, así como eventos o espacios de análisis…(p.39)

y agrega, "sin mecanismos de participación comunitaria, que coloquen y mantengan a la escuela en el centro de las acciones educativas, no podemos avanzar mucho en la atención a las familias de nuestros alumnos" (p.39).

No es difícil advertir, una vez más, cómo se sitúa la escuela bajo su rol de conductora y mediadora de los espacios de crecimiento familiar y comunitario. Con la ardua labor educativa, se ha logrado que los niños con autismo y sus familiares, participen de manera comprometida, analítica y motivada en el crecimiento grupal, así como en la búsqueda del conocimiento necesario y oportuno. Eso hace que podamos contar con un camino trazado y transcurrido para su continuidad por la sociedad.

La escuela y la familia, en su articulación funcional consciente, optimista y sistemática hacia una nueva visión del proceso educativo de los niños con autismo, debe proponerse imprimir e irradiar dinamismo e implicación con los entornos que también lo sostienen. La comunidad vecinal, como espacio cercano, cotidiano y parte del

desenvolvimiento social de la familia debe beneficiarse de acciones que contribuyan no solo al conocimiento y preparación, sino también al crecimiento en la participación del tan extenso camino que conlleva la potenciación del niño con autismo.

Una vez lograda la interacción entre docentes, familia y comunidad vecinal donde residen los niños con trastorno del espectro del autismo, pudiera consolidarse el estado deseado de inclusión educativa valorada como

> concepción que reconoce el derecho de todos a una educación de calidad, independientemente de sus particularidades y características que condicionan las variabilidades en su desarrollo, y que propicie la integración a la sociedad como individuos plenos en condiciones de poder disfrutar las posibilidades que ella ofrece y contribuir a su perfeccionamiento. (Borges y Orosco, 2014, p.14.)

y, de esta manera, garantizar la inclusión social como resultado, no solo de la actividad profesional del docente, sino como la más alta expresión de educación familiar a lograr.

La aceptación de las diferencias aún late como estado deseado, que exige preparación de los ambientes socializadores, de modo que la sociedad se perciba como diversidad global, conformada por personas distintas. En este sentido, Jiménez (1999), a esto, agrega que "…desde la diversidad y en la diversidad nos formamos y es *la diversidad uno de los ejes de la educación democrática* [la cursiva es añadida]. La diversidad no es solamente una realidad fáctica [*sic*] sino deseable. El respeto a la diferencia exige tolerancia" (p.33).

No debemos quedar inertes ante la realidad discriminatoria que aqueja a los "más diferentes"; es necesario que sean las potencialidades humanas las que descubran las diferencias. De ahí que compartamos con Cañedo (2005) que

> …la piedra angular de la cultura de la diversidad es el desarrollo humano [*sic*] tomando en cuenta y accionando también sobre esas necesidades en su variado espectro y extrayendo asimismo de las minorías sus potencialidades [*sic*] aunque nos puedan parecer poco significativas… (Cañedo, 2005, p.16)

La comunidad debe ser valorada como uno de los espacios propicios para el rescate y desarrollo de las fortalezas de personas con marcadas dificultades en el área de la socialización, fundamentalmente.

1.7. La comunidad vecinal en el desarrollo del niño con trastorno del espectro del autismo

El concepto de comunidad vecinal o territorial resulta enfático en las postrimerías del siglo XVIII. Dicho concepto se caracteriza por focalizar, desde múltiples parámetros definitorios, relativos al entorno físico, la interacción entre los pobladores y sus intereses,

hasta aquellos que conciernen a las relaciones funcionales.

Los seres humanos están inmersos en una sociedad que aboga por la perfección, en la que se fijan patrones estrictos de regularidad. La comunidad, como grupo que denota más al contacto de las personas, también precisa de valores y normas que permitan que no se excluya a quien es diferente, pues se producen dudas acerca de su utilidad social por ser distinto; es en este caso en el que se encuentra el niño con trastorno del espectro del autismo.

Riviére (1997b) señala: "La enajenación autista del mundo es un desafío serio, pues nuestro mundo no sería propiamente humano si aceptara pasivamente la existencia de seres que, siendo humanos [*sic*] son ajenos" (p.17). Aceptar activamente es el reto. Comprender y atender al niño con trastorno del espectro del autismo desde la responsabilidad de cada contexto, sea escolar, familiar o comunal, es el camino que conduce a la aceptación social sublime y, por ende, a una mayor inclusión, en la sociedad.

La atención a la diversidad ocupa un lugar importante en el debate científico y en el desarrollo de los sistemas educativos. La pedagogía especial centra su quehacer en "La concepción de un modelo educativo que garantice una educación de elevada calidad para todos, asevera López (2006), en condiciones de masividad, con equidad, igualdad de oportunidades, sin segregación o discriminación…" (p.4) que se sustenta en un conjunto de documentos programáticos aprobados internacionalmente y que constituyen una importante premisa en el logro de "…un modelo eminentemente socializador, integrador y desarrollador para todos" (López, 2006, p.4).

Mediante el intercambio social, el niño aprende y alcanza un desarrollo psicológico cualitativamente superior, pues "…el desarrollo de su cognición es un proceso [*sic*] desde su origen [*sic*] social hasta su realización individual…" (Orozco, 2008, p.11). De ahí que compartamos la idea de Vigotsky (1987), según la cual

> ...Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero, en el plano social, después, en el plano psicológico; primero, entre la gente como una categoría interpsíquica, después, dentro del niño como una categoría intrapsíquica. (p.162)

Campo (2012) se pronuncia en el sentido de que el desarrollo de lo interpsíquico en el niño con trastorno del espectro del autismo ocurre de modo singular, pues, al presentar alteraciones en la socialización, se entorpece la aprehensión de conocimientos que el medio social condiciona. Lo mismo sucede con lo intrapsíquico, pues los desórdenes en la comunicación y en la conducta que los caracterizan conllevan a que establezcan una peculiar manera de relacionarse con el mundo social circundante. Es por ello por lo que "…el

desarrollo no va en dirección de la socialización, sino hacia la conversión de las relaciones sociales en funciones psíquicas" (Vigotsky, 1987, p.162). Justo en ese sentido, se afecta el desarrollo de los niños con trastorno del espectro del autismo, pues, al presentar dificultades en las relaciones interpersonales, se limita la influencia de la realidad social en su desarrollo psíquico. Y esto se justifica incuestionablemente al focalizar en esencia la relación del desarrollo psíquico con las influencias del medio social. Sucede que "…las condiciones de vida por sí mismas, es decir, espontáneamente*, no son capaces de determinar el desarrollo psíquico del niño* [la cursiva es añadida]…(Vigotsky, citado en Bozhovich, 1989, p.122). Lo más trascendental de esta idea late en la tesis sobre la que había

> …que estudiar el medio, no como una "situación del desarrollo", la cual por la fuerza de las cualidades contenidas en ella determina por sí misma el desarrollo del niño. [sino que] "…Las influencias del medio, según Vigotsky, varían en dependencia de las propiedades psicológicas del niño formadas anteriormente, a través de las cuales se refractan". (Vigotsky, citado en Bozhovich, 1989, p.122)

De manera que si cualquier elemento del medio influye en el niño de distinta forma, en dependencia de la etapa de desarrollo en la que se encuentre el propio niño, no es difícil inferir, entonces, que las influencias del medio varían también a tenor de las dificultades o trastornos psicológicos que el niño presente.

1.7.1. La socialización: premisa imprescindible para el desarrollo psíquico

No cabe duda, "Es en la interacción social, en el contacto con las demás personas donde el desarrollo de los niños con autismo se desvía de forma más sorprendente" (Borges, 2009, p.21). Las características del autismo, fundamentalmente las dificultades en la socialización, reafirman las diferencias en la interacción social, y es precisamente mediante las relaciones sociales donde se identifican dichas alteraciones. En este sentido, Riviére (1997) alega que "…el autismo constituye probablemente la desviación cualitativa más radical de la pauta normal de desarrollo humano. La persona autista es la que "*está más lejos*" de nuestro "*mundo de normales*" (p.16).

Las dificultades en la socialización reafirman las diferencias en la interacción social; es precisamente en las relaciones sociales donde se identifican dichas alteraciones.

Diversos son los parámetros que definen la socialización; sin embargo, coinciden en su sentido más amplio, vista como un proceso de interacción individuo-sociedad. Esta idea aflora en lo expresado por Rocher (1979), al subrayar que la socialización ha de ser

definida como

> el proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza [*sic*] en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencia y agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno ha de vivir. (p.13)

Por su parte, López (1985) se refiere a ella como un "proceso de adquisición de motivos, valores, normas, conocimientos y conductas que el niño necesita para comportarse como la sociedad lo exige. Es en este proceso donde el niño establece los vínculos afectivos con las personas de su entorno" (p.5).

Bajo el enfoque histórico-cultural, Blanco (2001) la define como "la apropiación por el sujeto de los contenidos sociales válidos y su objetivación, expresada en formas de conductas aceptables por la sociedad" (p.27).

Sobre la base de la unidad individuo-sociedad, un colectivo de autores (2002) expresa que

> El proceso de socialización es al mismo tiempo un proceso de individualización. En la misma medida en que el sujeto incorpora los contenidos socialmente valiosos, para integrarse lo más plenamente posible a la sociedad, se está propiciando la formación y desarrollo de su personalidad… (p.17)

Fariñas (2004) considera que "entender el desarrollo del individuo como un proceso de socialización o entenderlo como un proceso de personalización (o subjetivación) de la cultura […] dada al hombre a través de las relaciones sociales y transformada por este en sus recursos psicológicos" (p.16).

A partir de los aspectos que convergen en las definiciones anteriores, asumimos la posición de Demósthene (2010), al afirmar que la socialización debe entenderse como

> un proceso en el que el niño desde la primera infancia se apropia de las experiencias sociales y culturales mediante la relación con adultos, coetáneos y el medio; las personaliza como expresión de la interiorización y crea sus posibilidades de participación en correspondencia con las exigencias sociales. (p.37)

En dicho concepto se revela que este proceso comienza desde la infancia, mediada por la asunción de vivencias a partir de la realidad social y el vínculo con los adultos, coetáneos y las agencias socializadoras como la familia, la escuela y la comunidad, referido como el medio. Dichas experiencias sociales las interioriza, adaptándose al medio, a partir de sus posibilidades y en función de los requerimientos de la sociedad.

Sin embargo, enfatizamos nuevamente, con toda la fuerza de la idea: el proceso de

socialización en los niños no se produce de manera espontánea. Desde los primeros años de vida, el contacto con el medio social debe ocurrir de manera bidireccional, pues se establecen vínculos con el niño y, desde el niño, hacia los adultos. Pero el problema insiste en el trabajo metodológico sobre el trastorno del espectro del autismo en el niño, pues el proceso de socialización que en ellos debe ocurrir resulta diferente doblemente: por un lado, el niño no responde con normalidad a los estímulos; sus respuestas no son las esperadas, por ende, la interacción con su medio social resulta entorpecida; por otro lado, es altamente probable que la institución familiar, la escuela y la comunidad no se constituyan en gestores de salud de esa interacción, en la que la relación del niño con los demás suele ser un fracaso.

Por lo tanto, el proceso de socialización en los niños con trastorno del espectro del autismo debe conducirse de modo intencional, consciente y planificado, a partir de sus características, motivaciones específicas y potencialidades.

Entre las características del área de la socialización en el niño con autismo, se encuentran:

- Incapacidad empática.
- Aislamiento social significativo.
- Establecen poco contacto ocular.
- No manifiestan ansiedad de separación.
- Pobre interés de relación con coetáneos.
- Dificultades para establecer vínculos afectivos.
- Dificultades para compartir experiencias comunes.
- Alteraciones en la interacción social y en la relación con el medio.
- Limitada correspondencia entre los estímulos sociales y las emociones.
- Dificultad para compartir preocupaciones conjuntas con las personas que le rodeen.
- Incapacidad para entender las expresiones faciales, las posturas corporales o los gestos.

Estas características inciden significativamente en el desarrollo psíquico y en el ajuste social del niño, pues la sociedad, bajo la égida de la subjetividad, establece esquemas de funcionamiento que el autismo inesperadamente rompe; alejándose de los cánones de comportamiento social.

Para los niños con trastorno del espectro del autismo, las reglas del mundo exterior son confusas y vagas; está ausente el interés por la aprobación social y se les dificulta establecer

relación entre los hechos. No tienen establecido los estándares aceptables de comportamiento en situaciones sociales bien definidas y estructuradas y, las respuestas que dan ante estas, suelen ser extrañas y confundir a todo aquel que presencia la situación que, ante el desconocimiento, juzgan y repudian al propio niño y a su familia, comportamiento que no contribuye a la socialización.

La escuela, como agencia socializadora, ha de estimular el desarrollo del niño con trastorno del espectro del autismo, a partir de acciones educativas intencionadas, planificadas y sistemáticas. Según Demósthene (2010),

> Los contenidos para la estimulación del desarrollo de la socialización en los niños con autismo en la primera infancia son aquellos que influyen directamente en sus dificultades, deben estar relacionados en primer orden con la socialización por ser la raíz esencial de este trastorno y por lo necesario que resulta para el desarrollo de funciones psíquicas superiores. (p.49)

He aquí la importancia de encaminar la labor educativa hacia la activación de las potencialidades del niño, porque si bien notadas son las limitaciones en la interacción social que presentan los niños con autismo, su desarrollo como persona y ser social sucede en dependencia de la estimulación que reciban, tomando como punto de partida la valoración del desarrollo que de ellos se haga, es decir, el diagnóstico psicopedagógico a realizar en el contexto educativo.

Como señala Riviére (1997b)

> Hay una serie de factores que hacen especialmente importante, y [*sic*] al mismo tiempo especialmente difícil, la valoración del desarrollo y de las capacidades cognitivas en los niños con TEA. En primer lugar, en éstos [*sic*] las disarmonías evolutivas y disociaciones funcionales constituyen la norma más que la excepción. Puede darse el caso, por ejemplo, de que estén perfectamente preservadas habilidades viso-espaciales, competencias de inteligencia no lingüística, destrezas motoras, [*sic*] y al mismo tiempo muy afectado el racimo funcional constituido por las capacidades de relación, imaginación, expresión simbólica y lenguaje, [*sic*] o incluso en un área muy particular, como el lenguaje, pueden coexistir habilidades morfosintácticas notables con graves torpezas pragmáticas. Además, existe también frecuentemente una disociación entre la apariencia física inteligente y las competencias reales del niño. Y, para dificultar aún más las cosas, pueden presentar alteraciones de conducta, deficiencias de atención, problemas de motivación y dificultades de relación importantes y [*sic*] que hacen especialmente difícil el proceso de valoración. (p.9)

Se han logrado avances en la concepción del diagnóstico psicopedagógico centrado en

las potencialidades, sin desconocer limitaciones o desventajas, vista, además, como proceso de construcción interactivo, donde la escuela, la familia y la comunidad, constituyen elementos activos del proceso de toma de decisiones, fuente de la que surge la estrategia de intervención a seguir con los niños e involucra también a la familia. Es insuficiente la labor que desde dicho algoritmo se desenlaza hacia la comunidad de residencia, aun cuando se reconoce la importancia de tal implicación para la propia evolución del niño con autismo.

La estimulación del desarrollo de la socialización constituye una tarea ardua y continua de la escuela, la familia y la comunidad, pues dicho proceso estimula, promueve y fortalece la interacción social del niño con sus coetáneos y adultos. Además, facilita la asimilación de nuevas experiencias sociales como base fundamental del aprendizaje. Para ello, la realidad social debe entenderse como un fenómeno estrechamente relacionado con el desarrollo psicosocial del niño. Y justo en el contexto social, es donde deben realizarse las actividades en función de obtener resultados concretos de sensibilización, asimilación y compromiso. En este sentido, los entornos familiar y comunitario constituyen el medio social que mayor impacto reciben del trastorno y que mayor influencia ejercen sobre el desarrollo del niño con trastorno del espectro del autismo.

1.7.2. ***Sobre la relación familia-comunidad, en el desarrollo psíquico del niño con trastorno del espectro del autismo***

La realidad educativa no se encuentra aislada de la relación familia-comunidad, por lo que consideramos necesario establecer espacios de interrelación entre la escuela y la comunidad de residencia. En esta cuerda, se define Fernández (2001), al entender dicho vínculo como

> acciones entre ambas agencias de socialización que encierran sus influencias educativas, para garantizar la cooperación, la colaboración e integración en la solución colectiva de las necesidades del proceso pedagógico que se lleva a cabo en el centro docente y a las necesidades educativas de la comunidad con la cual interactúa, [*sic*] estas acciones facilitan el beneficio mutuo. Esto sobre la base de las condiciones concretas, buscando la transformación de esa realidad, a partir de sus propias posibilidades de cambio. (p.14)

Los cambios que se requieren en la realidad familiar y comunitaria de los niños con trastorno del espectro del autismo, no se logran de manera espontánea; precisa que desde la escuela se lleve un proceso planificado, pues

> las relaciones con la familia –continúa expresando Fernández (2001)-- necesitan de una visión integral y de la participación colectiva. Aprovechar la potencialidad

> sensibilizadora que tiene la escuela en la convocatoria e implicación de las agencias sociales, constituye un recurso que debe ser utilizado de forma consciente y sistemática en la educación familiar. (p.16)

Para ello, resulta necesario examinar múltiples fuentes sobre el concepto de *comunidad,* a saber, el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (1992), la Academia de Ciencias (1992) y las posiciones de Violich (1989), entre otros, cuyo denominador común podemos hallarlo en los parámetros definitorios siguientes.

El concepto de comunidad debe definir aquel

- Grupo cuyos miembros viven en estrecho contacto y que están vinculados por valores y objetivos comunes, manteniendo una armonía básica de intereses y aspiraciones.
- Grupo de personas que viven en un área geográfica determinada, cuyos miembros comparten intereses y actividades comunes. Estos pueden o no cooperar, ya sea formal o informalmente para la solución de los problemas.
- Grupo de personas que posee
    - *Territorialidad común,* donde se identifican los sistemas grupales de relación con sus miembros.
    - *Necesidades e intereses afines,* en torno a las esferas de la vida cotidiana.
    - *Acciones y metas comunes* que se acompañan de cierto sentimiento, grado de pertenencia y valores compartidos, que se reflejan en conductas semejantes.

En las posiciones anteriores, se evidencian aspectos comunes que caracterizan a la comunidad, dentro de los cuales se halla el reconocimiento de la presencia de elementos demográficos, económicos, psicológicos y sociales. En consecuencia con lo planteado y con un enfoque más participativo de enriquecimiento personal y social, compartimos la definición de Fernández (2001), al concebir la *comunidad* como una

> Organización donde las personas se perciben como una unidad social, comparten un mismo territorio, intereses y necesidades, interactuando entre sí y promoviendo acciones colectivas a favor del crecimiento personal y social, llegando a manifestar sentimientos de pertenencia como expresión de su identidad comunitaria. (p.15)

Con esta mirada, se enfatiza la importancia de la interacción de sus miembros y el

desempeño de acciones que contribuyan a su desarrollo. En este sentido, se reitera la necesidad de incluir activamente a cada familia, con sus características y a cada miembro de ellas con sus peculiaridades que, en alguno de los casos, podrían hallarse con dificultades en la socialización, interacción, comunicación, vinculación social en igualdad de condiciones. Sin embargo, hablamos, sobre todo, de una persona, cuyo caso puede estar dado por un niño con trastorno del espectro del autismo.

Resulta significativo comprender las limitaciones que dicho trastorno encierra, pues sería la vía para emprender la marcha hacia la aceptación y dejar atrás la negación e, incluso, el rechazo. Castro (2002) afirma que "el medio social, a pesar de los niveles culturales alcanzados por la población y el humanismo propio de nuestra idiosincrasia, expresa cierta sorpresa, aprehensión o rechazo por los casos más ostensibles de discapacidad (p.94).

El desconocimiento de la etiología del trastorno suele despertar especulaciones y generar en la sociedad creencias y mitos acerca de él. Tamarit (1990) plantea que

> los estudios que se han llevado a cabo en los últimos años coinciden en señalar que la clave de la profunda alteración que se da en el autismo es de naturaleza social. Esto no significa en absoluto que el origen sea social, [sic] significa que la manifestación básica y central del trastorno se observa en la competencia social de las personas que lo sufren, tanto a nivel de expresión de la propia conducta social como a nivel de la comprensión de la conducta social de los demás. (p.1)

Por lo general, los niños con autismo no presentan afectación física y esto extraña más a la sociedad; por lo tanto, culpar a los padres del "mal comportamiento" del niño es una regularidad. Por ello,

> si las actitudes son de rechazo, segregación y censura como reflejo de los prejuicios sociales, se empeora la situación –afirma Campo (2009). Si [*sic*] por el contrario [*sic*] las personas que los rodean les brindan apoyo, son tolerantes, solidarios [sic] los familiares asumen una actitud positiva. (p.40)

La *comunidad vecinal* es

> …un mecanismo intermedio entre la sociedad y el individuo, [*sic*] en ella se materializan todas las interacciones del sujeto. Lo más significativo es sin duda que la comunidad vecinal o territorial deviene como tal desde la interrelación de estas influencias, individuo-sociedad, ya que se concreta precisamente a nivel de esas interrelaciones. (p.42)

Este contexto, por ser un espacio de mayor interacción, el encuentro con el niño con trastorno del espectro del autismo suele ser embarazoso, pues son escasas las

oportunidades que se presentan para convivir con el trastorno. Aun cuando los vecinos conocen que el niño tiene autismo, cuentan con escasos recursos para sobreponerse a sus características; en lugar de acercarse al niño, mayormente optan por distanciarse, con lo cual, lejos de ayudar, refuerzan la conducta retraída y laceran emocionalmente a la familia.

Desde este punto de vista, Fernández (citado por Campo, 2001) alega que

> El proceso pedagógico que se lleve a cabo en un centro docente conjuntamente con la familia y la comunidad no debe ser por contactos circunstanciales, sino de forma recíproca y sistemática, teniendo en cuenta que la conciencia individual constituye elemento esencial de la conciencia social, en cuya configuración es importante la influencia educativa de la sociedad. (p.42)

En esta dirección, y en función de lo que nos ocupa en la investigación, Rosado (2009) asevera que:

> Para producir un cambio que se relaciona con el bienestar humano se necesita de empeño, sacrificio y laboriosidad. También se necesita conocer el estado actual para llevar a cabo un proceso de transformación y crear influencias educativas mediante un sistema de acciones que pasen de la teoría a la práctica. (p.32)

Lamentablemente, el autor anterior no halla sosiego en la relación filosófica teoría–práctica, al insistir nuevamente en el debate ya bizantino de la "teoría *versus* práctica", en una franca e infecunda oposición. Por un lado, no hay nada más práctico que una buena teoría, tal cual lo propugnaba James Clerk Maxwell, para 1886, e idea que se tornó difundida, en el siglo XX, por el psicólogo norteamericano Kurt Lewin, entendiendo por ello que toda praxis debe sostenerse en la teoría correspondiente. Bajo ese mismo prisma, lo enfocaba Enmanuel Kant, filósofo alemán, concluyendo que la práctica sin teoría es ciega y que la teoría sin la práctica es estéril. Sin embargo, la práctica debe ser entendida como la ascensión a lo concreto pensado, en la que la primera se funde en la segunda y se configuran en unidad. El conocimiento se origina en la praxis, pero al elevarse a la teoría –conocimiento científico— ahora la práctica resulta consustancial a lo concreto sensible que le dio lugar. Cuando la concepción aparece es porque la práctica –a este nivel de conocimiento— también está y no hay sustitución de la una por la otra; ¡la una y la otra son una y la misma cosa!

Volviendo a Rosado (2009), lo cierto es que una estrategia de educación familiar es necesaria para preparar no solo a la familia y a la comunidad donde residen niños con trastorno del espectro del autismo, sino también al docente del niño, en cuyas manos está la potenciación de su socialización, acción de mayor fuerza motivacional en su desarrollo y concepto de extrema relevancia en la presente investigación.

La comunidad vecinal, a diferencia de la comunidad educativa, constituye aquel grupo de personas que, bajo la égida de un mismo territorio, crea múltiples interacciones de carácter social en las que se pone de manifiesto la unidad individuo-sociedad, expresándose en ella la activación de la familia, en aras de potenciar las peculiaridades de cada miembro a favor de la socialización, la interacción, la comunicación y el vínculo social, en igualdad de condiciones.

A título de conclusiones del capítulo primero

En este capítulo, hemos sometido a análisis los conceptos más trascendentales de la investigación, entre otros, a saber, trastorno del espectro del autismo, socialización, familia, escuela y comunidad vecinal en la que reside el niño con trastorno del espectro del autismo. En el establecimiento de relaciones entre estos conceptos, hemos deducido múltiples hipótesis que serán sometidas a la etapa instrumental de la investigación, léase, a la aplicación de los métodos de investigación pertinentes para su confirmación. Así, el examen teórico realizado sobre el estado del arte presente en la literatura especializada, permitió configurar los fundamentos teóricos que sostienen la educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo, la descripción de las particularidades de estos niños, así como la dinámica de su realidad escolar, familiar y comunitaria vecinal. La sistematización realizada acerca del proceso de educación familiar desde la escuela para niños con trastorno del espectro del autismo permitió revelar la insuficiencias generalizadas en la preparación del docente y en el diseño y ejecución de acciones educativas intencionadas que permitiesen ubicar a la familia y a la comunidad vecinal en mejores condiciones, en aras del desarrollo del proceso de socialización, en el niño con trastorno del espectro del autismo. El hecho de emprender un proceso pedagógico trae consigo la estructuración del sistema de acciones educativas correspondientes con la preparación profesional del docente como mediador –facilitador— continuo entre la familia y la comunidad vecinal; estas últimas, como agencias potenciadoras del desarrollo psíquico del niño al que nos referimos.

Capítulo 2

Metodología, métodos e instrumentos empleados en la caracterización de la educación familiar, en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo

2.1. Aplicación de una nueva clasificación de los métodos de la investigación científica

Los métodos de la investigación científica, generalmente, han sido clasificados en métodos empíricos y métodos teóricos. El método, en sí mismo, también ha sido definido como vía o camino que se emprende para lograr un fin. Sin embargo, querámoslo o no, predomina en dicha definición y clasificación el saber empírico, nada operacionalizable en las investigaciones de naturaleza científica. De ahí que hayamos definido el método, en virtud de su operatividad, como una acción que, subordinada a un objetivo consciente, está llamada a transformar la realidad de la persona que la ejecuta y, con ello, transformarse a sí mismo. Por ende, las acciones, en el contexto pedagógico, pueden ser clasificadas en acciones para enseñar y en acciones para aprender. Como la acción, desde la psicología, y el método, desde la metodología, son una y la misma cosa, entonces los métodos en el contexto pedagógico podrán clasificarse en métodos de enseñanza y métodos de aprendizaje. En el contexto investigativo, esas acciones de investigación o métodos de investigación podrían ser clasificados en métodos para la recopilación de la información que se necesita para confirmar o impugnar las hipótesis y métodos para el procesamiento de la información que fue recopilada, con anterioridad. ¿Por qué pensar de ese modo?

Primero. Porque no es razonable hablar de métodos empíricos o teóricos. Resulta que las acciones ejecutadas por el sujeto, en el plano investigativo, no podrían ser ni empíricas ni teóricas. Si fueran susceptibles de serlo, entonces la ecuación quedaría reducida a la idea simple con arreglo a la cual sería fácil y plausible aplicar el método empírico para obtener el conocimiento empírico, mientras la aplicación del método teórico se utilizaría en la obtención del conocimiento teórico. Nada más lejos de la verdad.

Segundo. Un indicador importante para diferenciar lo empírico de lo teórico es la respuesta que se emita a la pregunta de rigor: ¿qué es lo empírico y qué es lo teórico?

Tercero. Lo empírico y lo teórico, de acuerdo con la idea primera, no atañe a la acción, sino al conocimiento que con ella se obtiene. Con una misma acción, podríamos obtener un conocimiento empírico o teórico. Las acciones o métodos de investigación que el hombre emplea en la consecución del conocimiento científico son las mismas que emplea el campesino para obtener el conocimiento empírico sobre sus cultivos. En

otras palabras, *comparar, clasificar, valorar*, *identificar y caracterizar,* por solo poner algunos ejemplos, son acciones necesariamente empleadas tanto por el campesino como por el científico, en la obtención del conocimiento. La diferencia estriba en que estos tipos de conocimientos se alejan por su composición, estructura y, por ende, por su funcionalidad (Bermúdez y Rodríguez, 2016, 2017, 2018).

Cuarto. Aun cuando el conocimiento empírico sea la fuente del conocimiento científico (Bermúdez y Rodríguez, 2018), no hay razones de ningún tipo para identificarlos. Al conocimiento empírico bien puede denominársele conocimiento cotidiano, conocimiento vivo, preconcepto o idea alternativa y está presente en cualquier persona, independientemente de su profesión u oficio. Al conocimiento teórico, por su parte, se le denomina conocimiento verdadero, correcto, absoluto, pues él se constriñe únicamente a los indicadores de esencia a él adjudicados, a saber, *propiedades determinantes* del objeto de estudio, *causas* de su surgimiento, *leyes* de su comportamiento, *contradicciones* a él inherentes y *tendencias* de su desarrollo (Bermúdez y Rodríguez, 2017).

Conclusión. Los métodos de la investigación científica no podrían ser clasificados ni en empíricos ni teóricos, sino en métodos que apuntan a la recopilación de la información, necesaria para demostrar las hipótesis y en métodos para el procesamiento de esa información recopilada con anterioridad.

> *El método es una acción que, subordinada a un objetivo, se ejecuta para alcanzar el resultado esperado.*

Y el resultado esperado, en el contexto pedagógico, son los conocimientos, las habilidades y los hábitos profesionales. En otras palabras, son los conocimientos, las habilidades y los hábitos profesionales lo que es susceptible de aprender en la casa de altos estudios.

Llamamos la atención a la diferenciación que debe adjudicarse a los términos acción (método) y condición. Ha de denominársele acción a aquella forma de ejecución de la actividad (actuación) cuya función, en última instancia, según concepto filosófico, es transformar. La acción se aplica para modificar algo. La acción es de naturaleza instrumental. Al igual que la operación, la acción es psíquica, pero, a diferencia de aquella, la acción es consciente y responde a un objetivo --también consciente. La condición, por su parte, podría también ser psíquica, pero sin la posibilidad de transformar algo. La condición es una

situación o circunstancia indispensable para la existencia de otra. De modo tal que las ejecuciones se aplican bajo determinadas condiciones, que podrían llegar a ser imprescindibles para ella y, en tal caso, se hablaría de condiciones *sine qua non*. La acción es siempre una instrumentación; la condición, una situación en la que se aplica (se usa) la acción. Las condiciones son necesarias, pues ellas determinan la efectividad de la aplicación de una acción (de un método).

2.2. Métodos de recopilación de información empleados en la caracterización del estado inicial de la educación familiar, en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo

Como bien habíamos referido con anterioridad, los métodos de recopilación de información, a diferencia del inoperable concepto de métodos empíricos, son precisamente aquellos que, como su nombre lo indica, están dirigidos a la obtención de la información necesaria para demostrar –o impugnar-- la hipótesis de una investigación. Y dentro de ellos, podemos señalar *la encuesta, la entrevista, la observación*, *el experimento, el grupo focal,* etc., que se emplean para la búsqueda y obtención de la información pertinente a la consecución del objetivo general de la investigación. De tal suerte que con ello se cumple con el denominado principio de la *consistencia interna de los métodos* de investigación, por lo cual entendemos la correspondencia intrínseca entre el objetivo para el cual se ha elaborado un determinado método y el objetivo general de la investigación científica que se formula.

Una pequeña digresión.

Resulta que dentro de los denominados métodos empíricos, en la literatura especializada en metodología de la investigación, se haya incluido el método de análisis de documentos o análisis documental. Sin embargo, cabe aquí una preguntan de rigor: cuando de método se trata, ¿estamos aludiendo al análisis o al documento que se elige para analizarlo? Son dos cosas bien distintas. El análisis es una acción; es una instrumentación; y el documento es el texto que se somete a análisis. El análisis de un documento implica necesariamente determinadas invariantes estructurales, a saber, *lectura analítica del texto* –descomposición del texto en todas las ideas que lo configuran, *identificación de las ideas esenciales,* importantes a tenor del objetivo que se persigue-- y *jerarquización de las ideas identificadas* (Bermúdez y Rodríguez, 2022). A todas esas instrumentaciones subyace un denominador común: el análisis.

Y es que al referirnos al análisis no estamos más que enfocando la instrumentación con la que, en primera instancia, penetramos en el texto, justo a modo de descomponer las ideas

que conforman su estructura general y, *a posteriori*, sintetizar aquellas que, en comparación con las demás, constituyen la información de mayor relevancia, en el sentido de corresponderse con el objetivo general de la investigación, como habíamos dicho. Esa es la razón primera para negar la conceptualización de este método como análisis documental. En última instancia, hablamos del documento seleccionado para someterlo a análisis y que, a través de la síntesis de las ideas que allí reposan, configuraremos el sumario de aquellas que nos interesan, de acuerdo con el objetivo general de la investigación, abstrayéndonos de las restantes. A propósito, si somos aún más rigurosos en el análisis de este método, podríamos advertir que los documentos en sí no constituyen método alguno, pues ellos no pueden ser identificados con ninguna acción; por ende, el documento debiera ser clasificado como una condición o un medio metodológico en sí de la investigación.

Dentro de los métodos de recopilación de información, empleados en esta investigación, hallamos:

2.2.1. La entrevista

Se aplicó a las familias (*Anexo 9*) para constatar el nivel de preparación que han alcanzado en la estimulación de su hijo, en la comunidad vecinal donde residen. Se aplicó, además, a docentes y autoridades de la escuela situada en la comunidad vecinal, donde residen los niños con trastorno del espectro del autismo. El objetivo que se persiguió residió en constatar el grado de preparación metodológica de los docentes en el tratamiento de estos niños y las orientaciones que ofrecen a las familias donde estos residen.

2.2.2. La encuesta

Este método de recopilación de información fue aplicado a los vecinos de la comunidad vecinal (*Anexo 10)* para constatar el nivel de preparación que poseen, en aras de contribuir a la socialización de los niños con trastorno del espectro del autismo, en su comunidad. La encuesta a los docentes (*Anexo 8*) para constatar la necesidad de preparación para el trabajo con la comunidad vecinal y las acciones de educación familiar que se diseñan, en función de orientar a esta comunidad vecinal donde residen los niños.

Igualmente, se aplicó a los docentes para identificar la necesidad de preparación para el trabajo con la comunidad vecinal y las acciones de educación familiar que diseñan en virtud de la orientación a la comunidad vecinal, donde residen los niños. Este método también se empleó para obtener información relevante de los vecinos de la comunidad. Con él, se constató el nivel de preparación que poseen sobre la socialización de los niños con

trastorno del espectro del autismo, en su comunidad.

2.2.3. La observación

Este método fue empleado para constatar el nivel de preparación de los docentes, las familias y la comunidad vecinal en el dominio de los procedimientos de estimulación al niño con trastorno del espectro del autismo, examinado a través de las guías de visita al hogar y la comunidad *(anexo 4).*

2.2.3.1. Guía de observación para la visita al hogar y la comunidad

No es ocioso aseverar que esta guía se elaboró con el objetivo de poner mientes no solo en el Estado afectivo que la dinámica familiar generaba, sino también en las condiciones materiales que el hogar presentaba, en función de derivar conclusiones acerca de las relaciones sociales que con el niño con trastorno del espectro del autismo se establecían en dicho hogar. Tomemos como ejemplo algunas de las temáticas que se abordaron en la observación.

1 *Tipo de vivienda (marcar con una X)*
_____ *Casa*
_____ *Apartamento*
_____ *Habitación en cuartería*
_____ *Bohío*
_____ *Otros:*

2 *Estado constructivo de la vivienda ((marcar con una X)*
Adecuado *Con dificultades* *malo* *Inhabitable*

3 *Posee baños (marcar con una X)*
SÍ ____ *NO* ____
Individual ____
Colectivo ____
Posee agua corriente:
SÍ ____ *NO* ____
*Posee inodoros*____ *letrinas* ____ *Otros:* ____

4 *Cocina con: (marcar con una X)*
Gas ____ *Carbón* ____ *Electricidad* ____ *Luz brillante o petróleo*____ *Leña*___
Otros: _____

5 *Condiciones higiénicas y ambientales (marcar con una X)*
Buenas ____ *Regulares* ____ *Malas* ____

También se focalizaron en dicha observación, como habíamos dicho, cuestiones concernientes a las relaciones interpersonales al interior de la familia, *v.g.,* el clima psicológico imperante en el seno de la familia. Una de las preguntas dirigidas a esta

temática se evidencia en la interrogante que sigue.

8 *En general, el ambiente que se aprecia en el hogar es:*
Agradable ____
Tensión ____
Rigidez ____
Frialdad ____
Indiferencia ____

Durante la visita, es necesario observar los recursos en las comunidades más cercanas al hogar. Registre esos recursos.

____ *Cines*
____ *Parques de paseo*
____ *Parque de diversiones*
____ *Mercado*
____ *Bodega*
____ *Agromercado*

Y lo mismo sucedió con relación a la observación de las relaciones entre la comunidad y el niño con trastorno del espectro del autismo. Ejemplo de ello reside en algunas preguntas de la guía cuyas temáticas se dirigen a ello.

¿Conoce que en el barrio o en la cuadra vive un niño con autismo?
SÍ ____ NO ____

¿Conoce qué es el autismo?
SÍ ____ NO ____

En caso de responder negativamente, debe explicársele brevemente el concepto de trastorno del espectro del autismo, de modo que no propicie el desprecio, el rechazo o la discriminación del niño que lo posee.

¿Conoce la familia?
SÍ ____ NO ____

Esta guía puede consultarse en el anexo 4.

2.2.4. El uso de documentos

A este supuesto método apuntamos más arriba, de acuerdo con las posiciones teóricas que asumimos *(véase epígrafe 2.2).* Los documentos empleados como fuentes relevantes pueden hallarse en los expedientes psicopedagógicos (*anexo 6*), sometidos a estudio con el objetivo de identificar las acciones que se realizan en la comunidad vecinal, reflejadas en las

caracterizaciones psicopedagógicas y las estrategias de intervención. No es ocioso considerar las guías empleadas para el análisis de dichos expedientes (*anexo 3).*

Se identifican, además, determinados temas programáticos, planificados e impartidos en las preparaciones metodológicas y en las escuelas de educación familiar.

2.2.4.1. Guía para el análisis del expediente psicopedagógico

La guía quedó conformada de la manera siguiente:

- *Instrumento IDEA (Dimensión Relaciones Sociales)*
- *Caracterizaciones psicopedagógicas (anexo 9)*
- *Estrategias de intervención (anexo 10)*

Objetivos:

- Caracterizar a los niños con autismo de las familias del grupo de estudio, a partir de las valoraciones de los resultados del instrumento IDEA.
- Constatar elementos abordados sobre la comunidad vecinal.
- Analizar las acciones para con la comunidad vecinal, diseñadas en las estrategias de intervención.

Fuentes empleadas:

- Inventario de las dimensiones del espectro autista.
- Caracterización psicopedagógica.
- Estrategias de intervención.
- Criterio de análisis.
- Valoración sobre las manifestaciones de la socialización y otras.

La guía completa puede ser consultada en el anexo 5.

2.2.4.2. Resoluciones del Ministerio de Educación de la República de Cuba

No deben obviarse en este inventario, las resoluciones del Ministerio de Educación de la República de Cuba*)* y el Documento Normativo "*El trabajo preventivo y comunitario. Acciones para su fortalecimiento en el Sistema Nacional de Educación, 2016*" *(anexo 3).*

2.2.5. Grupos de estudios

La selección de los *grupos de estudios* se realizó de forma intencional. Ellos estuvieron conformados por 3 familias que integraron todos los miembros de convivencia, 3 grupos de vecinos allegados a ellas y 10 docentes con experiencias en la educación de los niños con trastorno del espectro del autismo, para lo cual se tomó como criterio de inclusión

en la investigación la experiencia de tres o más años de trabajo, en la escuela.

2.2.6. Sobre el criterio de especialistas o consulta a expertos

Este método, en la literatura especializada, puede hallarse bajo el término de método criterio de expertos, consulta a expertos o criterio de especialistas. Dentro de las denominaciones más empleadas está la de método de criterio de expertos. Con relación a la clasificación de este método, dentro de la investigación científica, las líneas divisorias se han situado en virtud de las experiencias investigativas de los autores, tipificándolo ora de teórico, ora de empírico, ora de estadístico, sin tomar partido convincente hacia alguna de estas tres clases. No obstante, en general, este método es insertado dentro de los métodos empíricos de la investigación científica (Díaz, 2020; Cruz, 2020; Pérez et al., 2020).

Como bien habíamos afirmado más arriba, la clasificación que defiende como criterio de discriminación el carácter teórico, empírico o estadístico de los métodos que se esgrimen, necesariamente se halla al borde del abismo clasificatorio, pues lo teórico, lo empírico o lo estadístico no resulta convincente ni coherente con las acciones investigativas que se abordan para formar determinadas clases. Esto podría constituir una de las razones principales por las que los autores no se hayan afiliados a una clasificación estricta.

¿Cuál podría ser la fuente primigenia de este hecho? ¿Qué misterioso sortilegio acompaña aquellas razones? A juicio nuestro, si bien el conocimiento ha sido clasificado en teórico y empírico, entonces, no hay razón alguna para que también el método, con el que se obtiene dicho conocimiento, sea clasificado de igual manera. Al fin y al cabo, la sopa y la cuchara con que aquella se lleva a la boca, no responden a una misma naturaleza. Por ende, esta clasificación, sin temor a equivocarnos, contiene en germen la contradicción epistémica que echa por tierra cualquier atisbo de coherencia metodológica.

Las acciones de investigación, denominadas métodos de investigación, en el plano metodológico, no podrían ser ni empíricas, ni teóricas, ni estadísticas. Si así fuera, bastaría con utilizar un método teórico para obtener, en consecuencia, un conocimiento de igual naturaleza: teórico. Pero esta ecuación no resulta clara en su igualdad. Las acciones que el hombre ejecuta, psicológicamente hablando, no pueden ser directamente adeptas ni a lo empírico ni a lo teórico; ellas vienen a constituir formas de ejecución o formas de realización de la actividad con las que el hombre transforma su mundo. Y esa transformación tampoco puede asociarse a lo empírico o a lo teórico. Sin embargo, al transformar su mundo, su realidad, el hombre forma conocimientos de él como reflejo inmediato o mediato de esa

realidad. Y dicho reflejo sí puede ser clasificado en empírico-perceptual o teórico. Ese reflejo individual y parcializado de la realidad es un reflejo perceptual –reflejo en perceptos--, en tanto el reflejo racional se configura en reflejos mediatos o conceptos empíricos o teóricos de aquella. Es sumamente convincente y operativa la clasificación del conocimiento en conceptos empíricos y teóricos, mas no la clasificación de los métodos con los que aquellos se obtienen. Volvamos a la idea de rigor: si hubiese acciones –métodos— de investigación teóricas, la investigación científica se convertiría en una panacea, pues se aplicarían las acciones teóricas para obtener el conocimiento teórico, y resuelto el problema. Pero la idea no va por ahí.

Una breve y urgente digresión.

A propósito, el denominado método científico de F.Bacon, elaborado en el siglo XVII, no tiene relación directa con el conocimiento empírico o teórico, si es que alguien pretende traerlo a colación bajo la identificación. El denominado método científico del connotado hombre de ciencias inglés, apunta a la estructura metodológica que debe ser inherente a todo bregar investigativo en la arena de la ciencia. Trátese de la investigación que se trate, lo cierto es que toda investigación comienza por la observación, seguida de la inducción, la hipótesis, la experimentación y las tesis o conclusiones, etapas que no deben ser obviadas en un proceso investigativo riguroso, estricto. De modo que si el preciso proceder metodológico se le concede al método científico de Bacon, hay que ceder a la acción la cumbre estructural de la virtud investigativa, colocada en la etapa de la experimentación, el epicentro metodológico de los resultados epistémicos. No hay opción.

Para ilustrar esta problemática, permítanos decir que las acciones intelectuales que se ejecutan en el plano psíquico, valga la redundancia, *v.g.,* la *clasificación*, la *valoración*, la *descripción* o la *demostración*, entre otras, no permiten alinearnos definitivamente a la naturaleza teórica del conocimiento que con ellas se obtiene. Aunque el conocimiento empírico no es susceptible de ser demostrado, la acción misma de demostrar no garantiza directamente que obtengamos el conocimiento científico. Y decimos esto porque lo que se demuestra son las hipótesis, su veracidad o falsedad, en virtud de la aplicación de los métodos de recopilación de información y de los métodos de procesamiento de esa información que fue recopilada. Al ser demostradas, las hipótesis se convierten en tesis –por su veracidad— o en antítesis –por su falsedad--, respectivamente. El conocimiento empírico, por su parte, puede ser inducido, producto de la *comparación* y la *clasificación*, pero no demostrado. A partir del conocimiento empírico, se pueden *identificar* los hechos o situaciones concretas

pertinentes a ese concepto empírico que bajo aquellas acciones se construyó. La inducción trae consigo la construcción del conocimiento (concepto) empírico, al decir de Bacon (siglo XVII), luego de la observación. El principio inducido ha de constituir la base de la *identificación*. Es por ello, por lo que Bermúdez y Rodríguez (2016) le han denominado a este método inductivo-identificatorio. Solo el método deductivo-demostrativo en la investigación tributa a la construcción del conocimiento científico.

> *Ninguna de las acciones intelectuales –comparar, clasificar, valorar, identificar, describir o demostrar--, entre otras, tributa directamente a la obtención del conocimiento científico.*

La aplicación del *criterio de especialista* estuvo dada en función de valorar de modo preliminar la viabilidad y pertinencia de la estrategia que se propone (*anexo 11*).

2.3. Métodos de procesamiento de la información recopilada empleados en la caracterización del estado inicial de la educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo

Si bien los métodos de recopilación de información pueden ser seleccionados dentro de un espectro relativamente amplio, los métodos para procesar la información recopilada, generalmente tienen que constreñirse al inventario de siempre, a saber, el método *analítico-sintético*, el *histórico-lógico*, etc., pues, sin ellos, es poco probable que logremos obtener el conocimiento científico esperado. Dicho de otro modo, independientemente de los métodos de recopilación de información que se seleccionen para llevar a cabo una investigación, digamos, *la encuesta, la entrevista, la observación o el experimento*, etc., lo cierto es que la información obtenida tiene que ser sometida necesariamente al escrutinio más estricto para construir los juicios valorativos imprescindibles o concluyentes que darán al traste con las incertidumbres o dudas que provocaron dicha investigación. Y eso, se consigue con la aplicación de los métodos intelectuales de procesamiento de la información recopilada, a saber, *el método analítico-sintético, el histórico-lógico, el inductivo-identificatorio, el deductivo-demostrativo*[5]*, el enfoque sistémico-estructural, funcional o genético-- y la modelación*, como a través de los métodos matemático-estadísticos, si fuera necesario su aplicación.

---

[5] Sobre los métodos *inductivo-identificatorio* y el *deductivo-demostrativo*, puede consultarse la obra "*psicología del pensamiento científico*" de Bermúdez y Rodríguez (2018). En ella, se niega la lógica que sostiene el denominado método inductivo-deductivo y se proponen, en su lugar, aquellos dos métodos de recopilación de información, en la investigación científica.

Una digresión extensa, pero oportuna.

A propósito, es poco probable que haya Ud. oído hablar de los métodos de aprendizaje o, de haberlo oído hablar, solo se trataba de las condiciones bajo las cuales tendría lugar aquel proceso, como el aprendizaje memorístico, aprendizaje por imitación, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en el estudio de caso, aprendizaje autónomo, aprendizaje colaborativo, y otros muchos más, pero no de los método de aprendizaje propiamente dichos. ¿Cuál es la causa que debe haber promovido tamaño desvarío epistémico? El hecho de no concebir el aprendizaje como un proceso de investigación. ¡*Crasso error!* Por antonomasia, pensamos, los métodos de aprendizaje y los métodos de investigación son una y la misma cosa. No nos llamemos a engaño, ¡Ud. investiga con el fin único de aprender! ¡Cómo de bruces nos damos ante esta verdad de Perogrullo! Lo que pasa, lamentablemente, es que valoramos la investigación como un proceso solemne, ostentoso, pomposo, casi sacrosanto, que no es dado a la persona terrenal. ¡Y hasta en los animales que poseen psiquismo –aves y mamíferos-- está presente la actividad investigativa!

> *Los métodos de aprendizaje y los métodos de investigación son una y la misma cosa. El fin último –y el primero— de la investigación es aprender.*

Son precisamente los métodos de procesamiento de la información recopilada –intelectuales y matemático-estadísticos-- los que nos permiten la obtención de las ideas –conocimiento-- de partida, así como las conclusivas, a tenor de las cuales se configura el marco teórico de referencia, o sea, las concepciones basales que pulsan el inicio de la investigación y aquellas que han aparecido luego del examen de un objeto de estudio dado, como lo es el caso de las investigaciones sobre el estudio del trastorno del espectro del autismo, las familias de los niños con dicho trastorno y su educación, así como la influencia de la comunidad vecinal en su desarrollo psíquico.

¿Qué orden adjudicar a la sucesión aplicativa de los métodos para el procesamiento de la información recopilada, si es que pudiéramos considerar un orden? A nuestro juicio, el lugar primero debería cedérsele al *método analítico-sintético*, sin el cual la investigación carecería de teoría. Tan así es que la propia actividad cerebral en su núcleo es una actividad analítico-sintética. El análisis, por ende, bien puede considerarse el denominador común de todo el complejo funcionamiento del cerebro. Y que, querámoslo o no, trasciende a la

actividad psíquica. El cualquiera de los dos planos –fisiológico o psíquico— la actividad analítico-sintética es basal para ejecutar cualquier instrumentación, psíquica por antonomasia. De modo tal que la comparación, la clasificación, la valoración, etc., descansan en la actividad analítico-sintética cerebral, y psíquica. Considerar el análisis como la descomposición del objeto de estudio en sus partes constituyentes es una acción necesaria e imprescindible para la ejecución de cualquier acción restante. Bien lo aseveraba Descartes en sus *Reglas para la dirección del espíritu*: dividir el todo en la mayor partes que fuera posible; es esa la investigación. Es en virtud del análisis que han aparecido, en la palestra científica, nuevos campos del saber, que se derivan precisamente de los campos ya existentes. Tal es el caso de la psicología pedagógica, de las edades, clínica, educativa, psicología analítica o psicoanálisis, etc. Y ni que hablar del campo de la medicina: no solo se estudia el sistema cardiovascular, sino también el sistema gastrointestinal, inmunológico, el osteomuscular, el sistema nervioso, etc. Y de este último, se derivan los exámenes de los sistemas nervioso central y periférico, etc. Pero el análisis no se realiza únicamente en función de desmembrar el todo en partes, sino para, dentro de las partes fijadas, hallar aquella que tributa al objetivo general de la investigación dicha. Y eso se traduce como síntesis. A su vez, creemos que la síntesis podría pulsar un nuevo análisis, al descomponer la parte seleccionada sometida a la investigación. De ahí, el carácter irremediablemente dialéctico de las acciones de investigación: el análisis presupone y excluye la síntesis y viceversa.

Otro tanto sucede con el *método histórico-lógico*, otro de los métodos necesarios en el procesamiento de la información que fue recopilada. Toda investigación, quiéralo Ud. o no, parte de los antecedentes epistémicos ya existentes en la literatura especializada. No podría Ud. como investigador dejar de examinar la historia de los conceptos en un área dada de la ciencia, pues estaría redundando, en el mejor de los casos, sobre la probabilidad de que ese objeto de estudio ya haya sido examinado y, por ende, las ideas conclusivas o tesis ya hayan sido formuladas con anterioridad. Así, considerar las etapas por las que ha transitado ese objetivo de estudio es cardinal para obtener el nuevo conocimiento, científico por excelencia.

Detengámonos analíticamente en el ejemplo siguiente:

> Un ejemplo de la unidad de ambos métodos, --se trata de los métodos de análisis y síntesis-- lo encontramos en el estudio de las teorías pedagógicas. *Se debe analizar mediante el método histórico* [la cursiva es añadida] la trayectoria concreta de estas teorías, tal como la expusieron sus autores, su condicionamiento por las estructuras económicas, políticas, ideológicas y sociales en los diferentes períodos históricos. Por

su parte, el *método lógico* [la cursiva es añadida] debe basarse en este estudio histórico y complementarlo, *poniendo de manifiesto la lógica interna de desarrollo de estas teorías* [la cursiva es añadida] y su marcha progresiva hacia un *pensamiento pedagógico más profundo* [la cursiva es añadida], completo, científico y desarrollo [*sic*]. (Pérez et al., 1987, pp.132-133)

Primero. Al abordar los métodos histórico y lógico, estos autores o bien confirman nuestras posiciones sobre la trascendencia del análisis en el ejercicio de la aplicación de las instrumentaciones psíquicas o se contradicen ferozmente, alegando o defendiendo la superposición del método analítico al método histórico. Razonan, sin lógica alguna que "…se debe analizar mediante el método histórico…". ¡*Crasso error*! El método histórico no está reñido con el análisis, pero tampoco se identifica con él. Si así fuera, entonces bien podría considerarse el método analítico-histórico y ¡no es el caso! Una cosa es la descomposición en partes del objeto de estudio como un todo y otra cosa es la historia de los conceptos en el transcurso del comportamiento del objeto de estudio. Dicho de otra forma, estamos aludiendo a los períodos del objeto de estudio que configuran su historia y a la definición de las esencias de los conceptos en cada uno de dichos períodos, que no es otra cosa que la ascensión del objeto a nuevos órdenes de esencia. Es esa la razón primera de ser del método histórico-lógico.

Segundo. Según estos autores, las teorías se condicionan a partir de las estructuras económicas, políticas, ideológicas y sociales en los diferentes períodos históricos. ¡*Crasso error*! Sucede que dichas estructuras constituyen precisamente esas tales teorías. Una estructura es una creación humana que proviene del funcionamiento del objeto de estudio. Y todo funcionamiento está abocado inexorablemente a una determinada estructura, esquemática por consideración, a la cual es siempre susceptible de reducirse una teoría. Toda teoría es sensible de constreñirse a un esquema y ese esquema no es otra cosa que una estructura de conceptos. De qué otra cosa podría estar conformada una teoría, sino de conceptos, en su base, así como de categorías, principios y leyes, o sea, todas relaciones teóricas.

Tercero. Hablar de la profundidad del pensamiento, nos parece lógica y metodológicamente inconsistente. La ascensión a nuevos órdenes de esencia del concepto lo contrapone, pues se trata de la ascensión, no del descenso de

> las abstracciones, de los conceptos. Y la causa probable de todas estas expresiones sin sentido en las investigaciones de naturaleza social está dado en el poco dominio de la lengua materna, especializada en los términos que se esgrimen.

Sobre la inconsistencia filosófica y psicológica de los métodos inductivo y deductivo ya hemos versado con anterioridad, al igual que sobre la defensa de los métodos inductivo-identificatorio y deductivo-demostrativo.

Hasta aquí, hemos abordado cuatro métodos intelectuales de procesamiento de la información recopilada, a saber, el método analítico-sintético, el método histórico-lógico, el método inductivo-identificatorio y el método deductivo-demostrativo. Sin embargo, en la literatura especializada aparecen incluidos en este tipo de método, además, el *enfoque de sistema* y la *modelación*. ¿Cuáles son nuestras posiciones al respecto?

A nuestro juicio, el *enfoque de sistema* no debería clasificarse dentro de los métodos de procesamiento de la información recopilada. ¿Cuáles son nuestros argumentos para defender esta idea?

Primero. Más que un método, el *enfoque de sistema*, como su nombre lo indica, es un

> enfoque. Y un enfoque está lejos de elevarse a nivel de método. El enfoque significa poner mientes en algo especializado, concentrarse en algo específico, disminuyendo la atención en otras relaciones que necesariamente establecemos entre los objetos o entre las partes de uno de ellos. El enfoque podría ser identificado con una perspectiva, punto de vista, visión, ángulo, óptica, prisma, plano, encuadre, orientación, planteamiento, dirección, sentido, criterio, etc., pero nunca con un método. El método es una acción cuya función primera es la de transformar una parte de nuestra realidad, sea en el sentido subjetivo u objetivo. El enfoque sostiene al método. Si el método es una acción, entonces una acción podría ser utilizada bajo un enfoque u otro. El enfoque conductista, como segunda fuerza de la psicología, por ejemplo, prevé el empleo de la observación externa de la conducta como método de investigación fundamental. Pero la observación no se reduce como método al conductismo como enfoque, sino que se expande a cualquiera que sea la investigación en los planos de la naturaleza y de lo psíquico. La observación, según Bacon, el empirista inglés, se erige en la primera etapa de cualquier investigación científica, yuxtaponiendo el método a la etapa primera de cualquier investigación de aquella naturaleza. Por ende, la

observación no sería un enfoque, pero sí un método que responde al carácter científico de cualquier proceso de indagación que apunte a la obtención del conocimiento correcto, absoluto o verdadero. El enfoque dictamina las condiciones en las que tendrá lugar la realización del método, pero no se identifica con él.

Segundo. Estos enfoques, al menos aquellos que están relacionados con el área de la educación, podrían ser: cualitativo-cuantitativo, epistémico, metodológico, holístico, sistémico, inclusivo, pedagógico, investigativo, etc.

Tercero. Si el enfoque de sistema pudiera considerarse un método, entonces cualquier tipo de organizador del conocimiento científico, como los denominados mapas conceptuales, las pirámides conceptuales, las pirámides instrumentales, los archivos de autoridad, los esquemas clasificatorios, tesauros, ontologías, las bibliotecas y otras organizaciones de la información podrían ser definitivamente defendidos como métodos de investigación. Y no es el caso. O sea, en este razonamiento podría quedar al descubierto la inconsistencia lógica y psicológica de los argumentos que se esgrimen para defender al enfoque sistémico como un método de la investigación científica.

Cuarto. Lo mismo sucede con la modelación. Si la denominada modelación genera como producto un modelo, entonces la modelación, al igual que el enfoque sistémico, carece de contenido específico o de contenido propio, en relación con las acciones a ejecutar para aplicarlo, o sea, en el sentido instrumental propiamente dicho. La modelación en sí misma no es una instrumentación psíquica. Para modelar se hace necesario aplicar determinadas acciones u operaciones que condicionarían un determinado modelo de algo, desde modelos matemáticos hasta modelos de cualquier otra índole, como por ejemplo, el modelo –estructura-- helicoidal del ADN, propuesto por el estadounidense J.Watson y el británico F.Crick, hace ya 70 años. Es poco probable equivocarnos en asegurar que la aplicación del método deductivo-demostrativo los abocó justo a la estructuración de las dos cadenas de ADN en forma de hélice, en las que los nucleótidos también se hayan dispuestos en un orden sumamente estricto.

Digamos, si Ud. pretende analizar algo, pues descompone ese algo, divide el todo en sus partes; si Ud. va a realizar una síntesis de las partes obtenidas mediante el análisis, entonces Ud. lograría identificar aquellas partes o parte

única que se relaciona directamente con el objetivo de su investigación y que estaría sometida a su selección.

Por otro lado, si Ud. va a abordar la historia de un objeto de investigación, está sujeto necesariamente a periodizarlo, de acuerdo con el criterio esgrimido para la periodización. Ahora bien, podríamos hablar del método sistémico, en cuyo caso aduciríamos a la reducción o constricción de las ideas abordadas a un sistema. En resumen, nos atreveríamos a identificar el enfoque de sistema con la clasificación, pues esta última acción necesariamente pone mientes en la supraordenación, subordinación y concomitancia de los conceptos. Y es a eso a lo que debe considerársele un sistema.

Conclusión primera.

No resultaría razonable, metodológicamente hablando, considerar idénticos los conceptos de método y enfoque.

Conclusión segunda.

Los denominados métodos como el *enfoque de sistema* y la *modelación*, en sí mismos, no deben ser considerados métodos para el procesamiento de la información que hubo de ser recopilada.

Conclusión tercera.

Los métodos de procesamiento de la información recopilada podrían ser constreñidos a los métodos de *análisis-síntesis, histórico-lógico, así como los métodos inductivo-identificatorio y el deductivo-demostrativo*.

Conclusión cuarta.

El método inductivo no es otra cosa que la aplicación de la *comparación* y la *clasificación* en aras de formular el principio general empírico que se enuncia, a partir de la observación de lo común en los objetos que se examinan.

La estrategia metodológica diseñada para contribuir al proceso de educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo se sostuvo preponderantemente en la aplicación del método inductivo *–comparación y clasificación—* e *identificatorio*. En virtud de este último, se pudieron reconocer algunos estudios realizados por investigadores del ámbito nacional e internacional, relacionados con el trastorno del espectro del autismo.

2.3.1. Métodos matemático-estadísticos como métodos de procesamiento de la información recopilada empleados en la caracterización del estado inicial de la educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo

Como habíamos referido, dentro de los métodos de procesamiento de la información recopilada, se hallan los métodos intelectuales y los estadísticos-matemáticos (Bermúdez y Rodríguez, 2019). Sobre los métodos intelectuales, ya versamos en el epígrafe anterior.

Los métodos estadísticos se sintetizan en la estadística descriptiva y la inferencial. Considerando que un modelo respondiente a la estadística descriptiva apunta al resumen de la evidencia recopilada por los métodos de recopilación de información, y que de forma sencilla y clara preparan los datos para su tabulación y análisis subsiguientes de esos resultados obtenidos, la hemos empleado en la configuración de tablas para mostrar cuidadosamente las cifras calculadas.

2.3.1.1. El análisis porcentual como estadígrafo de posición

Así, dentro de la estadística descriptiva seleccionamos el cálculo porcentual como estadígrafo de posición, válido en el procesamiento de los datos en esta investigación.

¿Mediante qué acciones –pregunta 12 de la encuesta aplicada a miembros de la comunidad vecinal-- se pudiera preparar a los vecinos para que influyan en la socialización del niño con trastorno del espectro del autismo, en su comunidad?

Bien puede advertirse que se trata de los datos recopilados con anterioridad, mediante la encuesta, como método aplicado en la recopilación de información.

Digamos, el análisis porcentual en el comportamiento de los valores que buscamos definir sobre las acciones concretas que los vecinos han de ejecutar para influir en la socialización del niño con trastorno del espectro del autismo (*Anexo 10)*, apuntó a los siguientes resultados:

- Juegos participativos con niños y adultos: (100%) - 8
- Observación de videos, documentales y películas: (100%) - 8
- Manuales, trípticos y folletos: (100%) - 8
- Visita y paseo a lugares de la comunidad: (75%) - 6
- Otros: (50%) - 4

La estrategia educativa que se propone fue sometida a evaluación bajo este método. Los especialistas fueron seleccionados a partir de dos criterios, a saber,

- basta experiencia en el trabajo con niños con trastorno del espectro del autismo.
- desempeño profesional compatible con las direcciones de trabajo que se propusieron.

La muestra quedó conformada por doce especialistas, seleccionados bajo los requisitos exigidos y distribuyéndose cuatro especialistas por cada una de las direcciones de trabajo de la estrategia.

Así, a estos especialistas se les facilitó un cuestionario con el objetivo de valorar, de modo preliminar, la viabilidad y pertinencia de la propuesta. Sin embargo, los criterios valorativos empleados se extendieron. La totalidad de ellos aparece más abajo.

A título de conclusiones del capítulo II

En este capítulo no solo se enumeraron los métodos de investigación empleados en la caracterización del estado inicial de la Educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo, sino también se abordaron problemáticas aún no resueltas en la palestra científica de la metodología de la investigación, como por ejemplo, la clasificación de los métodos que se aplican en el contexto de naturaleza social. Estamos negando, en esta oportunidad, los métodos empíricos y teóricos y, en su lugar, hemos clasificado los métodos en métodos dirigidos a la recopilación de la información y los métodos que apuntan al procesamiento de la información recopilada; dentro de estos últimos, podríamos incluir los métodos intelectuales y los métodos matemático-estadísticos.

CAPÍTULO 3

Estrategia metodológica para la educación familiar, en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo

3.1- Caracterización del estado inicial de la Educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con autismo

El proceder metodológico para el diseño de la investigación se organizó en dos etapas. La primera estuvo encaminada a la caracterización del estado inicial de la educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo, constituyendo la educación familiar en la comunidad vecinal la variable dependiente de la investigación. Para la operacionalización de esta variable, se crearon las dimensiones e indicadores correspondientes, se seleccionaron los métodos a aplicar y se elaboraron los instrumentos que permitieron constatar el comportamiento de dichas dimensiones e indicadores examinados en el proceso de educación familiar. A partir de los resultados obtenidos, se procedió a ejecutar la segunda etapa, dada en la elaboración de la estrategia metodológica interventiva, como variable independiente, en aras de la transformación del proceso educativo en el seno de la familia. El enfoque subyacente que sostiene el diseño de la estrategia puede definirse como dialéctico, flexible y sistémico.

¿Por qué dialéctico, flexible y sistémico el enfoque que se esgrime?

> …porque el *método metafísico* [la cursiva es añadida] de pensar, por muy justificado y hasta por necesario que sea en muchas zonas del pensamiento, más o menos extensas según la naturaleza del objeto de que se trate, tropieza, siempre tarde o temprano, con una barra franqueada la cual *se torna en un método unilateral, limitado, abstracto* [la cursiva es añadida], y se pierde en insolubles contradicciones, pues, absorbido por los objetos concretos, *no alcanza a ver su concatenación* [la cursiva es añadida]; preocupado con su existencia, no para mientes en su génesis ni en su caducidad; concentrado en su estatismo, no advierte su dinámica; obsesionado por los árboles no alcanza ver el bosque. (Engels, 1971, p.128)

La evaluación de la estrategia se llevó a cabo preponderantemente mediante los parámetros fijados bajo el criterio de especialistas o criterio de expertos.

3.1.1. Dimensiones e indicadores para caracterizar el estado inicial de la Educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo

El análisis de los fundamentos teóricos que sostienen la presente investigación y la definición operacional planteada en el *capítulo 1,* permitieron identificar las dimensiones e indicadores para caracterizar el estado inicial de la educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo *(Anexo 1*).

Para la operacionalización de esta variable --educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo--, se identificaron como dimensiones correspondientes, las que siguen:

- acciones educativas intencionadas,
- preparación del docente,
- preparación alcanzada por la familia y
- preparación de la comunidad vecinal,

En lo sucesivo, enumeramos igualmente cada uno de los indicadores respondientes a cada una de las dimensiones identificadas.

Acciones educativas intencionadas. *S*e conciben como una de las dimensiones en el proceso conscientemente planificado que se desarrolla desde la escuela con los docentes, las familias y la comunidad vecinal, encaminados a potenciar su preparación para la socialización del niño con trastorno del espectro del autismo en la comunidad vecinal, a partir de sus potencialidades y necesidades.

Dicha dimensión se operacionaliza a través de los siguientes indicadores:

- *vías de educación familiar que se utilizan,*
- *nivel de convocatoria a la familia y a la comunidad vecinal para las actividades de educación familiar y*
- *frecuencia de las actividades de educación familiar en la comunidad vecinal, y ambiente de relaciones escuela-hogar-comunidad vecinal.*

Preparación del docente. La dimensión se considera como un proceso planificado y sistemático para la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades, diseñado sobre la base de un diagnóstico y dirigido a la preparación del docente para que participe de manera activa en el proceso de educación familiar en la comunidad vecinal como agencia socializadora del niño con trastorno del espectro del autismo.

Esta dimensión se operacionaliza en función de los siguientes indicadores:

- *conocimientos sobre el trastorno del espectro del autismo,*
- *dominio de los métodos de educación familiar,*
- *dominio de las necesidades y potencialidades de las familias y la comunidad vecinal,*
- *nivel de participación de los docentes en las actividades de educación familiar para la comunidad vecinal y*
- *dominio de los procedimientos para la preparación a la comunidad vecinal.*

Preparación alcanzada por la familia. En esta dimensión, se sintetiza el conjunto de conocimientos y habilidades desarrolladas por la familia para enfrentar las situaciones de la vida diaria y contribuir a la educación y socialización del niño con trastorno del espectro del autismo, en el contexto comunitario, como eslabón más próximo a la interacción social.

Dicha dimensión se hace viable a través de los siguientes indicadores:

- *nivel de conocimiento sobre el trastorno del espectro del autismo,*
- *grado del interés manifesto por elevar la preparación para socializar al niño,*
- *participación de otros miembros de la familia en las actividades de educación familiar y comunitarias y*
- *dominio de los procedimientos para estimular en el niño la socialización, en el contexto comunitario.*

Preparación de la comunidad vecinal. Esta dimensión se conceptualiza como el nivel de dominio y la disposición que poseen los miembros de la comunidad para potenciar el desarrollo de las habilidades sociales en el niño con trastorno del espectro del autismo como participante de su entorno social más cercano.

Esta dimensión se operacionaliza a través de los siguientes indicadores:

- *conocimiento de la existencia del niño con trastorno del espectro del autismo, en la comunidad vecinal;*
- *dominio de las características del trastorno del espectro del autismo;*
- *conocimiento sobre las consecuencias de su implicación en el desarrollo de la socialización en el niño con autismo y*
- *dominio de los procedimientos para interactuar con el niño, en la comunidad vecinal.*

La selección de los ***grupos de estudios*** se realizó de forma intencional. Estos están conformados por 3 familias que integran todos los miembros de convivencia, 3 grupos de vecinos allegados a ellas y 10 docentes, entre ellos, los directivos con más experiencias en la educación de los niños con trastorno del espectro del autismo. Se esgrimió como criterio de selección de los docentes el hecho de que tuvieran tres o más años de trabajo, en la escuela (*Anexo 2).*

A continuación, se presentan los *resultados de los instrumentos* aplicados, teniendo en cuenta las dimensiones identificadas en la parametrización. Los resultados obtenidos, en virtud del análisis de los documentos, tributan a la información sobre las tres dimensiones fijadas (*Anexo 3*).

En estos documentos, se evidencia la responsabilidad de la escuela para contribuir a la incorporación de la familia de manera activa a los procesos de diagnóstico, evaluación y diseño de la estrategia de intervención educativa de sus hijos. En la resolución conjunta MINED-MINSAP, se declara de manera particular, la intencionalidad de priorizar el trabajo con la familia y comunidad y el papel de la escuela, en esta dirección. Se detecta en el banco de problemas la poca preparación de la familia para enfrentar la educación de sus hijos con autismo, con relación a la socialización en la comunidad vecinal. En el folleto sobre el trabajo preventivo y comunitario se constata la intencionalidad que desde el sistema nacional de educación existe para el trabajo preventivo desde el sector comunitario, aunque limita el uso de dicho contexto al valor de los lugares potenciadores que puedan existir, sin aludir al intercambio e interacción entre los comunitarios como elemento a potenciar para su sensibilización, conocimiento y proceder, con respecto a la estimulación del niño con trastorno del espectro del autismo.

En el plan de trabajo metodológico, se evidencia la limitada correspondencia con las necesidades de los docentes, las familias y la comunidad, en función de la socialización al niño con trastorno del espectro del autismo, en este último ámbito. En estos documentos, se reflejan pocos temas sobre la preparación metodológica relacionada con el proceso de educación familiar en la comunidad vecinal donde residen los niños con trastorno del espectro del autismo. De un total de 55 temas planificados, a impartir a los docentes en la etapa comprendida entre agosto-junio del curso escolar, solo 4 se acercan a la preparación del docente para el trabajo con la familia y con la comunidad, al abordar las acciones de comunicación y socialización, dentro de las cuales se hallan:

- *Preparar a los docentes para la planificación de una actividad donde participe la familia.*
- *Preparar y demostrar a los docentes la ejecución de las acciones de la estrategia de intervención, en las áreas de comunicación y socialización.*
- *Preparar a los docentes para la observación y orientación de las familias, en el hogar.*
- *Preparar a los docentes en la orientación a la familia para la etapa vacacional.*

Las ***acciones educativas intencionadas*****,** como dimensión, apuntaron a la constatación de la dinámica de ejecución que realiza la escuela para una educación familiar efectiva que abarque todos los contextos de interacción social.

El análisis que sobre los documentos se llevó a cabo revela que, como parte de la

estrategia de trabajo de la escuela, los temas sobre educación familiar están planificados para satisfacer las demandas de las propias familias con relación a la comunicación y modificación de la conducta de sus hijos, aunque les preocupa la problemática de la socialización, la cual resulta entorpecida por los primeros temas solicitados. La escuela no ha concebido comunicarles como propuesta la preparación para la socialización del niño en la comunidad vecinal, aun cuando manifiestan en otros espacios la importancia del tema, incluso, hasta para su propio bienestar --de la familia-- en la comunidad de residencia. Se evidencia que los docentes presentan dificultades en el diagnóstico de las necesidades de las familias.

Se analiza la guía diseñada por la escuela para que los docentes realicen la observación en el hogar y en la comunidad (*Anexo 4*) como una de las vías de educación familiar que utiliza la escuela. Se constata que, de los aspectos referidos al hogar (12), el 58.3% (7) se centra en las condiciones de vida, el 25% (3) se refiere a los roles, dinámica y ambiente familiar y el 16.6% contempla el trato ofrecido y el tipo de familia, a partir del criterio subjetivo del docente. Como primera parte de la guía de observación, se obtiene que la mirada del docente apunta a los elementos importantes que describen meramente al hogar y su dinámica, pero alejado del funcionamiento práctico con el niño; la observación se coloca fuera de los procedimientos dominados por la familia para la estimulación apropiada de aquel, en el ambiente hogareño.

Por otro lado, los aspectos dirigidos a la observación de la comunidad (4), el 25% (1) contempla los recursos existentes en la comunidad más cercanos al hogar y el 75% (3) está dirigido a entrevistar a algún dirigente o vecino, miembros de la comunidad, con el fin de obtener información sobre el conocimiento de la existencia del niño con trastorno del espectro del autismo, el trastorno y la familia. Estos elementos se acercan a la concientización del trastorno del espectro del autismo en la sociedad, pero aún es insuficiente, pues dicha entrevista pudiera estar enriquecida con preguntas dirigidas a la implicación y participación de la comunidad en el propio desarrollo social del niño con trastorno del espectro del autismo e, incluso, se pudiese observar en alguna actividad comunitaria donde participe la familia con el niño, en la comunidad vecinal.

En estos documentos, no se reflejan con claridad las acciones metodológicas relacionadas con el proceso de educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo.

En la revisión de los expedientes psicopedagógicos *(Anexo 5*), susceptibles de aportar

conocimiento sobre las características psicopedagógicas del niño y, sobre su base, identificar las acciones que deben dirigirse a la educación familiar, se analizó en un primer momento el resultado del Inventario de las Dimensiones del Espectro Autista (IDEA) de los niños con trastorno del espectro del autismo, de las familias estudiadas. Este instrumento permite evaluar 12 dimensiones características de los niños con trastorno del espectro del autismo; sin embargo, en este caso, nos centramos únicamente en la dimensión *Relaciones Sociales.* La dimensión presenta 4 niveles y tiene asignada una puntuación par (8, 6, 4 o 2 puntos), reservándose las puntuaciones impares para aquellos casos en los que se sitúan entre dos de las puntuaciones pares.

Como valoración de los resultados del Inventario de las Dimensiones del Espectro de Autismo (IDEA), la dimensión *Relaciones sociales* se hace visible en 2 niños (66%) que se aíslan, prefiriendo la soledad, con lo que se pone de relieve su incapacidad para relacionarse. Por otro lado, diferencian a sus padres de otras personas, pero muestran poco afecto e indiferencia hacia otros familiares. Asimismo, tienen dificultad para aceptar a otros niños porque no juegan con ellos; son poco espontáneos para establecer relaciones interpersonales y realizan algunas acciones simples conjuntamente con los adultos; por ejemplo, lanzar o recibir una pelota. De forma muy esporádica y en situaciones interactivas muy dirigidas, tienen miradas de referencia conjunta, es decir, miran lo mismo que mira el otro; se comparten acciones sin comprender la intención de los demás; muestran respuestas intersubjetivas primarias ocasionales; de forma esporádica y limitada manifiestan emociones, en correspondencia con el contexto. No hay muestra de intersubjetividad secundaria o indicios de que el niño comprenda que las personas actúan según creencias y deseos.

Sin embargo, 1 (33%) niño presenta relaciones con sus iguales bajo la orientación del adulto; impresiona torpeza en las relaciones sociales que se establecen cuando alguien se le acerca; empleo más o menos esporádico de referencia conjunta en situaciones interactivas muy dirigidas; indicios de intersubjetividad secundaria que se manifiesta en la ausencia de señalar algo interesante para que otros compartan la experiencia o interpretar la subjetividad de las personas.

Las fortalezas que se refieren anteriormente evidencian las posibilidades de educabilidad de los niños con trastorno del espectro del autismo de las familias comprendidas en el *grupo de estudio*. Esto es resultado de la acción conjunta de los adultos como mediadores del proceso educativo y de la modificación de los entornos educativos para que sean estructurados y organizados, en correspondencia con sus necesidades.

Se hace incuestionablemente explícito que la escuela es uno de los contextos más importantes en la vida de los niños con trastorno del espectro del autismo. De manera intencionada y sistemática reciben influencias educativas que propician la interacción con otros, tanto adultos como coetáneos. Dicho vínculo estimula el avance a ritmos diferentes. Se evidencia que tienen potencialidades que solo se desarrollan en la interacción social.

La escuela es uno de los contextos más importantes en la vida de los niños con trastorno del espectro del autismo. Es en la interacción social donde el niño con trastorno del espectro del autismo logra desarrollar sus potencialidades cognitivas e instrumentales.

En un segundo momento, se analiza lo descrito por los docentes en las caracterizaciones psicopedagógicas *(Anexo 6*), en relación con la comunidad vecinal y su implicación en la estimulación del niño, en la que no se hace referencia a la comunidad vecinal, sino únicamente a las condiciones físicas, económicas y materiales del hogar.

En el análisis de las estrategias de intervención (*Anexo 7*), puede ser valorada de insuficiente el número de acciones dirigidas al vínculo entre el niño, la familia y la comunidad, pues se evidencia que dichas acciones no se encuentran intencionadamente dirigidas hacia la comunidad, solo a través de los objetivos de desarrollar habilidades sociales básicas y de orientar a la familia para el manejo del niño, con acciones como:

- *Saludar y despedirse en todos los contextos,*
- *Participar en actividades grupales y recreativas en la comunidad con otros niños y adultos,*
- *Incorporarlo al círculo infantil de la comunidad para comenzar a compartir acciones con sus iguales (en uno de los casos),*
- *Visitar el hogar para capacitarlo sobre el control de esfínter (en uno de los casos.*

En sentido general, las acciones que se diseñan no se aprovechan al máximo para incidir y concretarse en el contexto comunitario. Dichas acciones carecen de intencionalidad y objetividad con relación a la promoción de la socialización del niño en la comunidad. Se debiera especificar la intención en el objetivo que responde a la familia y la preparación de los comunitarios. Son esos los objetivos a conseguir para la evolución del niño con trastorno del espectro del autismo.

En la encuesta realizada a los docentes (*Anexo 8)* y la entrevista a la familia (*Anexo 9*), se constató que la vía de educación familiar que más utiliza la escuela para incidir en la

preparación a la familia y a la comunidad vecinal es la visita al hogar, donde concuerda el 100% de las familias y el 90% de los docentes, aunque el 70% de los docentes y el 100% de las familias consideran que solo a veces la escuela realiza actividades dirigidas a la comunidad donde residen los niños con trastorno del espectro del autismo. En este sentido, la encuesta realizada a los miembros de la comunidad (*Anexo 10)* arroja que el 50% de ellos considera que la escuela ofrece preparación para el manejo del niño con autismo y el 100% expresa que dicho acercamiento se realiza en el hogar del niño, negando la existencia de dicho proceso en la propia comunidad.

Con respecto al nivel de convocatoria a la familia y la comunidad vecinal para las acciones de educación familiar, el 50% de los docentes opina que es alto, a diferencia de la familia y la comunidad vecinal donde el 100% considera que es bajo.

Existe relación entre lo planteado por las familias y los resultados obtenidos por la encuesta en la comunidad vecinal. El 100% evalúa las relaciones entre la escuela, la familia y la comunidad de deficiente. Argumentan que la escuela acomete muy pocas acciones con las familias en la comunidad vecinal; que no se crean espacios para preparar a los miembros de la comunidad y no hay iniciativas para atraerlos. Las potencialidades que ofrecen las actividades y espacios sociales no se aprovechan lo suficiente. En cuanto a la relación entre la escuela y la educación familiar, el 80% valora esta relación de buena, un 10% de regular y el 10% de deficiente; sus criterios están dados a partir de que la escuela tiene un trabajo realizado de educación familiar y su compromiso con ello no permite reconocer la distancia aún existente entre su labor y el contexto comunitario. Es evidente que la relación entre la escuela, la familia y la comunidad vecinal está deprimida, es limitada la influencia de la escuela en la educación a la familia con respecto a la comunidad vecinal.

Bajo el prisma del enfoque histórico-cultural, podemos resaltar como aspectos mejor logrados que los expedientes psicopedagógicos cuentan con caracterizaciones y estrategias de intervención que reflejan las potencialidades y necesidades de los niños, y que las visitas al hogar se realizan periódicamente.

Como aspectos menos logrados en esta dimensión, resulta que en las escuelas de educación familiar se abordan pocos temas que preparen a las familias y la comunidad para la socialización del niño con autismo y es insuficiente la preparación de los docentes para tratar temas sobre la socialización en la comunidad. Igualmente, sucede que las propias caracterizaciones y estrategias de intervención carecen de elementos e intencionalidad hacia la comunidad vecinal. En cuanto a las visitas al hogar, no se

aprovecha este espacio para atender las necesidades de las familias y los miembros de la comunidad con respecto a la promoción del desarrollo del niño, en dicho contexto.

*La **dimensión preparación del docente*** se orientó hacia el conocimiento de los procedimientos y su implicación en el proceso de educación familiar, en la comunidad vecinal donde residen los niños con trastorno del espectro del autismo.

En la encuesta realizada a los docentes *(Anexo 8*), se constata que el 90% identifica la visita al hogar como la vía de educación familiar más utilizada por ellos para incidir en la comunidad vecinal, por lo que existe poco dominio de otras formas para dicho fin.

En el análisis de la guía de visita al hogar y la comunidad (Anexo 4) y las estrategias de intervención revisadas (*Anexo 7*), se constata que es insuficiente el conocimiento sobre las necesidades y potencialidades de la familia y la comunidad, pues los elementos que deben abordarse en esta dirección están poco explícitos; ellos desencadenan que no se refieran con precisión acciones dirigidas a su satisfacción, tanto en la observación en el hogar como en la estrategia de intervención a los niños con trastorno del espectro del autismo. De modo contraproducente, en la encuesta a los docentes, el 70% de ellos considera que sí satisfacen las necesidades educativas de la familia y la comunidad, lo que podría inferirse de ello que tengan un dominio de su existencia y tipología.

El nivel de participación de los docentes en las actividades de la comunidad vecinal es medible a partir del criterio de los comunitarios y la familia cuando el 100% de ellos coincide con el criterio de que las acciones desde la escuela no se concretan en la comunidad, sino en el hogar de los niños, lo que indica que el nivel de participación en la comunidad vecinal es bajo e insuficiente.

En la encuesta aplicada a los docentes (*Anexo 8), así como en* la entrevista aplicada a la familia (Anexo 9), se concluye que es insuficiente el dominio de los procedimientos para la preparación a la comunidad vecinal, pues el 70% de los docentes refiere no estar preparado para ello: el 20% opina que sí y 10% se inclina por su carácter insuficiente. De igual manera, el 80% de las familias entrevistadas considera que aún es insuficiente el dominio de los procedimientos para prepararlos a ellos como familia, en función de la socialización del niño con trastorno del espectro del autismo en la comunidad vecinal y para la actividad que realizan en el propio contexto social.

Los resultados en esta dimensión arrojan como aspectos más logrados el hecho de que los docentes reconocen la importancia de la socialización en el niño con trastorno del espectro

del autismo, en el contexto comunitario, como influencia directa en el desarrollo de esta área y para la continuidad de la labor educativa, en la sociedad. Así, la realización de las visitas al hogar y a la comunidad constituye un primer paso de acercamiento para el desarrollo de la labor educativa a la familia en el hogar y en la comunidad vecinal.

Los aspectos menos logrados apuntan al escaso conocimiento que poseen sobre el trastorno del espectro del autismo y la restringida participación de los docentes en las actividades con la comunidad; existe poco dominio de las potencialidadesy necesidades de la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo y carecen de premisas metodológicas sobre los procedimientos para preparar la comunidad vecinal.

Al valorar la dimensión ***preparación alcanzada por la familia***, con relación al conocimiento sobre el trastorno del espectro del autismo, en la entrevista a las familias (Anexo 9), se comprobó que la información que poseen es insuficiente para la estimulación de las potencialidades de sus hijos; mencionan características que lo tipifican, pero más cercano a la visión clínica que a la psicopedagógica. En este sentido, se refieren al trastorno del espectro del autismo, en muchas ocasiones, como enfermedad crónica, y no como condición que responde a necesidades educativas especiales, y, al obviar esto, se alejan de ver en sus hijos la posibilidad de educabilidad y desarrollo.

Las 3 (100%) familias se muestran dispuestas para socializar a su hijo con trastorno del espectro del autismo en la comunidad vecinal donde residen, aunque se encuentran agobiados por la condición de su niño que les resulta más estresante aún ante la incomprensión y el desconocimiento social con relación al trastorno; algunos de ellos expresan: "*ya sabemos por qué se aísla, tiene berrinches, rechaza a otros, apenas habla, pero el resto de las personas no, y es difícil andar explicando todo el tiempo*….", "*mientras más información recibimos y buscamos sobre el autismo más entendemos al niño, aunque todavía nos falta mucho del cómo tratar con él en otros lugares, sin que nos estrese el rechazo de la gente*".

De esta manera, se evidencia el dolor de las familias y la necesidad de conocer más sobre el trastorno del espectro del autismo y sobre la metodología de su estimulación, al igual que el conocimiento sobre las manifestaciones de su interés por elevar la preparación para socializar al niño. En este sentido, hay expresiones tales como: "*muchas veces somos nosotros los que limitamos al niño, sin darnos cuenta, y es porque nos acomodamos a las características y nos falta el cómo hacer para que se desarrolle socialmente*": Otros hacen explícita la idea de que "*nuestro hijo puede lograr lo que seamos capaces de enseñarle,*

aunque sea de forma diferente y más lenta; para eso, reconozco que debo aprender cómo enseñarle no solo en la casa, sino en la vida afuera…".

En 2 (66.6%) de las familias se expresan sentimientos de incomprensión por parte de los vecinos; refieren que es asociado al desconocimiento del trastorno del niño y del proceder en el establecimiento del vínculo con ellos. La otra familia (33.3%) refiere que ha explicado a los vecinos más allegados la condición del niño, pero aun así carecen de recursos para explicar la metodología de cómo incidir sobre ellos.

En la entrevista a la familia (Anexo 9), se constata que la participación de otros de sus miembros en las actividades de educación familiar y comunitaria es recurrente; se evidencia la implicación de abuelas, tía y primos en el 66% de las familias; solo una de ellas (33%) no cuenta con estos apoyos. En la guía de observación del hogar y la comunidad (Anexo 4) y en el análisis de las caracterizaciones psicopedagógicas (Anexo 6), no se contemplan estos elementos, al abordar los aspectos referidos a la familia, lo que se considera de importancia como recursos de sensibilización, apoyo y estimulación a la familia y al niño con trastorno del espectro del autismo, pues una familia donde otros miembros también se impliquen se encuentra en mejores condiciones de potenciar el desarrollo en el niño e influir cada uno en ellos mismos.

Las 3 (100%) familias presentan dificultades para socializar a su hijo en la comunidad; ellas interactúan esporádicamente con los vecinos y es limitado el dominio de los procedimientos para estimular la socialización en el niño, experimentando sentimientos de frustración y angustia, al no saber cómo promover la interacción. En el 100% de las familias, las acciones para socializar al niño en la comunidad son insuficientes, aun cuando en una (33.3%) de ellas existe un vínculo espontáneo frecuente. Dicho vínculo no es efectivo, pues carece de intencionalidad, sistematicidad y de preparación para ello. Las familias expresan que la acción más frecuente que realiza la escuela en la propia comunidad es la visita al hogar y esta no actúa directamente con los vecinos, sino que se limita a constatar el estado de convivencia y algunas orientaciones precisas sobre los hábitos de vida del niño.

Las 3 (100%) familias refieren que la escuela debe prepararlas más en cuanto a los procedimientos para la socialización del niño en la comunidad, pero fundamentalmente ejecutar acciones de conjunto con los vecinos, de modo que sean demostrativas y prácticas de la vida cotidiana.

En esta dimensión, se revelan como aspecto más logrado que las familias manifiesten interés por elevar su preparación para socializar a su hijo con autismo en la comunidad

vecinal, pues refieren que necesitan las herramientas para ello; resulta un logro que otros miembros de la familia del niño con autismo participen en las acciones de educación familiar que organiza la escuela y en actividades comunitarias de modo espontáneo.

Los elementos menos logrados aparecen en el nivel de conocimiento sobre el trastorno del espectro del autismo, pues resulta bajo y poco apropiado para la estimulación adecuada que requieren los niños desde el hogar y la comunidad; se constatan insuficiencias en la vinculación de la familia en la comunidad vecinal y poco dominio de los procedimientos para la estimulación adecuada del niño en la comunidad vecinal, elementos relevantes en la socialización del niño con trastorno del espectro del autismo.

En la dimensión ***preparación de la comunidad vecinal,*** *investigada* a través de la entrevista a la familia (Anexo 9) y encuesta en la comunidad vecinal (Anexo 10) se revela que en las 3 (100%) comunidades se conoce la existencia del niño con trastorno del espectro del autismo; sin embargo, desconocen sobre el trastorno del espectro del autismo, tienen poca información científica y presentan dificultades para interactuar con el niño. Estos aspectos también se tienen en cuenta en la guía de observación que realizan los docentes en la visita al hogar y la comunidad (Anexo 4).

Como elementos distintivos de la percepción que poseen los vecinos de la importancia de su implicación en el desarrollo de la socialización del niño con autismo, se obtiene que en las 3 (100%) comunidades los vecinos se muestran dispuestos para contribuir con la socialización de este niño diferente. En 1 (33.3%) de ellas, la cantidad de vecinos involucrados es solo de 4 y la presencia no es permanente, pues la interacción entre el resto de los comunitarios y la familia del niño con trastorno del espectro del autismo es muy esporádica. En las otras 2 (66.6%) comunidades, existe una representación significativa de los vecinos, adultos, jóvenes y niños. A partir de este análisis, se constata que aún es insuficiente la implicación de los vecinos en la socialización del niño con trastorno del espectro del autismo, aunque se considera que está dado por el bajo nivel de convocatoria, desconocimiento y la poca experiencia en la participación directa de ellos con el niño.

Estos resultados demuestran que, aun cuando la comunidad vecinal está dispuesta a contribuir con el desarrollo de la socialización en el niño con trastorno del espectro del autismo, esta presenta dificultades para relacionarse con él; sus miembros tienen poca preparación para estimular la interacción social del niño, carecen de información y presentan prejuicios sociales. Por otro lado, es evidente el vínculo insuficiente entre la familia del niño con trastorno del espectro del autismo y su comunidad vecinal, eslabón fundamental para

encaminar acciones en conjunto como agencias potenciadoras de la socialización del niño dicho trastorno.

Se revelan como aspectos más logrados el conocimiento de la existencia del niño con trastorno del espectro del autismo en su comunidad vecinal y el dominio de algunas características del trastorno, además de la disposición para contribuir con el desarrollo del niño, aun cuando ínfima la percepción de la importancia de su colaboración e implicación en la práctica educativa con el niño y el desconocimiento de los procedimientos adecuados para interactuar con él.

Estos resultados se convierten en punto de partida para el diseño de la estrategia de educación familiar, que satisfaga las necesidades de preparación de los docentes, las familias y la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo.

3.2. Estructura general de la estrategia metodológica que se propone para la educación de las familias de niños con trastorno del espectro del autismo

La estrategia metodológica para la educación familiar de niños con trastorno del espectro del autismo debe estar compuesta, en primer lugar, por determinadas etapas, a través de las cuales ha de sucederse el proceso educacional en ella previsto. Estas etapas han de organizarse de modo tal que su sucesión responda al dinamismo de todo proceso legal y sistémico. Decimos legal porque todo proceso, como sucede en este caso, está sujeto a determinadas leyes de sucesión y funcionamiento, como lo es también cualquier proceso educativo. Lo sistémico en ellas se advierte tras los niveles de subordinación a los que estas etapas responden en su organización. Es lícito subrayar que las etapas de la estrategia metodológica para la educación familiar de niños con trastorno del espectro del autismo no necesariamente se hayan rígidamente organizadas, pues todo proceso educacional, por antonomasia, puede comenzar didácticamente desde lo simple, ascendiendo a lo complejo o viceversa. Todo depende de la comprensión que de los hechos susceptibles por aprender tengan las familias en cuestión. De ahí que otra de sus características conspicuas se halle en ser susceptible a cambios oportunos y contextuales, a modo de ajustarse al contexto específicamente dado, lo que le adjudica un carácter flexible.

En ese mismo sentido, bien pudiera inferirse que estas etapas le imprimen a la estrategia metodológica una expresión de unicidad e irrepetibilidad de concepción y aplicación. A la identificación, objetivos y contenido de estas etapas nos referiremos más adelante.

3.2.1. Direcciones de trabajo metodológico de la estrategia

Ahora bien, dichas etapas deben subordinarse a determinadas direcciones de trabajo que igualmente forman parte consustancial de esta estrategia y que pueden ser relacionadas en virtud de la preparación metodológica de los tres actores fundamentales hacia los que ella se haya focalizada, a saber, la familia, la comunidad vecinal y el docente. Cabe señalar que aun cuando nuestro foco fundamental lo constituye la familia del niño con TEA, pues es en ella donde este niño pasa la mayor parte de su tiempo vital y se erige indudablemente en agente primero de socialización, los contextos restantes son asimismo ponderados en función de los objetivos a conseguir con la aplicación de esta estrategia: la educación especializada de esos tres agentes educativos en el manejo de niños con TEA. De ahí que hablemos de direcciones de trabajo con relación a la preparación teórico-metodológica de dichos agentes, lo que nos hace pensar que deberían estar dispuestas en el orden siguiente:

a) Preparación al docente

b) Preparación a la familia y

c) Preparación a la comunidad vecinal.

3.2.1.1. Preparación del docente

Como puede advertirse, hemos considerado a la preparación al docente como la primera dirección de trabajo. Y ello se debe al carácter inigualablemente consciente y, por ende, dirigido de las influencias educativas sobre la propia familia de este niño, por parte del docente. El hecho de caracterizar así a la preparación teórico-metodológica del docente significa obrar con conocimiento de causas y consecuencias, en virtud de las peculiaridades de los niños con trastorno del espectro del autismo y su familia. Eso lo aboca también al conocimiento de determinadas alternativas de influencias, cuya elección se ajuste lo más posible a la conducción consciente del proceso de educación familiar en la comunidad vecinal.

El estudio de la educación familiar, desde la escuela para niños con trastorno del espectro del autismo, requiere de una concepción del desarrollo humano que conceda especial atención a la familia como primer agente de socialización y a la comunidad vecinal como la agencia socializadora más cercana a la experiencia social-familiar. De ahí que compartamos con Campo (2012), la idea de que

> la escuela, al asumir una posición progresista del desarrollo [sic] tiene como premisa la posibilidad de *transformación de la familia* [la cursiva es añadida] para que contribuya

> de manera efectiva a la incorporación del niño con autismo a la sociedad. Se reconoce el constante movimiento en que se encuentra la vida social en un proceso de desarrollo, donde la concepción histórica de la familia como sistema se transforma y asume los cambios sociales. (p.103)

En efecto,

> *La Educación constituye el medio fundamental para la socialización* [la cursiva es añadida] del sujeto. A través de ella [*sic*] la sociedad logra la asimilación y objetivación, en cada individuo, de los contenidos socialmente válidos, expresados en los sistemas de normas y valores aceptados por la misma sociedad. (Blanco, 2004, p.43)

3.2.1.2. Preparación a la familia

Por su lado, la *preparación a la familia* se concibe como la segunda dirección de trabajo. La educación del niño con trastorno del espectro del autismo por parte de la familia resulta ser un proceso angustioso y, en ocasiones, frustrantes, más aún cuando la vida se desenvuelve más allá del hogar, por lo que resulta importante brindarle a la familia los recursos necesarios para el desempeño de sus funciones, también en la comunidad y sociedad, en general.

3.2.1.3. Preparación a la comunidad vecinal

La tercera dirección de trabajo es la *preparación a la comunidad vecinal* que debe extenderse desde la sensibilización hasta la evaluación del propio proceso educativo para que se perciban también como parte importante en el desarrollo del niño con autismo. Los procedimientos e instrumentos metodológicos para ello se derivan también de la labor educativa del docente, en conjunción con la familia.

3.2.2. Estructura psicológica de la actividad humana y su aplicación en la estrategia metodológica elaborada

Como se había apuntado con anterioridad, la estrategia metodológica para la educación familiar de niños con trastorno del espectro del autismo pudiera dividirse en cuatro etapas sucesivas (ver figura 1), a saber,

a) *etapa de sensibilización y diagnóstico,*
b) *etapa de planificación,*
c) *etapa de ejecución y*
d) *etapa de evaluación.*

Detengámonos entonces en cada una de ellas y describamos su contenido primordial, no sin antes considerar una extensa, pero oportuna digresión, debido a su extrema importancia en el sentido teórico de la concepción y aplicación de la estrategia.

Al observar la estructura adjudicada a la estrategia metodológica para la educación familiar de niños con trastorno del espectro del autismo, pudiéramos considerar que no nos alejamos sustancialmente de la estructura propuesta por Leontiev (1982) en lo que concierne a la categoría actividad para la psicología. Y en efecto, sobre la base de ese conocimiento, el también tratadista ruso Galperin (1984) había defendido la idea con arreglo a la cual toda actividad humana debía considerar tres etapas en su proyección instrumental general, a saber, la *orientación*, la *ejecución* y el *control* de la actividad. En otras palabras, mientras Leóntiev (1982) esgrimía el enfoque estructural para acercarse a la actividad, Galperin (1984) lo hacía a tenor del enfoque funcional.

Años más tarde, Bermúdez y Rodríguez (2009) aplicaron consecuentemente dicha concepción a los programas de asignaturas pedagógicas y psicológicas, favoreciendo con ello el carácter orientador y ejecutor de dichos programas. En aquella oportunidad, bajo la égida de la planificación (etapa de orientación de la actividad) se concebía preponderantemente el sistema de objetivos –cognitivos e instrumentales--, cuya consecución estaba en función de la ejecución del sistema de acciones y operaciones previamente planificadas en forma de tareas y condiciones, respectivamente, y que serían sometidas a la evaluación de la calidad de sus ejecuciones.

Es así como aparece en la literatura metodológica especializada una estructura que abrigaba cualquier forma de actividad humana, de la cual *a posteriori* ya no era posible escapar. En síntesis, la propuesta funcional de Galperin (1984) en lo que a orientación concierne, se erigía en el *Sanctasanctórum* de cualquier sistema metodológico. Tan así es que el autor confirió, sin ambages, el carácter de objeto de estudio de las ciencias psicológicas a la orientación. Mientras que las investigaciones sobre estos hechos tomaban como pivote la orientación, desplegándola en las denominadas bases de orientación de la acción (BOA) y que, por antonomasia, incluía el sistema de objetivos y tareas de la actividad, resurgían como ave Fénix los gritos triunfales de una categoría imperecedera, desde que Descartes la inmortalizó: el método. Teoría y método devinieron contrarios inevitables en el mundo de la actividad humana. Por consiguiente, el sistema de métodos, procedimientos y medios que se exigen para la ejecución de una actividad y su proceso de evaluación quedaba amparado bajo la égida de la orientación, pero sin que faltase, bajo concepto alguno, el dispositivo

instrumental-metodológico que haría de la actividad humana un proceso realizable bajo determinadas acciones y operaciones. El rápido vuelo que tomó el método probaría por sí mismo cuán atinado –y necesitado— resultaba para la ciencia.

En resumen, "…*la efectividad de la gestión profesional* [la cursiva es añadida] de toda persona está imbricada, según Bermúdez y Rodríguez (2009), de forma inexorable, con su *funcionamiento ejecutor* [la cursiva es añadida], traducido este último como la estructuración de determinadas relaciones entre los aspectos cognitivo e instrumental que lo conforman" (p.14). Por eso, "…el estudio del funcionamiento predominantemente instrumental de la actuación personal, --continúan expresando los autores citados— ha de abordarse en la ciencia desde estrictas posiciones metodológicas (Bermúdez y Rodríguez, 2009, p.14)". Como bien puede advertirse, la ponderación del método daba al traste con siglos de oscuridad metodológica, desafiando la validez primera de la orientación. De ahí que nuestras proposiciones se escuden fundamentalmente tras la estructura que los autores citados confirieron a cada una de las actividades pedagógicas propuestas, en su doble vertiente: el sistema de orientación de la actividad (consecución de objetivos) y su sistema metodológico (acciones a ejecutar, dentro de las que también deben hallarse las acciones de evaluación), en función del perfeccionamiento continuo de la estrategia (*véase figura 1*). No es ocioso detenerse un instante, a tenor de esto último, en la problemática de la orientación de la actividad humana que discurre inevitablemente a través de los objetivos y tareas que la persona formula en aras de su ejecución. De la misma manera que no puede separarse el pensamiento de la materia que piensa, parafraseando a Engels (1971), no puede negarse la unidad inevitable de la orientación (lo que le confiere a la persona dirección en su actividad) con la ejecución (lo metodológico) de esa actividad. La orientación es anticipación y se erige sobre la base de las expectativas que anteceden a toda ejecución. De ahí la necesidad de definir los objetivos como concepto clave en la que las expectativas se configuran.

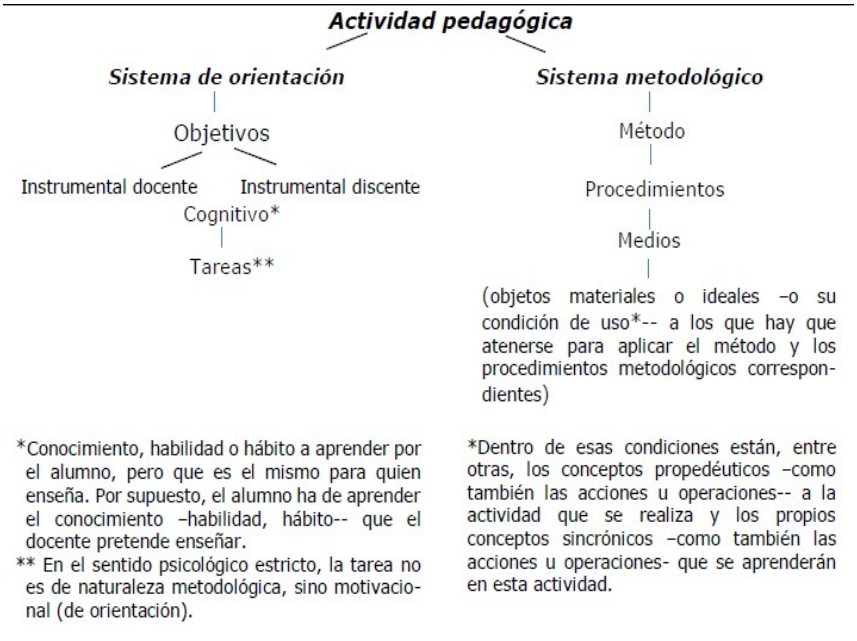
Baste afirmar que los objetivos no pueden ser yuxtapuestos a las metas ni al fin de una actividad, sino a la representación anticipada que de ese resultado –meta, fin-- posee la persona en su actuación contextual. El objetivo es una categoría psicológica y, por ende, subjetiva; no es material. Dicho esto, los objetivos pueden clasificarse en cognitivos e instrumentales, según las posiciones de Bermúdez y Rodríguez (2009). Ello está dado en que, si el objetivo es la representación anticipada de un resultado a alcanzar (Leóntiev, 1982), entonces, según la naturaleza de esos resultados, los objetivos podrían lícitamente dividirse en objetivos de conocimientos (cognitivos) o instrumentales (de acciones u operaciones), pues lo

susceptible de ser aprendido por el sujeto –persona— es el conocimiento o las instrumentaciones psíquicas (inconscientes -operaciones— o conscientes –acciones). En otras palabras, podría la persona tener una representación preconcebida, mediada, del conocimiento (empírico o teórico) o la instrumentación (acción u operación) que pretende alcanzar -- aprender.

A la ejecución de toda actividad, precede su sistema de orientación, el cual también se conforma en virtud de las condiciones a las que hay que atenerse en la consecución de esos objetivos. De acuerdo con la gestión profesional o formativa de la persona que participa en el contexto educativo, los objetivos también pueden clasificarse en docentes o discentes, respectivamente. Por su parte, el sistema instrumental (ejecutor, metodológico) nos advierte de las acciones u operaciones que deben ser ejecutadas necesariamente bajo la égida orientadora de los objetivos. De ahí que toda acción se subordine a un objetivo. El método definido como acción (Bermúdez y Rodríguez, 2009, p.15), es pulsado por el objetivo y opera mediante sus procedimientos y medios metodológicos correspondientes. Método, procedimientos y medios responden a la misma naturaleza instrumental, siempre subordinados a los objetivos de la actividad humana como fenómeno psíquico direccional: la orientación. En síntesis, la teoría y el método son tan inseparables en su conexión como lo son el objetivo y la instrumentación consciente –la acción.

Figura. 1.

"***Estructura de las actividades pedagógicas: componentes orientador y metodológico"***



Fuente: Bermúdez Sarguera, R. y M. Rodríguez Rebustillo (2009).

Esta figura bien puede ser aplicada a cada una de las actividades que desarrollaremos con los docentes, con la familia del niño con trastorno del espectro del autismo y con la comunidad vecinal. Sobre ello volveremos más adelante.

La estrategia metodológica para la educación familiar de niños con trastorno del espectro del autismo quedó organizada en cuatro etapas.

3.2.3. Etapas de la estrategia metodológica diseñada

- Primera etapa de la estrategia: ***sensibilización y diagnóstico***
- Segunda etapa: ***planificación***
- Tercera etapa: ***Ejecución***
- Cuarta etapa: ***Evaluación***

La estrategia metodológica que se propone es considerada la más apropiada para los fines que se elaboró, pues viabiliza la ayuda a las familias y activa la participación de los docentes en su elaboración. Ella bien puede insertarse en el sistema de trabajo de la escuela, lo que favorece su puesta en práctica. Las etapas que la conforman se caracterizan por ser conocidas por los docentes, al coincidir con la estructuración de otros procesos educativos que se desarrollan en la escuela. Cada etapa contempla determinadas tareas a ejecutar y su contenido está en función de las tres direcciones de trabajo que más abajo se señalan. Las etapas y tareas fijadas funcionan en espiral dialéctica, enriqueciéndose permanentemente unas de otras.

3.2.3.1. I etapa de la estrategia: sensibilización y diagnóstico

La primera etapa de la estrategia metodológica para la educación familiar de niños con trastorno del espectro del autismo la hemos denominado: etapa de sensibilización y diagnóstico. ¿A qué se debe dicho nombramiento? El hecho de acercarnos a las personas que necesariamente participarán en la experiencia, implica, como todo proceso de comunicación, el establecimiento del *rapport*, concepto que proviene de la psicología y apunta a la conexión de empatía con otra persona, de modo que se comunique con menos resistencia. Y ese *rapport* ha de estar dirigido a hacer susceptibles a las personas comprometidas con la toma de conciencia sobre la necesidad e importancia de la educación familiar desde la escuela, así como de su activación plena y en conjunto en la estimulación de la socialización del niño con trastorno del espectro del autismo. Los partícipes directos en este sentido serían los docentes, las familias de niños con trastorno del espectro del autismo y la comunidad vecinal en la que estos últimos residen. El carácter de diagnóstico lo aporta la identificación de las necesidades

de aprendizaje y de las potencialidades de los docentes, de las familias y de la comunidad vecinal, en el proceso de educación familiar. Este hecho configura el *objetivo de la etapa*. Esta etapa contempla una tarea de relevancia significativa, a saber, la caracterización de las necesidades de aprendizaje. Las condiciones con las que se podrían contar para su ejecución podrían hallarse en la encuesta o en la entrevista focal o entrevista a grupo focal.

3.2.3.2. II etapa: planificación

Objetivo de la etapa: modelar un plan de acción dirigido a la solución de las problemáticas detectadas en el diagnóstico del proceso de educación familiar.

Este sistema de acciones ha de ejecutarse bajo las condiciones que el contexto exija, tomando en cuenta las necesidades identificadas a través de la entrevista focal en cada una de las direcciones de trabajo fijada.

Actividades generales por planificar y ejecutar. No es ocioso señalar que estas actividades se planifican en función de las direcciones de trabajo identificadas.

Tareas del investigador (facilitador de la experiencia):

Etapa de planificación

1) *Seleccionar temas cuyos argumentos aborden la problemática del autismo, para presentarlos ante la familia y la comunidad, en conjunto.*
2) *Seleccionar videos que apunten a la temática del autismo, en particular.*
3) *Realizar dibujos, en conjunto: familia-comunidad.*
4) *Elaborar, en conjunto y por cada uno de los grupos (docentes, familias y comunitarios), la estructura jerárquica, si la hubiere, de las acciones a ejecutar por ellos mismos.*
5) *Realizar una actividad comunitaria que condicione el intercambio de experiencias junto con las familias y los vecinos, en el que se tome conciencia del día de la concienciación sobre el autismo (2 de abril).*
6) *Elaborar un curso de capacitación para docentes, con el objetivo de valorar los conocimientos y métodos, procedimientos y medios metodológicos a usar con efectividad por él, en caso de hallarse en sus aulas a niños con TEA.*

Etapa de ejecución

1) *Iniciar todas las actividades pedagógicas con el proceso de sensibilización o rapport.*

2) *Socializar los temas concebidos para los docentes, en forma de tríptico, contentivo de las orientaciones sobre el trabajo con la comunidad vecinal y la familia del niño con trastorno del espectro del autismo.*
3) *Proyectar y debatir videos cuyo contenido aborde los trastornos de espectro autista como conocimientos previos a la aplicación de cualquier dispositivo instrumental.*
4) *Agrupar a los participantes en un curso de superación.*
5) *Registrar la expresión de familiares y vecinos durante la realización de la experiencia, en el sentido de aprendizajes y emociones evidentes.*

Condiciones** (medios metodológicos) **de ejecución de las acciones:

1) Dentro de los temas, cuyos argumentos aborden la problemática del autismo pueden ser considerados*: Familia y sociedad; La socialización del niño con autismo; Autismo en la comunidad; ¿Cómo es mi comunidad vecinal?; Procedimientos para el trabajo comunitario y La escuela en la comunidad vecinal.* Todos ellos se agrupan en un curso de capacitación bajo el título*: La educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo.*
2) Dentro de los vídeos a observar sobre la temática referida, pueden hallarse*: Autismo: Una realidad diferente.*
3) Como juegos participativos, podrían seleccionarse*:*

   - *"¡A rodar!" (carros, pelotas)*
   - *"Recibe y lanza" (pelotas)*
   - *"¡A la meta! (correr)*
   - *"Cantemos en la ronda"*

Estos juegos pueden realizarse con el apoyo de los adultos. El escenario por excelencia que podría ser empleado es el parque de la comunidad, al que asistan los adultos y otros niños.

4) Títulos para dibujos en familia y en comunidad.

   "Pintemos en el suelo" (tizas)

5) Curso de capacitación probable a planificar. Podría titularse*: La educación familiar, en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo.* En los primeros días del curso, debe coordinarse también la frecuencia y periodicidad con que este transcurrirá, o sea, su dosificación pedagógica.

3.2.3.3. III etapa: Ejecución

Objetivo de la etapa: Aplicar la estrategia de educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo, en función de la preparación de los docentes, las familias y los vecinos, para potenciar la socialización del niño con trastorno del espectro del autismo.

Actividad pedagógica: ***El Juego*** (como propuesta aplicada a una actividad lúdica concerniente a la educación familiar).

No es ocioso advertir que la estructura de las actividades pedagógicas que se han de realizar a favor de la consecución del objetivo general de la investigación, están sujetas a los componentes funcionales que más abajo se enumeran y que configuran la estrategia metodológica propuesta (*Anexo 15*).

Más abajo, se exponen múltiples actividades pedagógicas a ser aplicadas a favor de la educación familiar del niño con TEA, mediante los diferentes tipos de actividades lúdicas.

Título de la actividad (1): "***Los colores en familia***"

Objetivo cognitivo
La percepción correcta del espectro cromático, como serie de colores correspondientes a las diferentes longitudes de onda de la luz visible para el ojo humano --desde el rojo hasta el violeta--, logra aproximar al niño con TEA a la naturaleza que lo rodea mediante la orientación espacial que el color condiciona.

Objetivo instrumental docente	***Objetivo instrumental discente***
Dirigir a la familia hacia la participación en la actividad lúdica para la socialización entre los familiares y el niño con trastorno del espectro del autismo, mediante el dibujo, el uso de colores y el dominio en el agarre del lápiz y las crayolas, a favor del aprendizaje de manejos de procedimientos para la socialización.	***Usar*** el dibujo como condición o medio metodológico para promover la socialización del niño con sus familiares, mediante una actividad lúdica.

Tareas de enseñanza	***Tareas de aprendizaje***
1. Promover la participación de los familiares y de otros niños (tíos, primos) como facilitadores del aprendizaje de los	1. Dibujar junto al niño con TEA y con la participación de otros familiares –tíos, primos, etc.

colores en los niños con TEA, mediante el dibujo.	
2. Dirigir la identificación de los colores en la naturaleza, de acuerdo con los objetos seleccionados que se hallan en el espectro perceptual del niño con TEA.	2. Identificar los colores y el uso funcional de los objetos, el agarre de lápices y crayolas, aceptando el vínculo entre familiares.
3. Dirigir el uso funcional de los colores en el niño con trastorno del espectro del autismo.	3. Hacer uso funcional de los colores (ej. Sol-amarillo, cielo-azul, hierba-verde, tierra-carmelita, flor-roja, etc.), en tanto se advierta que el niño con TEA los aprende o está en set de aprendizaje.
4. Valorar las vivencias positivas –y negativas-- en los familiares durante la realización de actividades en la comunidad vecinal, con el fin último de potenciar las primeras y atenuar las segundas.	4. Describir las emociones y sentimientos que pueden aparecer en ellos como adultos y en los demás niños de la familia del niño con TEA que participan en la actividad de la comunidad vecinal.
Método de enseñanza	***Método de aprendizaje***
Dirección de la producción	Productivo
Procedimientos de enseñanza	***Procedimientos de aprendizaje***
Demostrativo, explicativo, ilustrativo	Analítico-sintético, comparativo, inductivo
Medios de enseñanza	***Medios de aprendizaje***
a) Conocimientos propedéuticos que sostienen la actividad pedagógica sincrónica: • *concepto de TEA (trastorno del espectro autista)* • *características del niño con TEA: déficit de atención, alteraciones de la conducta, etc.* • *conceptos de emoción, sentimiento* • *estimulación social* • *compensación de los trastornos* • Guía de observación	Conceptos propedéuticos: • *emoción,* • *sentimiento;* • *concepto de TEA,* • *alteración de la conducta,* • *estimulación social,* • *compensación de los trastornos* b) Guía de observación c) Vivencias positivas que se puedan obtener del espacio de aprendizaje compartido. d) Logros del niño en términos de aprendizaje de colores, más allá de las dificultades propias del TEA.

Dosificación de la actividad: 20 min.

Evaluación de la actividad

a) Evaluar la actividad a partir de la guía de observación de las operaciones que conciernen a la educación familiar, en la comunidad vecinal.
b) Considerar lo expresado por las familias y vecinos sobre las emociones que pudieran expresarse en el juego y los aprendizajes que pudieran producirse durante la experiencia.

Título de la actividad: (2): "***Con ganas de vivir***"
(Video sobre el trastorno del espectro del autismo, TEA)

Objetivo cognitivo

A partir del conocimiento sobre las características de los niños con trastorno del espectro del autismo se produce la sensibilización a las familias y vecinos y el impacto en la dinámica familiar-comunitaria.

Objetivo instrumental docente	***Objetivo instrumental discente***
Dirigir la valoración de la dinámica de la regulación psíquica motivacional-afectiva y cognitivo-instrumental, en niños con trastorno del espectro del autismo.	***Valorar*** la dinámica de la regulación psíquica motivacional-afectiva y cognitivo-instrumental, en niños con trastorno del espectro del autismo.
Tareas de enseñanza	***Tareas de aprendizaje***
1. Dirigir la proyección del video "*Con ganas de vivir*". 2. Promover el debate sobre lo observado en el video a partir de la Guía de observación. 3. Valorar las vivencias afectivas experimentadas durante la visualización del video y debate de los elementos observados.	1. Observar el video sobre los niños con TEA en el contexto familiar-comunitario. 2. Describir las características de los niños con TEA y el impacto en la dinámica familiar. 3. Valorar el impacto en la dinámica familiar-comunitaria a partir del conocimiento de las características de los niños con TEA.
Método de enseñanza	***Método de aprendizaje***
Dirección de la producción	Productivo

Procedimientos de enseñanza	***Procedimientos de aprendizaje***
Demostrativo, explicativo, ilustrativo	Analítico-sintético, valorativo, inductivo

Medios de enseñanza	***Medios de aprendizaje***
Conocimientos propedéuticos que sostienen la actividad pedagógica sincrónica: • *concepto de TEA (trastorno del espectro autista)* • *características del niño con TEA: déficit de atención, alteraciones de la conducta, etc.* • *conceptos de emoción, sentimiento* • *estimulación social* • *compensación de los trastornos* Guía de observación	Conceptos propedéuticos: • *emoción,* • *sentimiento;* • *concepto de TEA,* • *alteración de la conducta,* • *estimulación social,* • *compensación de los trastornos* Guía de observación Vivencias positivas que se puedan obtener del espacio de aprendizaje compartido.

Dosificación de la actividad: 1 hora.

Evaluación de la actividad

a) Evaluar la actividad a partir de la guía de observación de las operaciones que conciernen a la educación familiar, en la comunidad vecinal.

b) Considerar lo expresado por las familias y vecinos sobre las emociones que pudieran florecer y los aprendizajes que pudieran producirse durante la experiencia.

Curso de capacitación a los docentes:
"*La educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo (TEA)"*

Título de la actividad (3): ***"¿Cómo preparar a la familia y a la comunidad vecinal para la estimulación del niño con trastorno del espectro del autismo en el contexto familiar-comunitario?***"

Objetivo cognitivo

De la efectividad de la preparación profesional del docente depende la educación familiar en la comunidad vecinal para la estimulación del niño con TEA.

Objetivo instrumental docente	***Objetivo instrumental discente***
Demostrar los procedimientos metodológicos para la preparación de la familia y la comunidad vecinal en función de la estimulación del niño con TEA.	***Valorar*** los procedimientos metodológicos para la preparación de la familia y la comunidad vecinal en función de la estimulación del niño con TEA.
Tareas de enseñanza	***Tareas de aprendizaje***
1. Explicar los procedimientos metodológicos para la preparación a la familia y la comunidad vecinal. 2. Ilustrar las potencialidades del contexto familiar –comunitario para estimular la socialización en el niño con TEA. 3. Valorar los resultados en el desarrollo de la socialización de los niños con TEA como resultado de la preparación de la familia y la comunidad.	1. Analizar los procedimientos metodológicos para la preparación a la familia y la comunidad vecinal. 2. Identificar las características del contexto familiar-comunitario que favorecen la estimulación de la socialización en el niño con TEA. 3. Valorar el impacto y resultados de la aplicación de procedimientos metodológicos para la estimulación del niño con TEA en el contexto familiar-comunitario.
Método de enseñanza	***Método de aprendizaje***
Dirección de la producción	Productivo
Procedimientos de enseñanza	***Procedimientos de aprendizaje***
Demostrativo, explicativo, ilustrativo	Analítico-sintético, valorativo, inductivo,
Medios de enseñanza	***Medios de aprendizaje***
Conocimientos propedéuticos que sostienen la actividad pedagógica sincrónica: • *concepto de TEA (trastorno del espectro autista)* • *características del niño con TEA: déficit de atención, alteraciones de la conducta, etc.* • *conceptos de emoción, sentimiento* • *estimulación social* • *compensación de los trastornos* Guía de observación	Conceptos propedéuticos: • *emoción,* • *sentimiento;* • *concepto de TEA,* • *alteración de la conducta,* • *estimulación social,* • *compensación de los trastornos* Guía de observación Vivencias positivas que se puedan obtener del espacio de aprendizaje compartido.

Duración del curso: 40 horas

Dosificación de la actividad: 2 horas.

Evaluación de la actividad

a) Evaluar la actividad a partir de la guía de observación de las operaciones que conciernen a la educación familiar, en la comunidad vecinal.

b) Considerar lo expresado por las familias y vecinos sobre las emociones que pudieran expresarse y los aprendizajes que pudieran producirse durante la experiencia.

Título de la actividad (4): ***"A rodar!"***

Objetivo cognitivo

La presentación de diferentes modelos acerca del uso funcional de los objetos (juguetes rodantes) ante la familia y los vecinos condiciona la estimulación de la socialización y la conducta imitativa del niño con TEA.

Objetivo instrumental docente	***Objetivo instrumental discente***
Demostrar el uso funcional de juguetes como modelo a ser repetido por familiares y comunitarios para la estimulación de la socialización y conducta imitativa del niño con TEA.	***Identificar*** el uso funcional de juguetes como modelo a ser repetido por familiares y comunitarios para la estimulación de la socialización y conducta imitativa del niño con TEA.

Tareas de enseñanza	***Tareas de aprendizaje***
1. Ilustrar los procedimientos metodológicos para la preparación a la familia y la comunidad vecinal con relación a la estimulación del uso funcional de juguetes. 2. Dirigir acciones lúdicas con juguetes que permitan su uso funcional y se	1. Analizar los procedimientos metodológicos para la estimulación del uso funcional de juguetes y la conducta imitativa mediante la socialización entre familiares, vecinos y el niño con TEA. 2. Identificar acciones lúdicas con juguetes que permitan su uso funcional

estimule la conducta imitativa en el niño con TEA.

3. Valorar los resultados en el desarrollo de las acciones lúdicas mediante la socialización entre familiares, vecinos y el niño con TEA, para la estimulación de la conducta imitativa con relación al uso funcional de juguetes.

y se estimule la conducta imitativa en el niño con TEA.

3. Valorar el impacto y resultados del desarrollo de las acciones lúdicas mediante la socialización entre familiares, vecinos y el niño con TEA, para la estimulación de la conducta imitativa con relación al uso funcional de juguetes.

Método de enseñanza	***Método de aprendizaje***
Dirección de la producción	Productivo
Procedimientos de enseñanza	***Procedimientos de aprendizaje***
Demostrativo, explicativo, ilustrativo	Analítico-sintético, valorativo, inductivo,
Medios de enseñanza	***Medios de aprendizaje***
Conocimientos propedéuticos que sostienen la actividad pedagógica sincrónica: • *concepto de TEA (trastorno del espectro autista)* • *características del niño con TEA: comunicación, socialización conducta* • *conducta imitativa* • *uso funcional de objetos* Guía de observación	Conceptos propedéuticos: • *emoción,* • *sentimiento;* • *concepto de TEA,* • *alteración de la conducta,* • *estimulación social,* • *compensación de los trastornos* Guía de observación Vivencias positivas que se puedan obtener del espacio de aprendizaje compartido.

Dosificación de la actividad: *15 minutos*

Evaluación de la actividad

a) Evaluar la actividad a partir de la guía de observación de las operaciones que conciernen a la educación familiar, en la comunidad vecinal.

b) Considerar lo expresado por los docentes que pudieran expresarse y los aprendizajes que pudieran producirse durante la experiencia.

Título de la actividad: (5): ***"Recibe y lanza"*** *(pelotas)*

Objetivo cognitivo

El juego con alternancia de turnos y uso funcional de los objetos promueve la regulación de la conducta y la socialización del niño con TEA.

Objetivo instrumental docente	***Objetivo instrumental discente***
Demostrar el procedimiento del juego con alternancia de turnos y uso funcional de juguetes como modelo a ser repetido por familiares y comunitarios para la estimulación de la regulación de la conducta y socialización del niño con TEA.	***Identificar*** juegos con alternancia de turnos y el uso funcional de juguetes (ej.: lanzar y recibir pelotas) como modelo a ser repetido por familiares y comunitarios para la estimulación de la socialización y conducta imitativa del niño con TEA.
Tareas de enseñanza	***Tareas de aprendizaje***
1. Explicar los procedimientos metodológicos para el uso de juegos con alternancia de turnos y uso funcional de juguetes (pelotas) para que la familia y la comunidad vecinal se encuentre preparada para estimular en el niño con TEA la regulación de la conducta y socialización. 2. Ilustrar las potencialidades del contexto familiar –comunitario para estimular la regulación de la conducta y la socialización en el niño con TEA mediante juegos con alternancia de turnos y uso funcional de objetos. ***3.*** Valorar el estado afectivo y cognitivo a partir de la preparación a la familia y la comunidad para estimular la regulación de la conducta y la socialización en el niño con TEA mediante juegos con alternancia de turnos y uso funcional de objetos.	1. Analizar los procedimientos metodológicos para el uso de juegos con alternancia de turnos y uso funcional de juguetes (pelotas) para que la familia y la comunidad vecinal se encuentre preparada para estimular en el niño con TEA la regulación de la conducta y socialización 2. Identificar las características y potencialidades del contexto familiar – comunitario para estimular la regulación de la conducta y la socialización en el niño con TEA mediante juegos con alternancia de turnos y uso funcional de objetos. ***3.*** Valorar el impacto y resultados de la aplicación de procedimientos metodológicos para la estimulación de la regulación de la conducta y la socialización en el niño con TEA mediante juegos con alternancia de turnos y uso funcional de objetos.
Método de enseñanza	***Método de aprendizaje***
Dirección de la producción	Productivo
Procedimientos de enseñanza	***Procedimientos de aprendizaje***
Demostrativo, explicativo, ilustrativo	Analítico-sintético, valorativo, inductivo,

Medios de enseñanza	***Medios de aprendizaje***
Conocimientos propedéuticos que sostienen la actividad pedagógica sincrónica: • *concepto de TEA (trastorno del espectro autista)* • *características del niño con TEA: comunicación, socialización conducta* • *conducta imitativa* • *uso funcional de objetos* Guía de observación	Conceptos propedéuticos: • *emoción,* • *sentimiento;* • *concepto de TEA,* • *alteración de la conducta,* • *estimulación social,* • *compensación de los trastornos* Guía de observación Vivencias positivas que se puedan obtener del espacio de aprendizaje compartido.

Dosificación de la actividad: *15 minutos*

Evaluación de la actividad

c) Evaluar la actividad a partir de la guía de observación de las operaciones que conciernen a la educación familiar, en la comunidad vecinal.

d) Considerar lo expresado por los docentes que pudieran expresarse y los aprendizajes que pudieran producirse durante la experiencia.

Título de la actividad (6): ***"¡A la meta, a correr!"***

Objetivo cognitivo

La regulación de la conducta y la socialización entre adultos y coetáneos (familiares y comunitarios) se facilita mediante el juego con metas para la estimulación de destrezas motoras y cumplimiento de normas establecidas para los juegos.

Objetivo instrumental docente	***Objetivo instrumental discente***
Demostrar el procedimiento del juego con alternancia de turnos y uso funcional de juguetes como modelo a ser repetido por familiares y comunitarios para la estimulación de la regulación de la conducta y socialización del niño con TEA.	***Identificar*** juegos con alternancia de turnos y el uso funcional de juguetes (ej.: lanzar y recibir pelotas) como modelo a ser repetido por familiares y comunitarios para la estimulación de la socialización y conducta imitativa del niño con TEA.

Tareas de enseñanza	***Tareas de aprendizaje***
1. Explicar los procedimientos metodológicos para el uso de juegos con alternancia de turnos y uso funcional de juguetes (pelotas) para que la familia y la comunidad vecinal se encuentre preparada para estimular en el niño con TEA la regulación de la conducta y socialización.	1. Analizar los procedimientos metodológicos para el uso de juegos con alternancia de turnos y uso funcional de juguetes (pelotas) para que la familia y la comunidad vecinal se encuentre preparada para estimular en el niño con TEA la regulación de la conducta y socialización.
2. Ilustrar las potencialidades del contexto familiar –comunitario para estimular la regulación de la conducta y la socialización en el niño con TEA mediante juegos con alternancia de turnos y uso funcional de objetos.	2. Identificar las características y potencialidades del contexto familiar – comunitario para estimular la regulación de la conducta y la socialización en el niño con TEA mediante juegos con alternancia de turnos y uso funcional de objetos.
3. Valorar el estado afectivo y cognitivo a partir de la preparación a la familia y la comunidad para estimular la regulación de la conducta y la socialización en el niño con TEA mediante juegos con alternancia de turnos y uso funcional de objetos.	***3.*** Valorar el impacto y resultados de la aplicación de procedimientos metodológicos para la estimulación de la regulación de la conducta y la socialización en el niño con TEA mediante juegos con alternancia de turnos y uso funcional de objetos.
Método de enseñanza	***Método de aprendizaje***
Dirección de la producción	Productivo
Procedimientos de enseñanza	***Procedimientos de aprendizaje***
Demostrativo, explicativo, ilustrativo	Analítico-sintético, valorativo, inductivo,
Medios de enseñanza	***Medios de aprendizaje***
Conocimientos propedéuticos que sostienen la actividad pedagógica sincrónica: • *concepto de TEA (trastorno del espectro autista)* • *características del niño con TEA: comunicación, socialización conducta* • *conducta imitativa* • *uso funcional de objetos* Guía de observación	Conceptos propedéuticos: • *emoción,* • *sentimiento;* • *concepto de TEA,* • *alteración de la conducta,* • *estimulación social,* • *compensación de los trastornos* Guía de observación Vivencias positivas que se puedan obtener del espacio de aprendizaje compartido.

Dosificación de la actividad: *10 minutos*

Evaluación de la actividad

e) Evaluar la actividad a partir de la guía de observación de las operaciones que conciernen a la educación familiar, en la comunidad vecinal.

f) Considerar lo expresado por los docentes que pudieran expresarse y los aprendizajes que pudieran producirse durante la experiencia.

Título de la actividad (7*):* ***"Cantemos en la ronda"***

Objetivo cognitivo

El desarrollo de habilidades motrices, comunicativas y de interacción social entre adultos y coetáneos (familiares y comunitarios) se promueve a través de las rondas infantiles.

Objetivo instrumental docente	***Objetivo instrumental discente***
Demostrar procedimientos para juegos de rondas como modelo a ser repetido por familiares y comunitarios para la estimulación de habilidades motrices, comunicativas y de interacción social entre adultos y coetáneos del niño con TEA.	***Identificar*** juegos de rondas como modelo a ser repetido para la estimulación de habilidades motrices, comunicativas y de interacción social entre adultos y coetáneos del niño con TEA.
Tareas de enseñanza	***Tareas de aprendizaje***
1. Ilustrar los procedimientos metodológicos para la preparación a la familia y la comunidad vecinal con relación a la estimulación de habilidades motrices, comunicativas y de interacción social entre adultos y coetáneos del niño con TEA mediante juegos de rondas. 2. Dirigir juegos de rondas para la estimulación de habilidades motrices, comunicativas y de interacción social entre adultos y coetáneos del niño con TEA. 3. Valorar los resultados en el desarrollo de los juegos de rondas para la estimulación de habilidades motrices, comunicativas y	1. Analizar los procedimientos metodológicos para la estimulación de habilidades motrices, comunicativas y de interacción social entre adultos y coetáneos del niño con TEA mediante juegos de rondas. 2. Identificar juegos de rondas para la estimulación de habilidades motrices, comunicativas y de interacción social entre adultos y coetáneos del niño con TEA. 3. Valorar el impacto y resultados del desarrollo de los juegos de rondas para la estimulación de habilidades motrices, comunicativas y de interacción social

de interacción social entre adultos y coetáneos del niño con TEA.

entre adultos y coetáneos del niño con TEA.

Método de enseñanza	***Método de aprendizaje***
Dirección de la producción	Productivo
Procedimientos de enseñanza	***Procedimientos de aprendizaje***
Demostrativo, explicativo, ilustrativo	Analítico-sintético, valorativo, inductivo,
Medios de enseñanza	***Medios de aprendizaje***
Conocimientos propedéuticos que sostienen la actividad pedagógica sincrónica: • *concepto de TEA (trastorno del espectro autista)* • *características del niño con TEA: comunicación, socialización conducta* • *conducta imitativa* • *uso funcional de objetos* Guía de observación	Conceptos propedéuticos: • *emoción,* • *sentimiento;* • *concepto de TEA,* • *alteración de la conducta,* • *estimulación social,* • *compensación de los trastornos* Guía de observación Vivencias positivas que se puedan obtener del espacio de aprendizaje compartido.

Dosificación de la actividad: *10 minutos*

Evaluación de la actividad

g) Evaluar la actividad a partir de la guía de observación de las operaciones que conciernen a la educación familiar, en la comunidad vecinal.

h) Considerar lo expresado por los docentes que pudieran expresarse y los aprendizajes que pudieran producirse durante la experiencia.

Título de la actividad (8*)*: **"*Tiempo de piso (FLOORTIME)*"** *(juegos en el suelo: rodar carros, pintar con tiza, lanzar pelotas)*

Objetivo cognitivo

La estimulación de conductas emocionales, de interacción social y reguladoras se puede promover mediante los juegos funcionales, al mismo nivel espacial entre adultos, coetáneos (familiares y comunitarios) y el niño con TEA.

Objetivo instrumental docente	***Objetivo instrumental discente***
Demostrar el procedimiento metodológico para el modelo de "*floortime*" que permita el desarrollo de juegos en el suelo entre adultos y coetáneos, para la estimulación de capacidades emocionales funcionales, de interacción social y regulación de la conducta del niño con TEA.	***Identificar*** juegos en el suelo entre adultos y coetáneos, para la estimulación de capacidades emocionales funcionales, de interacción social y regulación de la conducta del niño con TEA.

Tareas de enseñanza	***Tareas de aprendizaje***
1. Ilustrar los procedimientos metodológicos para la preparación a la familia y la comunidad vecinal con relación a la estimulación de capacidades emocionales funcionales, de interacción social y regulación de la conducta del niño con TEA mediante el modelo de "*floortime*" para el desarrollo de juegos en el suelo. 2. Dirigir juegos en el suelo para la estimulación de capacidades emocionales funcionales, de interacción social y regulación de la conducta del niño con TEA. 3. Valorar los resultados en el desarrollo de los juegos en el suelo para la estimulación de capacidades emocionales funcionales, de interacción social y regulación de la conducta del niño con TEA.	1. Analizar los procedimientos metodológicos para la estimulación de capacidades emocionales funcionales, de interacción social y regulación de la conducta del niño con TEA mediante el modelo de "*floortime*" para el desarrollo de juegos en el suelo. 2. Identificar juegos en el suelo para la estimulación de capacidades emocionales funcionales, de interacción social y regulación de la conducta del niño con TEA. 3. Valorar el impacto y resultados del desarrollo de los juegos en el suelo para la estimulación de capacidades emocionales funcionales, de interacción social y regulación de la conducta del niño con TEA.

Método de enseñanza	***Método de aprendizaje***
Dirección de la producción	Productivo

Procedimientos de enseñanza	***Procedimientos de aprendizaje***
Demostrativo, explicativo, ilustrativo	Analítico-sintético, valorativo, inductivo,

Medios de enseñanza	***Medios de aprendizaje***
Conocimientos propedéuticos que sostienen la actividad pedagógica sincrónica: • *concepto de TEA (trastorno del espectro autista)* • *características del niño con TEA: comunicación, socialización conducta* • *conducta imitativa* • *uso funcional de objetos* Guía de observación	Conceptos propedéuticos: • *emoción,* • *sentimiento;* • *concepto de TEA,* • *alteración de la conducta,* • *estimulación social,* • *compensación de los trastornos* Guía de observación Vivencias positivas que se puedan obtener del espacio de aprendizaje compartido.

Dosificación de la actividad: *30 minutos*

Evaluación de la actividad

i) Evaluar la actividad a partir de la guía de observación de las operaciones que conciernen a la educación familiar, en la comunidad vecinal.

j) Considerar lo expresado por los docentes que pudieran expresarse y los aprendizajes que pudieran producirse durante la experiencia.

Título de la actividad (9): ***"Visita y juegos en el parque de la comunidad"***

Objetivo cognitivo

La estimulación de la socialización y la regulación de la conducta se pretende originar a través de los juegos funcionales, en el contexto comunitario –parque-- entre adultos, coetáneos (familiares y comunitarios) y el niño con TEA.

Objetivo instrumental docente	***Objetivo instrumental discente***
Demostrar el procedimiento metodológico para la facilitación de juegos en el contexto comunitario que permitan la estimulación de la socialización y regulación de la conducta del niño con TEA.	***Identificar*** juegos en el contexto comunitario que permitan la estimulación de la socialización y regulación de la conducta del niño con TEA.
Tareas de enseñanza	***Tareas de aprendizaje***
1. Ilustrar los procedimientos metodológicos para la preparación a la familia y la comunidad vecinal con relación a la estimulación de la socialización y regulación de la conducta del niño con TEA mediante juegos funcionales en el contexto comunitario. 2. Dirigir juegos funcionales en el contexto comunitario para la estimulación de la socialización y regulación de la conducta del niño con TEA.	1. Analizar los procedimientos metodológicos para la estimulación de la socialización y regulación de la conducta del niño con TEA mediante juegos funcionales en el contexto comunitario. 2. Identificar juegos funcionales en el contexto comunitario para la estimulación de la socialización y regulación de la conducta del niño con TEA.

3. Valorar los resultados en el desarrollo de los juegos funcionales en el contexto comunitario para la estimulación de la socialización y regulación de la conducta del niño con TEA.	3. Valorar el impacto y resultados del desarrollo de los juegos funcionales en el contexto comunitario para la estimulación de la socialización y regulación de la conducta del niño con TEA.
Método de enseñanza	***Método de aprendizaje***
Dirección de la producción	Productivo
Procedimientos de enseñanza	***Procedimientos de aprendizaje***
Demostrativo, explicativo, ilustrativo	Analítico-sintético, valorativo, inductivo,
Medios de enseñanza	***Medios de aprendizaje***
Conocimientos propedéuticos que sostienen la actividad pedagógica sincrónica: • *concepto de TEA (trastorno del espectro autista)* • *características del niño con TEA: comunicación, socialización conducta* • *conducta imitativa* • *uso funcional de objetos* Guía de observación	Conceptos propedéuticos: • *emoción,* • *sentimiento;* • *concepto de TEA,* • *alteración de la conducta,* • *estimulación social,* • *compensación de los trastornos* Guía de observación Vivencias positivas que se puedan obtener del espacio de aprendizaje compartido.
Dosificación de la actividad: *2 horas*	
Evaluación de la actividad	
k) Evaluar la actividad a partir de la guía de observación de las operaciones que conciernen a la educación familiar, en la comunidad vecinal.	
l) Considerar lo expresado por los docentes que pudieran expresarse y los aprendizajes que pudieran producirse durante la experiencia.	

Tarea: aplicar el sistema de acciones que se propone para cada una de las direcciones de trabajo, bajo las condiciones conveniadas.

La estructura de la estrategia metodológica para la educación familiar de niños con trastorno del espectro del autismo, desde la comunidad vecinal, que debe ser aplicada a cada

una de las actividades pedagógicas planificadas, puede advertirse en los ejemplos con anterioridad abordados.

3.2.3.4. IV etapa: Evaluación

La aplicación de la estrategia metodológica para la educación familiar de niños con trastorno del espectro del autismo se evaluará sistemáticamente y al final del curso. La evaluación de los resultados ha de retomar y reinterpretar las valoraciones de las tareas anteriores.

La evaluación sistemática está dirigida a cada acción que se ejecuta, así como a los cambios que se van produciendo de manera paulatina en las familias y los vecinos, en función de potenciar el desarrollo de la socialización del niño con trastorno del espectro del autismo. Esto permite determinar los aciertos y desaciertos en la construcción del sistema de acciones, para modificar o ajustar las acciones subsiguientes.

La evaluación final de los aprendizajes obtenidos debe ser compatible con las modificaciones conductuales ocurridas en la familia y, por ende, en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo. La flexibilidad en la ejecución de las acciones planificadas, de acuerdo con las condiciones contextuales cambiantes, hacen de la estrategia metodológica un hecho susceptible de transformación y flexibilidad en sí mismo.

Una de las características más importantes que a la estrategia le es intrínseca lo constituye la posibilidad de transformar la realidad familiar y personal del niño con trastorno del espectro del autismo, en el contexto social. La sistematicidad, la interacción entre docentes, familia y comunidad, la activa participación de dichos agentes y la flexibilidad aplicativa de las acciones transformadoras son los condicionantes fundamentales que harán posible una realidad diferente. La primera y más relevante práctica educativa sobre el niño/a es la familiar. Por ello, es por lo que la comunicación de los padres con estos niños debe ser la más atinada, pues de ella depende el desarrollo psíquico correspondiente y el bienestar del infante, en su inserción más o menos equilibrada con los cánones de la sociedad. Es importante que la conducta pedagógica –educativa- de los padres respondan directamente a las necesidades del cuidado infantil, al respeto, empatía, educación y protección a él. Todo ello debe condicionar el crecimiento acertado de los niños como personas facultadas para conducirse bajo los afectos debidos, en las situaciones oportunas y en el tratamiento inconcuso humanitario a los demás.

Figura 2. Etapas y tareas contenidas en la estrategia metodológica propuesta

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Sobre la evaluación de la estrategia metodológica elaborada

La estrategia educativa que se propone podría verse sometida a evaluación bajo el método de criterio de expertos. Los profesionales podrían deber su elección, como expertos, de acuerdo con los ítems siguientes:

a) experiencia relevante en el contexto educativo y en los temas que a él conciernen,
b) elevado nivel de desarrollo investigativo y
c) competencia profesional demostrada.

A los especialistas seleccionados como expertos, se les ha de facilitar un cuestionario, con el objetivo de valorar, preliminarmente, la viabilidad y pertinencia de la propuesta. En este sentido, se podrían tomar en cuenta los siguientes ítems valorativos.

- *Actualidad*: ¿los temas abordados son coherentes con las actuales transformaciones de la realidad educativa en Cuba y las tendencias hacia la inclusión, como modo de atención a la diversidad?
- *Flexibilidad*: ¿la estrategia es generalizable a otros contextos educativos y susceptibles de ser modificada a tenor de las condiciones cambiantes en la implementación o de los propios usuarios?

- *Coherencia*: ¿la información presentada se encuentra en secuencia lógica con el tema abordado, de modo que los elementos que la componen se encuentren concatenados entre sí?
- *Relación teoría–práctica*: ¿puede ascender a determinados niveles de esencia de la realidad educativa objeto de estudio?
- *Alcance*: ¿la propuesta refleja la realidad nacional y el acontecer internacional, al contener elementos que subrayan determinadas necesidades educativas especiales?
- *Aplicabilidad*: ¿será viable la aplicación de la estrategia en el sistema de trabajo metodológico de la escuela?
- *Valor metodológico*: ¿lograría la estrategia constituirse en un instrumento metodológico para elevar la calidad de la atención educativa a los niños con autismo a partir de la organización de las actividades pedagógicas que se prevén y el sistema de preparación metodológica a los docentes, familia y comunidad vecinal, en aras de ascender los primeros peldaños en la pendiente escarpada de la inclusión social como máxima expresión de la inclusión educativa? En general, la estrategia metodológica para la educación familiar de niños con autismo podría ser esquematizada como sigue.

Los resultados obtenidos en la valoración de estos ítems, bajo el criterio de especialistas, pueden consultarse en la *fig.3.*

Figura 3. ***Estrategia metodológica para la educación familiar de niños con autismo***

Fuente: Elaboración propia.

Los profesionales seleccionados respondieron el cuestionario con los criterios valorativos según la categoría (*muy adecuada, adecuada, poco adecuada e inadecuada*) con los criterios para cada elemento *(anexo 11).* Se les concede la oportunidad de expresar alguna otra valoración no contemplada en la relación de valoraciones emitidas.

Seguidamente, se analizan las respuestas atendiendo a los aspectos a valorar por los especialistas y a la categoría que cada uno les otorgó *(figura 3).* Los resultados se enumeran a continuación.

Sucede que, dentro de los denominados criterios valorativos que más abajo se describen, el mayor porcentaje fue otorgado a la *actualidad, flexibilidad, pertinencia, coherencia, alcance, aplicabilidad y valor metodológico,* mientras que el criterio *relación teoría-práctica* menguó, hasta declinar a un 92% de los especialistas (8). Dicho de otro modo, mientras siete de los criterios sometidos a evaluación alcanzaban el máximo puntaje por la totalidad de los especialistas, uno inclinaba la balanza hacia el desequilibrio, aunque no se consideró representativamente significativo en la investigación.

El primer criterio referido a la *actualidad* fue valorado de *muy adecuado* por el 100% de los evaluadores (12), porque consideran que la preparación que contiene la estrategia aborda temáticas de interés para la realidad educativa contemporánea, nacional einternacional.

Como segundo criterio valorativo respecto a la *flexibilidad* de la propuesta, se obtiene que el 100% de los evaluadores (12) la considera de *muy adecuada*, pues opinan que tiene la capacidad de incluir los cambios que se producen en la realidad y es viable su aplicabilidad en otros contextos, así como la posibilidad de ser implementada por otros profesionales.

La *pertinencia* se valora de *muy adecuada*, dato ofrecido por el 100% de los expertos (12), ya que la totalidad de ellos coinciden en que la estrategia ofrece la oportunidad para perfeccionar la preparación del maestro, la familia y la comunidad vecinal y, junto a ello, la atención educativa de los niños con trastorno del espectro del autismo, siendo conveniente para su inclusión social.

Por su parte, la *coherencia* se evalúa igualmente de *muy adecuada* por el 100% de los especialistas (12), debido a que los elementos que componen la estrategia "…*guardan estrecha relación entre sí.* Igualmente, "…*la propuesta organiza un fenómeno de la realidad educativa y existe concatenación entre sus componentes*".

En cuanto a la *relación teoría-práctica,* la mayoría de los evaluadores, el 92% (8), la consideran *muy adecuado,* en tanto el 8% (1) certifica a favor del criterio *adecuada*, porque "…*la estrategia aborda un problema objetivo de la realidad educativa, lo que permite que*

pueda sistematizarse y constituirse".

El *alcance* de la estrategia metodológica se valora de *muy adecuado, por el* 100% (12), pues "…*contempla aspectos del contexto educativo de la República de Cuba y de otras latitudes*". Unido a ello, "…*no se pierde de vista su factibilidad para otras situaciones en las que prevalecen necesidades educativas especiales*".

Se considera la *aplicabilidad* de *muy adecuada* (100% (12), pues los criterios dados atestiguan que "…*es posible implementar la estrategia una vez asumida como parte del sistema de trabajo metodológico y la estrategia de trabajo de la escuela*".

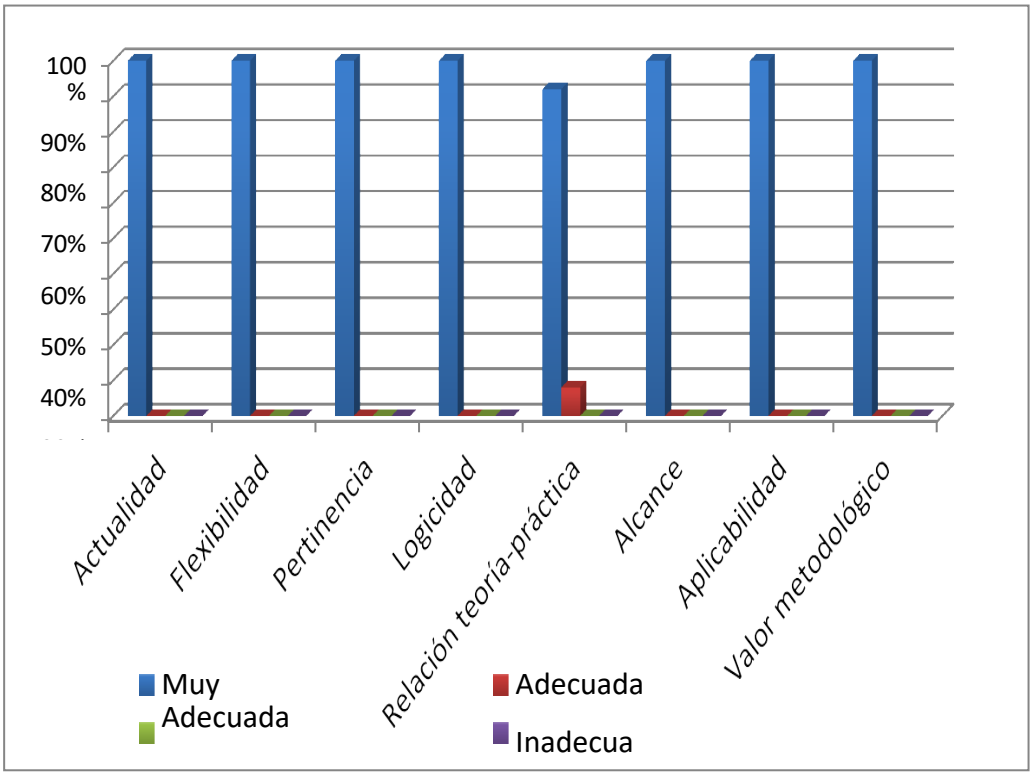
El *valor metodológico* de la estrategia se valora por el 100% de los especialistas (12) como *muy adecuada*. Los especialistas consideran que "…*es un recurso metodológico para elevar la calidad del sistema de preparación que incluye a los docentes, la familia y la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo"*. Destacan el enfoque contextual-situacional, pues se proyecta desde la realidad educativa social y se adapta a las nuevas condiciones, situaciones y contextos, así como el enfoque humanista, al tener en cuenta la edad psicológica y lo grupos sociales que los participantes conforman (niños, docentes, familias, comunitarios), a partir de sus potencialidades y necesidades, según el diagnóstico y el papel activo de estos en su propio desarrollo.

Las sugerencias de los especialistas convergen en que deben de ser elaboradas determinadas orientaciones metodológicas, en función de la sistematización de las experiencias obtenidas con la investigación, como una de las vías a utilizar con los docentes.

En sentido general, la encuesta revela que el 87,5% de los especialistas se pronuncian por la pertinencia y adecuación de la estrategia. Como puede advertirse, los resultados obtenidos son de gradientes elevados y, por ende, se considera posible su aplicación, contribuyéndose con efectividad al perfeccionamiento de la educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo. Las sugerencias se han tenido en cuenta para mejorar la propuesta.

Los resultados obtenidos a partir del criterio de especialistas evidenciaron que es apreciable la pertinencia de la estrategia metodológica propuesta. Su concepción contribuye al mejoramiento de la educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo, siendo estos los primeros peldaños en la escalpada de la inclusión social como máxima expresión de la inclusión educativa.

Figura 4. ***Gráfico de resultados del criterio de especialistas, al evaluar la estrategia educativa***



A título de conclusiones del capítulo III

En este capítulo se expusieron los preceptos metodológicos empleados en la caracterización del estado inicial de la Educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo. Se describe y justifica cada uno de los elementos que forman parte de la estructura de la estrategia de educación familiar que se propone, así como la valoración de los resultados de su aplicación.

Conclusiones generales

- La sistematización de los fundamentos teóricos que caracterizan al autismo entre los Trastornos del Espectro de Autismo, a las familias de los niños con autismo con sus especificidades y a la comunidad vecinal como agencia potenciadora del desarrollo, permitieron abordar modelos que resaltan el papel determinante de la preparación del docente y determinar el condicionamiento histórico-cultural del proceso de educación familiar, en la transformación sistemática de la valoración social que prevalece sobre el autismo.
- Las acciones de educación familiar que son fijadas por la escuela en la comunidad vecinal son insuficientes, poco sistemáticas y no satisfacen las necesidades de preparación de los docentes, las familias y los vecinos. Las debilidades se encuentran en el marco de las relaciones sociales, pues las limitaciones en la comunicación, las alteraciones en la conducta y las dificultades en la socialización, repercuten significativamente en las relaciones socio-afectivas. Se constata que las familias y los vecinos poseen potencialidades centradas en la motivación y el interés para alcanzar mayor preparación y, con ello, potenciar el desarrollo del niño con autismo.
- La estrategia educativa que propuesta se diseñó bajo un enfoque integrador, sistémico, metodológico y ordenado. Desde su concepción teórica y metodológica, se articula en etapas y tareas, con carácter flexible, dialéctico y participativo.
- La validación preliminar realizada bajo el criterio de expertos refleja que la estrategia tiene un propósito explícitamente definido, posee la capacidad de incluir los cambios que se operan en la realidad, guardan los elementos que la constituyen una estrecha relación y es aplicable y pertinente al contexto donde se realiza la investigación.

Recomendaciones

- Implementar la estrategia con los docentes en escuelas de la enseñanza especializada para niños con autismo, con el objetivo de sistematizar el sistema de acciones propuesto y se incluya en los pensum o planes de estudio como parte del sistema de trabajo metodológico.
- Extender la propuesta metodológica a la práctica social de las comunidades, donde residen niños con trastorno del espectro del autismo.

Bibliografía

Álvarez Rodríguez, A. y Del Río, P. (1999). ”Educación y desarrollo: La Teoría de Vigotsky y la Zona de Desarrollo Próximo”. En *Desarrollo psicológico y Educación II.* Madrid: Alianza Editorial.

Arango, C. C. (2009). Escenarios de convivencia: experiencias de intervención psicosocial comunitaria. En *Psicología social comunitaria*, (pp.227-250). México: Trillas

Arbea Aranguren, L. et al. (1999). “Una escuela para Juan. Respuesta educativa para alumnos con retrasos graves en el desarrollo”. En *Revista Psicología Educativa*. Vol.1. España.

Arés Muzio, P. (1990). “*Mi familia es así*”. La Habana: Ciencias Sociales.

Arias Herrera, H. (1995). “*La comunidad y su estudio: personalidad, educación, salud*”. La Habana: Pueblo y educación.

Arias Beatón, G. (2003). “Conferencia impartida en el Taller Internacional Familia y Diversidad”. *CELAEE*. La Habana.

____ (2002). “Familia y sociedad”. *Material digitalizado*. Facultad de Psicología. La Habana: Universidad de La Habana.

____ (1999). “Acerca del valor teórico y metodológico de la obra de L. S. Vigotsky”. *Revista Cubana de Psicología*. Vol. 16, número 3. La Habana.

Arnaiz, Sánchez, P. (1995). “*El PCC: Autismo y atención a la diversidad*”. Universidad de Murcia. Madrid: Ediciones Morata.

Asebey, A. M. del R. (2013). Una comprensión del bullyng: recorrido histórico. En *Psicología de la Violencia.* Tomo II: Causas, Prevención y Afrontamientos. (pp.191-212). México: Trillas.

Bell Rodríguez, R.; Musibay Martínez, I. (1997). “*Educación Especial: Razones, visión actual y desafíos”.* La Habana: Pueblo y Educación.

Berenstein, I. (1991). “*Familia y Enfermedad Mental*”. Distrito Federal: Paidós.

Bermúdez Sarguera, R. y Rodríguez Rebustillo, M. (2022). “*Teoría y metodología del aprendizaje*”. (3ra. Edición). Guayaquil: Grupo editorial “CompÁs”.

____ (2018). “*Psicología del pensamiento científico*”. (3ra. edición). Cienfuegos: Universo-Sur. ISBN: 978-959-257-523-consciente

____ (2017). “*Diagnóstico psicológico para la educación*”. (2ª edición). Guayaquil: Editorial Universitaria. ISBN: 978-9978-59-128-4

____ (2016). "Lo empírico y lo teórico: ¿una clasificación válida cuando se trata de métodos de investigación científica?". En *Revista de la Universidad de Guayaquil*. Vol. 123, No.2. *ISSN:* 1019-6161. Julio – diciembre/2016. Pp.: 68-83. Disponible en:

https://revistas.ug.edu.ec/index.php/rug/article/view/410

Bert Valdespino, J. (2010). "Modelo pedagógico de educación familiar para padres de escolares con limitaciones físico motoras". *Tesis doctoral*. La Habana.

Blanco Pérez, P. A. (2004). "*Introducción a la sociología de la educación*". La Habana: Pueblo y Educación.

Borges Rodríguez, S. et al. (2009). "Modelo pedagógico de atención educativa integral a niños con diagnóstico de autismo y sordoceguera". *Curso 60. Pedagogía' 2009*. Sello editor. Educación Cubana. Ministerio de Educación. La Habana.

Borges Rodríguez, S. y Orozco Delgado, M. (2014) "*Inclusión educativa y educación especial. Un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*". Educación cubana. CELAEE. UNICEF.

Bozhovich, L.I. (1989). "La personalidad y su formación en la edad infantil". (4ta. reimpresión). La Habana: Pueblo y educación.

Canal Bedia, R. y Riviére Gómez, A. (1999). "Conducta de juego y expresiones emocionales de niños no verbales en una situación natural de intervención". Universidad de Salamanca. 5to. Congreso, Autism - Europe.

Campo Valdés, I. (2005): "Manual de orientación a la familia para el desarrollo de la comunicación de los niños y niñas con autismo entre 2 y 5 años". *Tesis de Maestría*. La Habana.

____ (2012). "Una estrategia de educación familiar desde la escuela para niños con autismo". *Tesis doctoral*. La Habana.

Campo Valdés, I. et al. (2007). "*En un mundo de constantes relaciones sociales. ¿Cómo estimular a su niño con autismo?*" UNICEF. La Habana.

Canfux Sanles, V. y Febles Elejalde, M. (2004). "La concepción histórico-cultural del desarrollo. Leyes y principios". En *Material digitalizado*. Universidad de La Habana. La Habana.

Cañedo, G**. (**2005). **"**La Familia cubana y la Cultura de la Diversidad". Pedagogía'2025, curso 56**.** IPLAC.

Castellanos Pérez, J.L. y otros. (1989). "*Intervención educativa en autismo infantil*". Tema consciente, Alteraciones sociales". Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Castro Ruz, F. (2002). Discurso por el 40 aniversario de la Educación Especial en Cuba e inauguración de la Escuela "*Dora Alonso*". Periódico Granma. (2ª edición). La Habana, 7 de enero. Nacionales: p.5, columna 3.

____ (2003). "El futuro desarrollo de nuestra educación tendrá una enorme connotación política, social y humana". Periódico *Granma*. La Habana, 8 de febrero.

Castro Alegret, P.L. (2002). "*Reflexiones y experiencias con los padres en Educación Especial*". Convocados por la diversidad. La Habana: Pueblo y Educación.

Castro Alegret, P.L., Padrón Echevarría, R., García, A. y Rodríguez, B (2004). "Familia y

escuela para el trabajo con la familia en el sistema educativo".

____ (2011). "*Enfoques y experiencias en las relaciones escuela-familia-comunidad*". Ministerio de Educación. Curso 6. Pedagogía'2011. La Habana: Educación Cubana.

____ (2009). "*Familia y educación de los hijos. Experiencias desde la escuela*". Curso 56. Pedagogía'2009.

____ (2004). "*Familia y escuela. Para el trabajo con la familia en el sistema educativo".* La Habana: Pueblo y Educación

Ciencias, A. (1992). Definición operativa. (Investigaciones). Material digitalizado.

Costa Bravo, M. (2005). "Sistema de acciones para la preparación interdisciplinaria del profesor general integral en el modelo de secundaria básica". *Tesis de maestría*.

Cardona, G. (1989). "El diagnóstico clínico en los niños con autismo". *Ponencia.* La Habana.

Alcantud Marín, F. Colectivo de autores (2003). "*Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo*". Madrid: Cepri.

Colectivo de autores (2005). "*Familia y escuela*". La Habana: Pueblo y Educación.

Colectivo de autores (2002). "La Educación como proceso de socialización". En *Reflexiones Teórico Prácticas desde las Ciencias de la Educación*. La Habana: Pueblo y Educación.

Cañedo Iglesias, G. (2005). **"**La Familia cubana y la Cultura de la Diversidad". *Pedagogía, curso 56*.IPLAC.

(1997). "DSM – IV. Manual Psiquiátrico y Estadísticos de los Trastornos Mentales. Masso, S. A.

(2012). "DSM-V. TEA". Segundo borrador, texto elaborado por equipo Iridia. *Material digitalizado.* Madrid.

Demósthene Sterling, Y. (2010). "Un programa educativo para la estimulación del desarrollo de la socialización en los niños con autismo en la primera infancia*". Tesis doctoral*. La Habana.

Díaz Ferrer, Y., Cruz Ramírez, M., Pérez Pravia, M.C. y Ortiz Cárdenas, T. (2020). "El método criterio de expertos en las investigaciones educacionales: visión desde una muestra de tesis doctorales". En *Revista cubana de educación superior*, Vol.39, No.1. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000100018&lng=es&nrm=iso>. Epub 01-Abr-2020. ISSN 0257-4314.

Diccionario Microsoft® Encarta® 2006. © 1993-2005 Microsoft Corporation.

Escalona Basulto, E. (2010). "Sistema de evaluación psicopedagógica del niño con autismo". *Tesis doctoral*. La Habana.

Fariñas León, G. (2004). "*Psicología, educación y sociedad*". La Habana: Pueblo y

Educación.

Fernández Díaz, A. (2006). "*Apuntes escuela-comunidad*". La Paz: Imprenta Universidad ONSXX.

____ (2001). "Una propuesta para el perfeccionamiento de la interrelación delos centros docentes con la comunidad". *Tesis Doctoral*. La Habana, 2001.

____ (s/f). "La comunidad vecinal y sus influencias educativas". En Orientación en el contexto familiar y comunitario. En *Selección de lecturas (2da. parte*). Material digitalizado.

Ferrari, P. (1997). Modelo psicoanalítico de comprensión del autismo y de las psicosis infantiles precoces. En *Rev. SEPYPNA. 23/24:5-22.*

García, M. (2011). "El autismo y el impacto en la familia". *Asociación Proyecto Autismo* (ASPAU).

Gómez, A. (2009). "Herramientas básicas para el trabajo con la familia". Cap.3. En "*El desempeño del docente en la orientación y preparación de la familia de los niños con discapacidad*".

Gómez Leyva, I. (2008). "Modelo de educación familiar desde un enfoque de autodesarrollo para la socialización del niño con autismo". *Tesis doctoral*. Matanzas.

____ (2005). "*Un acercamiento al autismo*". La Habana: Pueblo y Educación.

González Pérez, M. (2004). "La investigación acción como tendencia pedagógica". *Material digitalizado*. Universidad de la Habana. La Habana,

(Noviembre/2004). Grupo de Estudio de Trastornos del Espectro Autista Instituto de Investigación de Enfermedades Raras- Instituto de Salud Carlos III Trastornos del Espectro Autista. Una publicación que responde a las "preguntas más frecuentes" planteadas en el autismo.

Hernández, J., Artigas-Pallares, J., Martos-Pérez, J., Palacios-Antón, S., Fuentes-Biggi J., Belinchon-Carmona, M. et al. (2005). Guía de la buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista. En *Revista de Neurología*.

Ibarra, L. (2005). "*Psicología social de la enseñanza y la educación*". La Habana: Félix Varela.

Jiménez Martínez, P. y Vilá Suñé, M. (1999). "*De educación especial a educación en la diversidad*". Málaga: Aljibe.

Jara Holliday, O. (2006): "Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica". *Conferencia magistral* en soporte electrónico Universidad de Costa Rica. San José.

López Machín, R. (2006): "Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela". La Habana: Pueblo y Educación.

López Román, T. En Colectivo de Autores (1985). Intervención educativa en Autismo Infantil I. Tema 3. Alteraciones Sociales. *Ministerio de Educación y Ciencia*. Madrid, España.

Machado Ramírez, E.F. (2005): "Transformación-acción e investigación educativa". Material

digitalizado. Ciencia y Técnica. La Habana.

Madrid, S. (2009) Guía de Diagnóstico y tratamiento de los Trastornos del Espectro Autista. La atención en la red de salud mental.

Martínez Iturribarría, G. (2002). "El impacto social del autismo". Universidad Intercontinental. Colaboradora del CELAEE. *Material digitalizado*. México.

Mejía A, H.G. (1980). "*Marxismo y Educación*". México: Nueva Imagen.

Manssani Enriquez, J. F. (2009). "*Metodología para el diagnóstico psicopedagógico de niños y niñas con autismo. Un estudio de caso en la provincia de Cienfuegos*". Cienfuegos.

Ministerio de Educación (2013). "*Las escuelas de educación familiar*". La Habana.

Morejón Rodríguez, L. (2009). "Estrategia de intervención para el desarrollo de la comunicación *sociocultural de niños con autismo*. *Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*. Ciudad de la Habana: IPLAC. CELAEE.

Núñez Hurtado, C. (2006) "*Educar para transformar, transformar para educar*". La Habana: Caminos.

O.M.S.:"CIE–10. (1992) Trastornos Mentales y del Comportamiento.Descripciones clínicas y Pautas para el diagnóstico". Madrid: Meditor.

____ (1994). Trastornos Mentales y del Comportamiento. Criterios Diagnóstico de Investigaciones". Madrid: Meditor.

Orozco Delgado, M. et al. (2008). "Consideraciones pedagógicas para la atención a niños con diagnóstico de autismo". MINED.

Osipov, G.V. (1988). "*Libro de trabajo del sociólogo*". La Habana: Ciencias Sociales.

Padrón, A.R. (2006). "La educación familiar: presencia en el cambio educativo de la secundaria básica". ISPEJV. *Material digitalizado*. La Habana.

Piaget, J. (2013). "

Pérez Rodríguez, G. et al. (1987). "*Metodología de la investigación educacional*". Ira. parte. La Habana: Pueblo y educación.

Reglamento de trabajo metodológico (2010). Resolución Ministerial 150. Ciudad de la Habana: Ministerio de Educación, órgano de divulgación. Artículo 1-3. La Habana.

Riviére Gómez, A. (1997a). "La respuesta educativa. El papel del psicopedagogo". En *Curso 2, Epígrafe 4.2.* Universidad Autónoma de Madrid.

____ (1997b). "Desarrollo normal y Autismo Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo". *Curso de Desarrollo Normal y Autismo*. Sept 24-27; Santa Cruz de Tenerife, España.

____ (1997c). "Tratamiento del Autismo. Nuevas perspectivas". *Instituto de Migraciones y servicios sociales,* Madrid.

Rocher Auguste, G. A. (1979). "*Introducción a la sociología general*". Barcelona: Herder.

____ (1999). "Tratamiento y definición del Espectro Autista: Relaciones Sociales y Comunicación", en: "El tratamiento del Autismo". Nuevas perspectivas, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales(IMSERSO). Madrid.

Rosado Rosado, A. (2007). "Un sistema de acciones para promover la interrelación de la escuela de los niños con autismo "Dora Alonso" y su comunidad*". Tesis de maestría*. La Habana.

Salud Madrid (2009). Guía de Diagnóstico y tratamiento de los Trastornos del Espectro Autista. La atención en la red de salud mental.

Siegel, B., Pliner C., Eschler, J. y Elliot, G. (1988). How children with autism are diagnosed: Dificultties in identification of children with multiple developmentals delays. J DevBehavPediatr.

Suárez, (2008). "*Talleres de capacitación a la familia para el desarrollo de la vida adulta independiente*".

Tamarit Cuadrado, J. (1990). "*Comunicación y autismo. Claves para un logopeda aventurero*". Jornada de renovación logopédica. Ponencia. CEPRI. Madrid.

Tamarit Cuadrado, J., Hernández, y Herrero, (2005). "Autismo: modelos educativos para una vida de calidad". Simposio satélite: autismo. En *Revista Neurología*. 40 (supl.1): Pp.181-186.

Tamayo, A. (2008). "Alternativa metodológica para la superación del maestro que trabaja con niños con autismo". La Habana: Caminos.

(1972). Naciones Unidas. En *Revista "Dpto. de Asuntos Económicos y Sociales*".

Valle Arrabal, L. (2011). "Estrategia de superación para mejorar eldesempeño profesional pedagógico del maestro en la atención educativa alniño con autismo". *Tesis doctoral.* La Habana.

Vigotsky, L.S. (1987). "*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*". La Habana: Científico-Técnica.

Violich, F. (1989). "*Desarrollo comunitario y el proceso de urbanización*". Ginebra. ONU.

Wing Tolchard, L. G. (1996). "*El autismo en niños y adultos: una guía para la familia*". Barcelona: Paidós.

Sitios web consultados sobre el autismo y la educación especial

http://www.autismodiario.org.com

https://dialnet.unirioja.es

http://www.familyvillage.wis.edu/lib

http://www.rimed.cu/especial/especial.asp.

Glosario

Autismo	"Trastornos importantes de la capacidad para establecer un sistema de relaciones y de comunicación, así como una carencia profunda del desarrollo de la imaginación y de la empatía. Estas dificultades conllevan a una rigidez y repetición de los actos y del lenguaje, al igual que a una resistencia a los cambios de los hábitos cotidianos". *Lorna Wing (1979) El Autismo en Niños y Adultos*
Agentes de socialización	"Personas e instituciones que se ocupan de que la interiorización de la estructura social se haga efectiva. (…) se puede afirmar que cada una de las personas con las que interaccionamos en nuestra vida cotidiana es un agente socializador, siempre y cuando posea la capacidad de influir en nuestro comportamiento en la dirección que él mismo marca y que, normalmente, coincide con la orientación aceptada socialmente". *Yubero Jiménez, S. (2005) Psicología social, cultura y educación Universidad de la Mancha*
Caracterización psicopedagógica	"Implica la descripción y explicación de los aspectos distintivos de las particularidades psicológicas, pedagógicas y socio–familiares de los educandos. Constituye el referente para la elaboración de la estrategia de atención educativa". *Zurita Cruz, C., Leyva Fuentes, M. y Fernández Silva, I. (2016)*
Comunicación	" (…) poner en común, transmitir, compartir, modo de acción con los demás individuos y con el entorno: la comunicación es una fuerza activa de energía débil, pero capaz de desencadenar efectos de gran potencia, incluso física, material". *Joan Costa Solá-Segalés, (2015). El paradigma DIRCOM. El nuevo Mapa del Mundo de la Comunicación y el management estratégico global. Barcelona: Costa Punto Com Editor.*
Comunidad	"Organización donde las personas se perciben como una unidad social, comparten un territorio, intereses y necesidades, interactuando entre sí y promoviendo acciones colectivas a favor del crecimiento personal y social, llegando a manifestar sentimientos de pertenencia como expresión de su identidad comunitaria". *Fernández, Argelia. (2001) "Una propuesta para el perfeccionamiento de la interrelación de los centros docentes con la comunidad". Tesis Doctoral. La Habana, Cuba*
Comunidad vecinal	"…Un mecanismo intermedio entre la sociedad y el individuo; en ella se materializan todas las interacciones del sujeto. Lo más significativo es sin duda que la comunidad vecinal o territorial deviene como tal desde la interrelación de estas influencias, individuo-sociedad, ya que se concreta precisamente a nivel de esas interrelaciones". *Fernández, Argelia. (2001) "Una propuesta para el perfeccionamiento de la interrelación de los centros docentes con la comunidad". Tesis Doctoral. La Habana, Cuba*

Contexto de socialización	Los grupos y contextos sociales dentro de los cuales se producen importantes procesos de socialización. Se consideran los más importantes la familia, la escuela, el grupo de iguales y también los medios de comunicación de masas. https://socio-dela-educacion.es.tl/Los-agentes-o-contextos-de-Socializaci%F3n.htm
Desempeño profesional pedagógico	"El proceso desarrollado de un sujeto a través de sus relaciones sociales establecidas en la aplicación de métodos para el cumplimiento de su contenido de trabajo, en correspondencia con los objetivos de la actividad pedagógica profesional en que participa y el logro de un resultado que evidencia el mejoramiento personal, profesional, institucional y social alcanzado, la atención a la educación de su desempeño laboral y la plena comunicación y satisfacción individual al ejercer sus tareas como docente". *Solernou Mesa, I. A. (2015). Desempeño docente en profesores graduados de carreras no pedagógicas. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona".*
DSM (IV-V)	Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales
Educación familiar	"Consiste en un sistema de influencias pedagógicamente dirigido, encaminado a elevar la preparación de los familiares adultos y estimular su participación consciente en la formación de su descendencia, en coordinación con la escuela". *Castro, Pedro Luis y colaboradores (2011) Curso Pedagogía. "Familia y educación de los hijos. Experiencias desde la escuela".*
Educación familiar en la escuela para niños con autismo	"Un sistema de acciones educativas intencionadas desde la escuela para niños con autismo, que a partir de la identificación de sus particularidades y potencialidades, garantice la preparación permanente, participativa y diferenciada, tanto de docentes como de las familias, según los roles que les corresponde desempeñar a cada uno, para que los padres y otros familiares estén en mejores condiciones de educar a los niños con autismo". *Campo, I. 2012 "Una estrategia de educación familiar desde la escuela para niños con autismo". Tesis doctoral. La Habana, Cuba*
Educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con autismo	Sistema de acciones educativas intencionadas desde la escuela, que a partir de la identificación de sus particularidades y potencialidades, garantice la preparación sistemática, consciente, participativa y diferenciada de los docentes, la familia y su comunidad vecinal, para que estén en mejores condiciones de educar y facilitar la socialización del niño con autismo. *Operacionalización-Pentón Quintero, Aylin. 2017*
Educación inclusiva	La educación inclusiva es parte de la respuesta integral ante una emergencia y tiene como objetivo garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes tengan acceso equitativo y continuo al aprendizaje en todos los contextos. *UNICEF*

	(2014) Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF
Enfoque clínico	Hablar de enfoque clínico en la investigación educativa significa tomarlo como exponente de una lógica cualitativa que enfatiza la comprensión, la interpretación, el descubrimiento de teoría, la heurística, la inducción analítica y la búsqueda de verdades hipotéticas apoyadas en lo singular. https://prezi.com/k5drycq76wmg/enfoque-clinico-en-la-psicologia-educativa/
Enfoque educativo	El enfoque educativo es el marco conceptual y metodológico que explica, orienta y prevé los procesos y los resultados educativos. A partir de ese marco general, se sustentan y orientan las intervenciones educativas, en nuestro caso, en el campo de la salud pública. https://campus.paho.org/es/curso/las-propuestas-educativas-en-el-campus-virtual-de-salud-publica-el-enfoque-educativo-como
Estereotipia	• Movimientos repetitivos, generalmente coordinados y rítmicos, que se realizan siempre de la misma manera (estereotipado). Estos movimientos, además, ocurren solamente mientras la persona está despierta, su duración es variable y no se realizan con un fin concreto. https://autismomadrid.es/articulo-especializado/que-son-las-estereotipias/ Quemada (2001) • Conductas repetitivas que parecen ocurrir automáticamente y que carecen de función adaptativa al contexto social. *López Gómez, Santiago; García Álvarez, Consuelo (2007) "Patrones comportamentales en el Trastorno Autista: Descripción e Intervención Psicoeducativa" Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación, vol. 13, núm. 2.*
Estimulación del desarrollo	Estimular el desarrollo supone enriquecer el potencial propio de cada niño o niña, presentándole retos y actividades que fortalezcan su capacidad de aprendizaje. *Garrido Torrecillas, Francisco Javier (2014) Programa de Salud Infantil y Adolescente de Andalucía. Sevilla.*
Estrategia de intervención	• Conjunto coherente de recursos utilizados por un equipo profesional disciplinario o multidisciplinario, con el propósito de desplegar tareas en un determinado espacio social y socio-cultural con el propósito de producir determinados cambios. *Rodríguez Uribe, M. L. (2010). Estrategias de intervención – Algunos aspectos metodológicos y epistemológicos. Recuperado de* https://metodologiasdelainvestigacion.wordpress.com/author/astrolabiodelsur/ • Una estrategia de intervención es un plan o conjunto de actividades diseñadas para modificar comportamientos, pensamientos o emociones que están contribuyendo a problemas dentro de un contexto específico, como el escolar,

	https://adipa.cl/noticias/estrategias-de-intervencion-educacional/
Estrategia educativa	• Es el planteamiento conjunto de una serie de pautas que determinan las actuaciones concretas a seguir, en cada fase de un proceso educativo; por lo que se propone esta estrategia por estar dirigida fundamentalmente al perfeccionamiento del proceso formativo. • Consisten en los métodos y técnicas **constructivistas** en las que participan activamente el docente y sus alumnos, que por medio de acciones concretas logran el proceso educativo. https://www.euroinnova.ec/blog/tipos-de-estrategias-educativas • Constituyen procesos complejos, de toma de decisiones personalizadas; que parten de una necesidad y que conllevan a la permanente autorregulación en función de predicciones, anticipaciones, cambios y reformulaciones, en estrecha correspondencia con la búsqueda del logro de objetivos. *Vallejo Barba, M. E.; Llerena Ortega, G. E.; Salinas, L. M.; Acosta Carvajal, C, L. (2019): "Desarrollo de estrategias educativas en un modelo curricular por competencias", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo.*
Familia	"…Es el primer núcleo humano portador de una cultura en la que se establecen relaciones interpersonales con el sujeto en desarrollo, con el propósito natural de garantizar primero la subsistencia del nuevo ser y conjuntamente con esto promover el desarrollo biológico, social, cultural y psicológico". *Arias Beatón, G. (2003) "Conferencia impartida en el Taller Internacional Familia y Diversidad". CELAEE. La Habana, Cuba*
Función simbólica	Facultad o capacidad que tiene la mente para utilizar símbolos, los cuales son utilizados para representar una cosa o idea. La función simbólica se presenta hacia el año y medio o dos años y consiste en representar algo por medio de otra cosa. • La función simbólica se suele presentar de las siguientes formas: • Imitación diferida: imitación en ausencia del modelo, que pone de manifiesto la existencia de modelos internos de lo que se está imitando. • Juego simbólico: se producen situaciones de una manera simbólica, dando un significado a elementos de la situación y utilizando símbolos dentro de ella. • Imágenes mentales: se puede entender como una imitación diferida e interiorizada, se trata de representaciones de una situación que no se reducen a las huellas que deja la percepción. • Dibujo: es mucho más que una copia de la realidad, supone la utilización de una imagen interna, de tal manera que el niño reproduce más lo que sabe del objeto que lo que ve. • Lenguaje: consiste en la utilización de signos arbitrarios que sirven para designar objetos o situaciones. *Piaget, J. (1946). La construcción del símbolo. Buenos Aires: Paidós.*

Patrones repetitivos de actividad e intereses	Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos). 1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas). 2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día). 3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes). 4. Hiper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento). *DSM-V- American Psychiatric Association- Criterios diagnósticos TEA*
Resiliencia	La resiliencia es la habilidad de crecer, madurar e incrementarla competencia de cara a circunstancias adversas y obstáculos, recurriendo a todos los recursos, tanto personales como ambientales. *(Gordon, K., (1996).*
Socialización	• Proceso de adaptación al medio, a través de la asimilación de normas y reglas. *Parson, F. (1940- 1960)* • "Proceso en el que el niño desde la primera infancia se apropia de las experiencias sociales y culturales mediante la relación con adultos, coetáneos y el medio; las personaliza como expresión de la interiorización y crea sus posibilidades de participación en correspondencia con las exigencias sociales". *Demósthene Stherling, Y. (2010)Tesis doctoral: "un programa educativo para la estimulación del desarrollo de la socialización en los niños con autismo en la primera infancia".*
Situación social del desarrollo	• Combinación particular de procesos internos y condiciones externas –típicas de cada periodo y que condicionan la dinámica del desarrollo psíquico en cada edad– y a las nuevas formaciones psicológicas que emergen al finalizar cada etapa. *(Bozhovich, L. 2009) The Social Situation of Child Development. Journal of Russian and East European Psychology, 47(4), 59-86.*

	• La situación social del desarrollo determina “las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual”. *(Vigotsky, 1932/2006a). El problema de la edad. En Obras escogidas (Tomo IV, pp. 251-273). Madrid: Visor.*
Teoría de la Mente	• "(…) El sujeto atribuye estados mentales a sí mismo y a los demás... Un sistema de inferencias de este tipo se considera, en un sentido estricto, una teoría; en primer lugar, porque tales estados no son directamente observables, y en segundo lugar, porque el sistema puede utilizarse para hacer predicciones, de forma específica, acerca del comportamiento de otros organismos (…)". *Premack y Woodfruff (1978) Does the chimpanzee have aheory of mind? The Behavioral y Brain Sciences, 7, 515-526.* • “(…) Subsistema cognitivo compuesto por un soporte conceptual y unos mecanismos de inferencia, que cumple la función de predecir e interpretar la conducta”. *Rivière, Sotillo, Sarriá, Núñez (1994) Metarrepresentación, intensionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo. Estudios de Psicología, 51, 23-32.*
Trastorno del espectro del autismo (TEA)	“Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. *DSM-V- American Psychiatric Association*
Trastorno de la reciprocidad social	Déficits en reciprocidad socio-emocional; rango de comportamientos que, por ejemplo, van desde mostrar acercamientos sociales inusuales y problemas para mantener el flujo de ida y vuelta normal de las conversaciones; a una disposición reducida por compartir intereses, emociones y afecto; a un fallo para iniciar la interacción social o responder a ella. *DSM-V- American Psychiatric Association- Criterios diagnósticos TEA-A. Déficits persistentes en comunicación social e interacción social*
Trastorno de la comunicación verbal y no verbal	Déficits en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social; rango de comportamientos que, por ejemplo, van desde mostrar dificultad para integrar conductas comunicativas verbales y no verbales; a anomalías en el contacto visual y el lenguaje corporal o déficits en la comprensión y uso de gestos; a una falta total de expresividad emocional o de comunicación no verbal. *DSM-V- American Psychiatric Association- Criterios diagnósticos TEA-A. Déficits persistentes en comunicación social e interacción social*

Vivencia	"La vivencia es la unidad en que está representado lo experimentado por el niño (medio) y lo que éste aporta (relación afectiva con el medio)". *VYGOTSKY, L S. (1926): Psicología pedagógica. Ed. Prosvechenie, Moscú (en ruso)*

ANEXO 1

Parametrización de la variable dependiente: "*Educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo*"

Dimensión	***Indicadores***	***Instrumentos***					
		E.I	***E***		***O***		
				C.V	***E.P***	***Est.I***	***G.V.H***
Acciones educativas intencionadas	Vías de educación familiar (E.F) que se utilizan para la comunidad vecinal						
	Frecuencia de las actividades de educación familiar en la comunidad vecinal						
	Nivel de convocatoria a la familia y la comunidad vecinal para las acciones de E.F						
	Ambiente de relación escuela – hogar – comunidad vecinal						
Preparación del docente	Conocimiento sobre autismo						
	Dominio de las vías de educación familiar						
	Dominio de potencialidades y necesidades de familiasy sus comunidades						
	Nivel de participación en las actividades para lacomunidad vecinal de niños con autismo						
	Dominio de los procedimientos para la preparación ala comunidad vecinal						
Preparación alcanzada por la familia	Nivel de conocimiento sobre autismo.						
	Manifestaciones de su interés por elevar la preparación para socializar al niño.						
	Participación de otros miembros de la familia en las actividades de educación familiar y comunitaria.						
	Dominio de los procedimientos para estimular en elniño la socialización en el contexto comunitario.						

Preparación de la comunidad vecinal	Conocimiento de la existencia del niño con autismo enla comunidad vecinal.						
	Dominio de las características del trastorno.						
	Percepción de su implicación en el desarrollo de la socialización en el niño con autismo.						
	Dominio de los procedimientos para interactuar con el niño en la comunidad vecinal.						

Leyenda:

E.I. Entrevista individual
E Encuesta
O Observación
C.V Comunidad vecinal
F Familia
D Docente
E.P Expediente pedagógico
Est.I. Estrategias de intervención
G.V.H Guía visita al hogar

ANEXO 2

Grupo de estudio

DOCENTES Total: 10

O	***Aspectos***	***Cantidad***	
1	*Aspectos generales*	*10*	
A	Años de experiencia en la atención educativa a niños con autismo	*0 - 5*	*5 - 10*
		7	*3*
B	Estudios postgraduados	*Máster*	*Doctor*
		1	*-*

PADRES

	Nivel de escolaridad	***Tipología***	***Condiciones materiales***
Familias *3 (100%)*	*Educación especial*	*Nucleares 2 (66%)*	*Satisfactoria 03 (100%)*
	De 1ro. a 9no.	*Nucleares ampliados*	
Padres unidos *2 (66%)*	*Obrero calificado 1(20%)*	*Reconstruida*	*Medianamente satisfactoria*
	Técnico medio 2 (40%)	*Reconstruida ampliada*	
Padres separados *1 (33%)*	*Preuniversitario 1 (20%)*	*Monoparental*	*Insatisfactoria*
	Superior 1 (20%)	*Monoparental ampliada 1 (33%)*	

COMUNIDAD VECINAL

Caso	***Municipio***	***Consejo popular***	***Vecinos implicados***	
			Niños	*Adultos*
1	*Centro Habana*	*Cayo Hueso*	*4*	*8*
2	*Centro Habana*	*Pueblo Nuevo*	*4*	*7*
3	*Centro Habana*	*Cayo Hueso*	*1*	*3*

ANEXO 3

Documentos empleados como fuentes de información relevante

Objetivo: Constatar el tratamiento que se le da al proceso de educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo, en los documentos normativos y estrategia de trabajo de la escuela seleccionada, "*Dora Alonso*".

Fuentes utilizadas:

Resoluciones ministeriales del Ministerio de Educación (MINED)

141/84. Norma el trabajo de la escuela con la familia.

Resolución conjunta: Ministerio de Salud Pública y Ministerio de Educación. (MINSAP-MINED)

Documento Normativo:
Folleto: "El trabajo preventivo y comunitario. Acciones para su fortalecimiento en el Sistema Nacional de Educación, 2016".

Estrategia de trabajo de la escuela "*Dora Alonso*"

Temas para las preparaciones metodológicas

Temas para las escuelas de educación familiar

Guía de observación del hogar y la comunidad (utilizado por docentes)

Criterios para el análisis

1. Acciones de la escuela con los docentes para su preparación en la conducción del proceso de educación familiar, en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo.
2. Acciones de la escuela con la familia y la comunidad vecinal como parte del proceso de educación familiar.
3. Aspectos a observar en el hogar y la comunidad que aporten a la socialización del niño con trastorno del espectro del autismo, en la comunidad vecinal.

ANEXO 4

Guía de observación
(para el hogar y la comunidad)

Nombre del menor:

Dirección:

Persona que observa:

Fecha: *Hora:* *Curso:*

1	*Tipo de vivienda (marcar con una X)*			
	____ *Casa*			
	____ *Apartamento*			
	____ *Habitación en cuartería*			
	____ *Bohío*			
	____ *Otros:*			
2	*Estado constructivo de la vivienda ((marcar con una X)*			
	Adecuado	*Con dificultades*	*malo*	*Inhabitable*
3	*Posee baños (marcar con una X)*			
	SÍ ____	*NO* ____		
	Individual			
	Colectivo ____			
	Posee agua corriente:			
	SÍ ____	*NO* ____		
	Posee inodoros ____ *letrinas* ____ *Otros:* ____			
4	*Cocina con: (marcar con una X)*			
	Gas Carbón Electricidad Luz brillante o petróleo Leña			
	Otros: _____			
5	*Condiciones higiénicas y ambientales (marcar con una X)*			
	Buenas ____ *Regulares* ____ *Malas* ____			
6	*Efectos electrodomésticos (marcar con una X)*			
	Televisor en buen estado SÍ NO			
	Refrigerador en buen estado SÍ ____ *NO* ____			
	Radio en buen estado SÍ ____ *NO* ____			
	Ventilador en buen estado SÍ ____ *NO* ____			
	Lavadora SÍ ____ *NO* ____			
	Video SÍ ____ *NO* ____			
	Grabadora en buen estado SÍ ____ *NO* ____			
	Medios de transporte SÍ NO			
	Otros:			
7	*Mobiliario:*			

	Juego de comedor
	Cama (para el niño o la niña)
	Escaparate o clóset
	Espejo
8	*En general, el ambiente que se aprecia en el hogar es:*
	Agradable
	Tensión ____
	Rigidez ____
	Frialdad ____
	Indiferencia ____
9	*Manifestaciones de creencias religiosas*
	SÍ ____ NO ____ ¿Cuál? ____
10	*División de las tareas del hogar (las que se realizan durante la visita)*
11	*Trato recibido durante la visita*
	Aceptación Rechazo Indiferencia
12	*Tipo de familia*
	Totalmente adecuada ____ Poco adecuada ____ Inadecuada ____
	Otros aspectos de relevancia:

Algunos aspectos de la comunidad

Durante la visita, es necesario observar los recursos en las comunidades más cercanas al hogar. Registre esos recursos.	
	Cines
	Parques de paseo
	Parque de diversiones
	Mercado
	Bodega
	Agromercado
	Carnicería
	Panadería
	Pescadería
	Tienda
	Teatro
	Estadio de pelota
	Playa
	Piscina
	Otros
	Entrevistar a un miembro de la directiva del CDR (comité de defensa de la revolución), FMC (federación de mujeres cubanas), Núcleo zonal u otro vecino.

	¿Conoce que en el barrio o en la cuadra vive un niño con autismo?
	SÍ ____ NO ____
	¿Conoce qué es el autismo?
	SÍ ____ NO ____
	En caso de responder negativamente, debe explicársele brevemente el concepto de trastorno del espectro del autismo, de modo que no propicie el desprecio, el rechazo o la discriminación del niño que lo posee.
	¿Conoce la familia?
	SÍ ____ NO ____
	En caso de responder afirmativamente, pedirle hacer una breve descripción de ella.

ANEXO 5

Guía para el análisis de los expedientes psicopedagógicos

- *Instrumento IDEA (Dimensión Relaciones Sociales)*
- *Caracterizaciones psicopedagógicas (anexo 9)*
- *Estrategias de intervención (anexo 10)*

Objetivos:

- Caracterizar a los niños con autismo de las familias del grupo de estudio, a partir de las valoraciones de los resultados del instrumento IDEA.
- Constatar elementos abordados sobre la comunidad vecinal.
- Analizar las acciones para con la comunidad vecinal, diseñadas en las estrategias de intervención.

Fuentes empleadas:

- Inventario de las dimensiones del espectro autista.
- Caracterización psicopedagógica.
- Estrategias de intervención.
- Criterio de análisis.
- Valoración sobre las manifestaciones de la socialización.
- Descripción de los elementos abordados sobre la comunidad vecinal.
- Análisis de las acciones diseñadas en las estrategias de intervención en la comunidad vecinal.

Inventario de las dimensiones del trastorno del espectro del autismo (IDEA)

Dimensión: *relaciones sociales*	*Puntuación*
Aislamiento completo. No apego a personas específicas. No relación con adultos e iguales.	8
Incapacidad de relación. Vínculo con adultos. No relación con iguales.	6
Relaciones infrecuentes, inducidas, externas con iguales. Las relaciones se producen más como respuestas que a iniciativa propia.	4
Motivación de relación con iguales, pero falta de relaciones por dificultad para comprender las sutilezas sociales y escasa empatía. Conciencia de soledad.	2
No hay trastorno cualitativo de soledad.	0

ANEXO 6

Caracterización psicopedagógica

(Casos 1, 2 y 3)

Caso 1.

Menor de talla y peso acorde a su edad cronológica. Es nuevo ingreso en el centro, proviene del programa Educa a tu Hijo. Se atiende en el Hospital Pediátrico del Cerro, actualmente no tiene tratamiento medicamentoso.

En ocasiones responde al nombre con contacto ocular y **acepta el contacto físico** como respuesta. **Reconoce personas allegadas** y muestra ansiedad de separación ante la figura materna llegando a desajustar su conducta y con resistencia a cambios. Las relaciones con adultos son inducidas, no muestra intención de relaciones; prefiere estar en solitario.

Tiene juegos funcionales muy limitados por poco tiempo (carritos) y con ayuda parcial del adulto. Participa en rondas y juegos colectivos con ayuda física total.

Tiene ausencia de intención comunicativa, esporádicamente presenta uso instrumental de personas para satisfacer sus necesidades básicas (abrir el pomo de agua). Presenta escasas verbalizaciones no lingüísticas; tiene ausencia de comprensión y respuesta a órdenes.

Presenta conductas obsesivas para producir ruido con los objetos golpeándolos, tiene giros en el lugar y le da vueltas a las ruedas de los carros. Se resiste para realizar las actividades de mesa: se niega, llora y no coopera.

Presenta torpeza motora, tiene ausencia de los logros del desarrollo para su edad. Impresiona alteraciones de orden intelectual, necesita de muchas repeticiones y ayuda física total para lograr la realización de alguna actividad. Siente satisfacción y presta atención por teléfonos móviles y cámaras digitales.

Tiene control de esfínteres por horarios establecidos, en ocasiones se resiste a miccionar en el inodoro. Con ayuda parcial se sube y baja el short y con ayuda física total realiza las actividades de aseo. Presenta incorrectos hábitos alimenticios; en su casa aun le dan las comidas batidas. Se resiste para masticar los alimentos, necesita de ayuda física total para alimentarse. Utiliza el jarrito para beber agua, leche y yogurt. Necesita monitoreo del adulto para mantenerse acostado en el horario de sueño y en ocasiones se queda dormido.

La familia está incompleta, la madre está sola ante la educación del niño y el padre ausente. La madre impresiona limitada, con ausencia de conocimiento acerca del autismo; es receptiva, participa en las escuelas de padres; es preocupada y garantiza la higiene y cuidado del menor.

Caso 2.

Menor de talla y peso acorde a su edad cronológica y buena apariencia física. Es nuevo ingreso y mantiene buena asistencia y puntualidad al centro. Al iniciarle los estudios médicos a los 2 años de edad, le diagnosticaron "Histidinemia", trayendo como consecuencia un retardo en el lenguaje. Es atendido en el Pediátrico del Cerro, sin tratamiento médico.

Establece contacto ocular y responde al nombre de forma inmediata con la mirada, en ocasiones no mira al adulto. **Acepta el contacto físico con adultos y coetáneos** como respuesta y por iniciativa propia para buscar o pelear por los juguetes. Da y tira besos cuando se le pide; **reconoce a familiares y personas allegadas**, llama a los padres cuando están presentes en el centro pero no a su lado (mamá-papá). Saluda y se despide diciendo ADIOS-CHAO (gestual y verbal).

Tiene juegos funcionales con carritos, teléfonos, pistolas, y animales pero prefiere aislarse por lo que **requiere de la intervención directa del adulto para participar en los juegos colectivos con adultos y coetáneos** así como para su irritabilidad con facilidad en la alternancia de turnos.

Participa con independencia en los juegos de construcción y en los de imitación con/sin espejo. Disfruta de las actividades acompañadas de música e interactúa con los payasos y niños de otras enseñanzas.

Se comunica utilizando palabras aisladas para pedir (sus necesidades): pan, agua, comida y pipi. Otras palabras las utiliza por asociación, no así la palabra adecuada: pipi-baño, mochila-irse de la escuela o casa, zapato-levantarse.

Canta fragmentos de canciones infantiles y dice palabras de forma espontánea haciendo resistencia al repetir en intercambio con adulto. Las palabras que pronuncia le da una entonación melódica parecida "Dora la Exploradora" así

como los números y algunas palabras en inglés. Comete algunos errores de pronunciación y verbalizaciones no lingüísticas mientras juega.

Comprende y ejecuta órdenes sencillas, complejas, individuales y colectivas. Responde a sonidos del medio: carro (claxon), lo busca y lo sigue con la vista hasta que desaparece.

Con monitoreo del adulto elabora su panel individual evidenciando comprensión de los pictogramas: informar, saludar, gimnasia matutina, comedor, aula, dormir, música, jugar, trabajar, merendar y guagua. Requiere de ayuda para anticipar cada una de las actividades durante el día.

Ocasionalmente deambula sin sentido aparente y se resiste a los cambios de actividad y/o local. Presenta apego a objetos (generalmente animales); es muy voluntarioso por lo que le dan rabietas cuando no hace su voluntad (llantos y gritos fuertes: mamá, papá, mochila, adiós). Reacciona diferente ante sus padres, violando los límites de la conducta en presencia de su familia.

En la gimnasia matutina se resiste a acostarse boca arriba, reconoce y nombra objetos y lugares de forma inmediata. Realiza la búsqueda organizada de las posibles soluciones para satisfacer sus necesidades (agua, pipí, jugar) y esquemas que han resultado adecuados en otras ocasiones.

Su tiempo efectivo de trabajo se corresponde con la edad cronológica (15 minutos), manteniendo su postura de sentado adecuada en la silla o en el suelo. Imita movimientos motores gruesos y con ayuda parcial las acciones y modelos con objetos. Reconoce las emociones contento-bravo cuando son muy evidentes en los adultos y la de contento en fotos.

Asocia objetos, láminas, colores, forma, tamaño, letras y números; reconoce y nombra los colores, figuras geométricas, animales, objetos de uso rutinario, juguetes, medios de transporte e imágenes (ej.: niño/a, arcoíris).

Cuenta y reconoce números del 1 al 20 y del 1 al 10 en inglés; identifica y nombra las vocales, partes del cuerpo y prendas de vestir. Con ayuda parcial ordena 3 objetos por su tamaño y realiza trazos continuos. Con orientación verbal reproduce modelos sencillos con los patrones sensoriales (color, forma,

tamaño). Hace rayas y garabatos en una hoja con crayola y tempera. Pica, engoma y pega papel para rellenar algún espacio delimitado, arma rompecabezas sencillos de 2 a 4 piezas.

Con orientación verbal realiza las acciones de correlación: abrir-cerrar, introducir-sacar, tapar-destapar, ensartar, accione con bloques y colocar figuras en excavados, necesitando ayuda parcial para enroscar y desenroscar la cual pide mediante el uso instrumental.

Con orientación verbal va al baño con independencia y micciona en el inodoro, sube el banco y se lava y seca las manos con ayuda parcial, haciendo resistencia para el lavado de la cara más aún con jabón. Con independencia se cepilla los dientes. Presenta control de esfínter vesical, realiza las heces fecales desde la posición de parado y en la ropa sin intención comunicativa ni antes ni después de dicho momento. Con orientación verbal se sube y baja el short y calzoncillo y con ayuda física para acomodárselo así como para quitarse y ponerse el pulóver. Se quita y se pone los zapatos con orientación verbal así como se quita las medias pero para ponérselas necesita de ayuda parcial.

En el proceso de merienda rechaza los lácteos y con espontaneidad pide el pan y coge los que estén a su alcance. Bebe de un vaso sin derramar, come solos y utiliza adecuadamente la cuchara pero se irrita cuando el adulto le brinda la ayuda física en la organización de los alimentos. Con ayuda parcial utiliza la servilleta adecuadamente, con orientación verbal y monitoreo guarda la silla debajo de la mesa y entrega la bandeja.

En el horario de sueño se mantiene acostado, esporádicamente canta alguna canción y después de unos pocos minutos se queda dormido.

La familia es receptiva y cooperadora pero son permisivos en los límites que necesita el niño para ajustar adecuadamente su conducta.

Caso 3:

Menor con adecuada apariencia personal e higiene. Tiene una permanencia en el centro de tres cursos, se encuentra insertado en el Círculo Infantil Pequeño Príncipe de la norma, con una frecuencia a la semana el resto en la Escuela Especial Dora Alonso. Recibe tratamiento medicamentoso, Carbamacepina.

Asiste en el transporte escolar manteniendo buen comportamiento en ocasiones viene dormido durante todo el recorrido. Participa en la gimnasia de forma pasiva realizando los movimientos con ayuda física e insistencia verbal. En la relajación permanece acostado tranquilo mientras dura la música. Participa en las actividades socioeducativas manteniendo buen comportamiento y sosteniendo la atención en las cosas que le son de su agrado.

Establece contacto ocular, acepta el contacto físico con adultos e iguales. Reconoce a familiares y personas allegadas, ocasionalmente saluda y cuando lo hace es por inducción, no da besos pone la cara o pega los labios a la mejilla de la otra persona. Responde de forma inmediata al nombre, participa en juegos colectivos de forma inducida, gusta de aislarse para mantener objetos en la mano y no utilizarlos funcionalmente.

Se frustra con facilidad, presenta estereotipias, deambula sin sentido, tiene apego excesivo a objetos y ocasionalmente se resiste a los cambios de actividad y lugares. Es negativista y voluntarioso, presenta rabietas cuando no se le permite realizar lo que quiere. Muestra ansiedad ante las actividades que le son de su agrado como: escuchar música y pasear. Ocasionalmente se autoestimula cuando se encuentra acostado boca abajo y sentado sin nada en las manos. Se sienta en el suelo y la silla permaneciendo por largo tiempo, su tiempo efectivo de trabajo es corto y su atención es distráctil.

Reconoce lugares de forma inmediata (casa-escuela), imita con ayuda movimientos motores finos y gruesos, de igual forma acciones con objetos. Sigue a personas u objetos hasta que desaparecen. Reconoce objetos de uso cotidiano como: mesa, silla, cuchara, vaso. Reconoce algunos de forma inmediata como: el sonido de la guagua y la moto del papá.

Presenta uso instrumental para comunicarse y satisfacer sus deseos. Tiene verbalizaciones propiamente no lingüísticas. Reconoce algunas partes del cuerpo. Ubica objetos dentro-fuera, arriba-abajo. Cumple órdenes sencillas asociando contingencias verbales o enunciados a comportamientos. Su comprensión es literal. Realiza acciones funcionales con objetos (vaso cuchara, zapatos, crayola) pero no los reconoce.

Habilidades pre-académicas

Asocia objetos, colores y formas con ayuda. Completa actividades simples de forma independiente ocasionalmente. Realiza rayas y garabatos en una hoja de papel con colores o crayolas. Pega y engoma con ayuda parcial, pica papel, colorea sin límite de forma independiente. Realiza acciones de correlación.

Habilidades de autovalidismo

Responde a horarios establecidos, micciona en el inodoro. En el aseo coge el jabón con ayuda verbal, se enjabona con ayuda parcial, se enjuaga de igual forma, se seca manos y cara con independencia. Para realizar el proceso del cepillado necesita de supervisión del adulto para realizarlo de forma correcta, con ayuda echa la pasta, enjuaga el cepillo lo demás lo realiza de forma independiente. Se quita los zapatos con ayuda parcial y las medias con independencia. Se desviste de forma independiente no siendo así para vestirse necesita ayuda parcial. En el comedor espera su turno tranquilo sentado, aún mantiene caprichos alimenticios solamente se come los frijoles colados que trae de la casa. Bebe en vaso sin derramar, entrega la bandeja al terminar con ayuda verbal y guarde la silla con independencia.

Convive en un hogar funcional con buenas condiciones constructivas e higiénicas, con mamá, papá y hermana menor. Existen buenas relaciones entre

ANEXO 7

Estrategias de intervención. Casos 1, 2 y 3

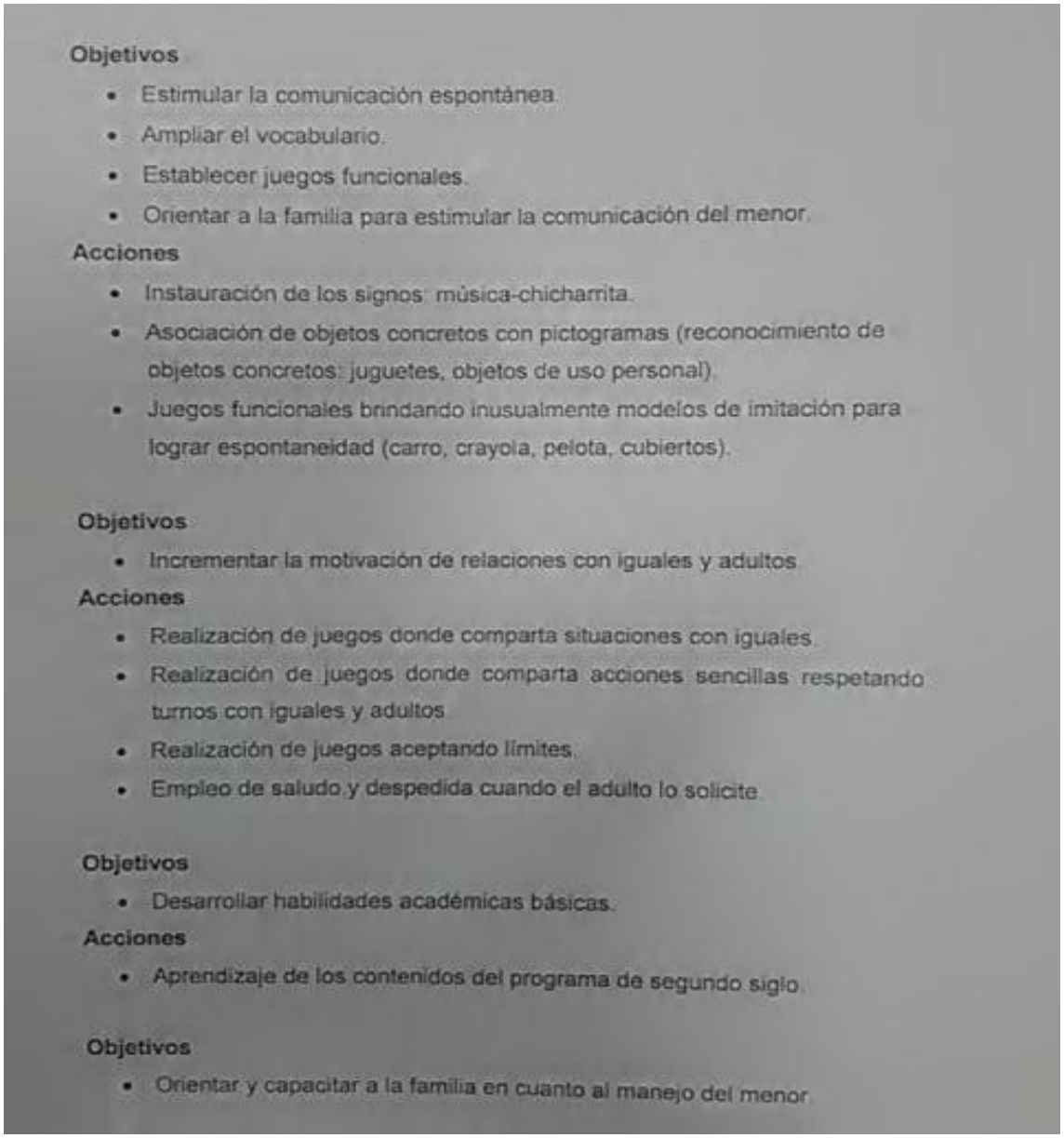
Caso 1:

objetivos	acciones
Desarrollar habilidades sociales básicas.	• Saludo y despedida en todos los contextos a niños y adultos. • Alternancia de turnos a través de juegos con pelota (lanzar, recibir y patear). • Visitar parques donde pueda correr, saltar, trepar, patear una pelota a la cerca u otras personas a distancias cortas.
Estimular la interacción y el lenguaje.	• Facilitación de las emisiones verbales. • Trabajo con el PHS: "cosquillas, burbujas".
Reducir las conductas obsesivas que interfieren.	• Anticipación de actividades diarias a través de pictogramas. • Realización de actividades funcionales básicas y atractivas para él: juegos en el parque, juegos de mesa, juegos con agua y arena, recoger y guardar juguetes.
Desarrollar habilidades académicas básicas.	• Aprendizaje de los contenidos del programa de 4to año de vida con ajustes curriculares significativos.
Incrementar la capacitación y orientación a la familia.	• Participación a reuniones y escuelas de padres en el centro. • Demostración de actividades de mesa manteniendo una conducta adecuada. • Dinámica familiar para orientar sobre el manejo adecuado del menor.

Caso 2:

objetivos	acciones
Propiciar motivación de relación con iguales	• Saludo y despedida en todos los contextos a niños y adultos. • Participación en actividades grupales y recreativas de la comunidad con otros niños y adultos • Realización de juegos con alternancia de turnos. • Realización de peticiones y prestamos de objetos a otros niños. • Incorporación al círculo infantil de su comunidad para comenzar a compartir situaciones con iguales.
Estimular la comunicación y el lenguaje.	• Ampliación del vocabulario empleando artículos y sustantivos de las categorías que nomina. • Trabajo con la comprensión de órdenes vinculadas a acciones de ubicación de objetos en el espacio. • Realización de praxias articulatorias para mejorar la movilidad articulatoria (lengua-labios).
Mejorar la flexibilidad comportamental.	• Aumento de su interés por diferentes actividades: juegos sociales, juegos al aire libre (con agua y con arena). • Elección entre dos posibilidades (alimentos y juguetes).
Mejorar las conductas anticipatorias en situaciones cotidianas.	• Utilización de pictogramas para la anticipación de las acciones. • Manejo de conceptos temporales: ahora-después.
Desarrollar habilidades académicas básicas.	• Aprendizaje de los contenidos del programa de 4to año de vida.
Orientar y capacitar a la familia en cuanto al manejo del menor.	• Participación a reuniones y escuelas de padres en el centro. • Participación en actividades demostrativas. • Orientación a la familia para la estimulación del lenguaje espontáneo del niño. • Visita al hogar para trabajar el control de esfínter anal.

Caso 3:



Objetivos

- Estimular la comunicación espontánea.
- Ampliar el vocabulario.
- Establecer juegos funcionales.
- Orientar a la familia para estimular la comunicación del menor.

Acciones

- Instauración de los signos: música-chicharrita.
- Asociación de objetos concretos con pictogramas (reconocimiento de objetos concretos: juguetes, objetos de uso personal).
- Juegos funcionales brindando inusualmente modelos de imitación para lograr espontaneidad (carro, crayola, pelota, cubiertos).

Objetivos

- Incrementar la motivación de relaciones con iguales y adultos.

Acciones

- Realización de juegos donde comparta situaciones con iguales.
- Realización de juegos donde comparta acciones sencillas respetando turnos con iguales y adultos.
- Realización de juegos aceptando límites.
- Empleo de saludo y despedida cuando el adulto lo solicite.

Objetivos

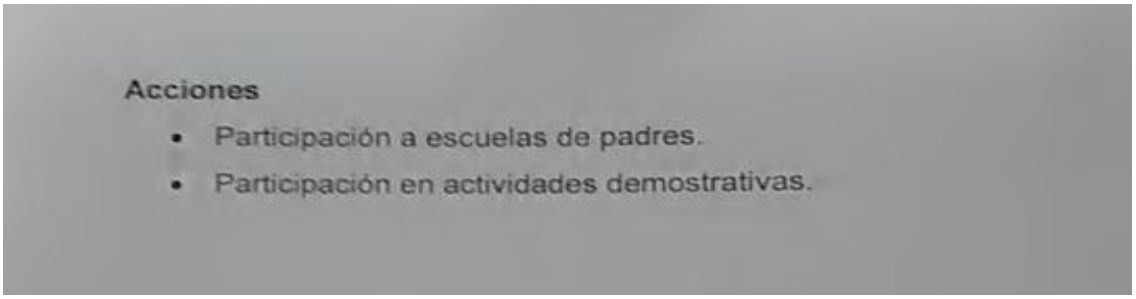
- Desarrollar habilidades académicas básicas.

Acciones

- Aprendizaje de los contenidos del programa de segundo siglo.

Objetivos

- Orientar y capacitar a la familia en cuanto al manejo del menor.



Acciones

- Participación a escuelas de padres.
- Participación en actividades demostrativas.

ANEXO 8

Encuesta a los docentes

Objetivo: Determinar la necesidad de preparación de los docentes para conducir el proceso de educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con autismo.

Consigna: *Nos acercamos a usted para conocer cómo la escuela lleva a cabo el proceso de Educación familiar en la comunidad vecinal de sus alumnos, así como sus necesidades de preparación para dicho proceso. Su opinión es de gran importancia por lo que de antemano le agradecemos.*

1 ¿Conoce las características de los niños con autismo?

SÍ ____ NO ____ Algunas ____

Menciónelas _____

2 ¿Con qué frecuencia la escuela realiza actividades dirigidas a la comunidad donde residen los niños con autismo?

Siempre ____ A veces ____ Nunca ____

Mensual ____ Trimestral ____ Nunca ____

3 Marca con una X las vías que utiliza la escuela para incidir en la comunidad donde residen sus alumnos y con qué frecuencia

Vías	*Siempre*	*A veces*	*Nunca*
a *Visitas al hogar*			
b *Talleres*			
c *Dinámica familiar*			
d *Otras*			

4 ¿Cómo evalúa Ud. las actividades que realiza la escuela en la comunidad donde residen sus alumnos?

Adecuadas ____ Poco adecuadas ____ Inadecuadas ____

5 Considera que el nivel de convocatoria a la familia y la comunidad vecinal para acciones de educación familiar es:

Alto ____ Poco ____ Nulo ____

6 Considera usted que la escuela satisface las necesidades educativas que presentan la familia y la comunidad de residencia para la socialización del niño con autismo?

SÏ _____ NO _____

¿Por qué? _____

7 ¿Cómo valora Ud. la relación escuela-familia-comunidad?

Buena ____ Regular ____ Deficiente ____

¿Por qué? _____

8 ¿Se siente usted preparado para el trabajo con la comunidad vecinal de los niños?

SÏ _____ NO _____ Insuficientemente _____

¿Por qué? _____

9 Seleccione las acciones mediante las que le resultaría más viable su superación para el dominio de procedimientos en la conducción del proceso de educación familiar en la comunidad vecinal.

____ Cursos de superación
____ Visualización de materiales y experiencias en la temática
____ Consulta de bibliografía contextualizada
____ Utilización de folletos, trípticos, manuales
Otras:
¿Cuáles? _____

10 Marque con una X, en orden de prioridad, los temas que Ud. considere necesarios para su preparación.

Temas	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
La socialización del niño con autismo					
Familia y sociedad					
Autismo en la comunidad					
Autismo en la comunidad y la escuela en la comunidad vecinal					

Puede expresar cualquier otra idea que sea de su interés.
Gracias por sucolaboración

Resultados obtenidos con la recopilación de la información

Pregunta 1	
SÍ	***40%***
NO	***-***
Algunas	***60%***

Pregunta 2	
Frecuencia	***%***
Siempre	*30*
A veces	*70*
Nunca	*-*
Mensual	*40*
Trimestral	*?*
Semestral	*?*

Observación:

El 60% de los docentes encuestados no respondieron la pregunta sobre la frecuencia en el año.

Pregunta 3			
Vías	***Siempre***	***A veces***	***Nunca***
Visitas al hogar	*90%*	*10%*	*-*
Talleres	*20%*	*20%*	*60%*
Dinámicas familiares	*40%*	*20%*	*40%*
Otras	*20%*		

Pregunta 4		
Adecuadas	***Poco adecuadas***	***Inadecuadas***
60%	*40%*	*-*

Pregunta 5		
Alto	***Poco***	***Nulo***
5%	*5%*	*-*

Pregunta 6	
I	*7%*
O	*3%*

Pregunta 7		
Buena	***Regular***	***Deficiente***
8%	*1%*	*10%*

Pregunta 8	
Sí	*2%*
No	*7%*
Insuficiente	*1%*

Pregunta 9	
Acciones	***%***
Cursos de superación	*60%*
Visualización de materiales y experiencia en la temática	*100%*
Consulta de bibliografía consultada	*70%*
Utilización de folletos, trípticos y manuales	*90%*
Otras	*20%*

Pregunta 10					
Temas	***1***	***2***	***3***	***4***	***5***
La socialización del niño con autismo	*30%*	*10%*	*60%*		
Familia y sociedad		*80%*		*20%*	
Autismo en la comunidad		*20%*	*50%*	*30%*	
La escuela en la comunidad vecinal	*10%*	*20%*		*70%*	

Ideas de interés, expresadas por los encuestados.

- *"Trabajar en la orientación familiar sobre las conductas de los niños y cómo insertarlos en la sociedad".*
- *"La socialización con los factores brinda ayuda positiva y logra conocimiento y sensibilización sobre dicho diagnóstico".*
- *"Trabajo maravilloso, humano. Es necesario el apoyo de la sociedad para estos niños y sus padres".*

ANEXO 9

Entrevista a la familia

Objetivo: Constatar el nivel de preparación alcanzado por la familia para promover la socialización de su hijo en la comunidad vecinal donde residen.

Consigna: *Nos acercamos a usted con el propósito de conocer el estado de preparación que posee para socializar a su hijo en la comunidad vecinal donde reside. De antemano, le damos las gracias por la información que pueda ofrecernos.*

Para ello, se formulan las siguientes preguntas.

1. ¿Qué conoce del autismo?
2. ¿La comunidad donde usted vive conoce que usted tiene un hijo con autismo?
3. ¿Cómo se comporta la comunidad (vecinos), ante la presencia de su hijo?
4. ¿Se siente usted preparado para promover el vínculo entre su hijo y la comunidad?
5. ¿Qué acciones realiza la escuela para contribuir con su preparación para la socialización del niño en el contexto comunitario?
6. ¿Considera usted que la escuela está lo suficientemente preparada para desempeñar la labor de preparación también a la comunidad vecinal?
7. ¿Qué familiares participan en las preparaciones ofrecidas por la escuela como parte del proceso de educación familiar?
8. ¿Cómo le resulta el cumplimiento de las orientaciones de la escuela a realizar por usted con el niño en la comunidad vecinal?

   Agradable ____ Estresante ____ Angustioso ____ Frustrante ____
   Por qué?

9. ¿Con qué frecuencia se realizan actividades dirigidas por la escuela hacia la comunidad vecinal y en ella?

   Siempre ____ A veces ____ Nunca ____

10. ¿Cómo es el nivel de convocatoria desde la escuela hacia la familia y la comunidad vecinal para brindar espacios de orientaciones?

    Alto ____ Poco ____ Nulo ____

11. ¿Qué acciones propone para elevar su preparación respecto a la socialización de su hijo en la comunidad vecinal?

12. ¿Cuáles son los espacios comunitarios donde su hijo se siente más a gusto? Describa su comportamiento.

13. ¿Considera necesario la socialización de su hijo en la comunidad vecinal? Por qué?

14. A partir de las características de su hijo, dada la condición que posee, ¿cree que su socialización en la comunidad debe darse espontánea o considera que debe ser orientada en algún momento?

15. ¿Cómo usted valora la relación escuela-familia-comunidad?

Buena ____ Regular _____ Deficiente _____
¿Por qué?

16. ¿Puede ofrecernos cualquier otra información de su interés para contribuir a su preparación, respecto al dominio de los procedimientos para estimular en su hijo la socialización en el contexto comunitario?

Anexo 10

Encuesta a miembros de la Comunidad Vecinal

***Objetivo*:** Conocer el estado actual de preparación de la comunidad vecinal para contribuir con la socialización del niño con trastorno del espectro del autismo.

Consigna: *Nos acercamos a usted con el propósito de conocer su preparación para contribuir, desde su rol de vecino, con la socialización del niño con trastorno del espectro del autismo que convive en su comunidad. La información que nos brinde resultará de gran importancia. Gracias por su colaboración.*

1. ¿Conoce Ud. que en su comunidad vive un niño con trastorno del espectro del autismo?
   SÍ ____ NO ____

2. ¿Qué conoce del trastorno del espectro del autismo?

3. ¿Se siente preparado para relacionarse con el niño teniendo en cuenta su condición?

   SÍ ____ NO ____
   ¿Por qué?

4. ¿Con qué frecuencia se relaciona el niño en la comunidad?
   Bastante ____ Poca ____ Ninguna ____

5. ¿Cómo resulta el vínculo con el niño?

   Fácil ____ Regular ____ Difícil ____

6. ¿Cree necesario desarrollar acciones para favorecer la relación de la familia y el niño con autismo en la comunidad?

   SÍ ____ NO ____
   ¿Por qué?

7. ¿Está dispuesto a contribuir con la socialización del niño con autismo y su familia en la comunidad?

   SÍ ____ NO ____

8. ¿Ha presenciado usted acciones de la escuela para ofrecer preparación respecto al manejo del niño con trastorno del espectro del autismo?

   SÍ ____ NO ____
   Dónde? En la comunidad ____ En el hogar ____

9. ¿Cómo es el nivel de convocatoria a dichas acciones de preparación desde la escuela para la familia y la comunidad?

Alto ____ Poco ____ Nulo ____

10. ¿Cómo considera la relación entre la escuela, la familia y la comunidad?

Buena ____ Regular ____ Deficiente ____

11. ¿Cree necesario el apoyo y orientación de especialistas en el contexto comunitario para mediar en la relación del niño con su entorno?

SÍ ____ NO ____
¿Por qué?

12. ¿Mediante qué acciones se pudiera preparar a los vecinos para que influyan en la socialización del niño en su comunidad?

Juegos participativos con niños y adultos ____
Visualización de videos, documentales, películas ____
Manuales, Trípticos, Folletos ____
Visita y paseo a lugares de la comunidad ____
Otros ____

Puede expresar cualquier otra idea que desee.
Gracias por su ayuda.

Resultados obtenidos con el procesamiento de la información recopilada

Pregunta 1	
SÍ	*100% (8)*
NO	*-*

Pregunta 3	
SÍ	*-*
NO	*100% (8)*

Pregunta 4	
Frecuencia	***%***
Bastante	*-*
Poca	*75% (6)*
Ninguna	*25% (2)*

Pregunta 5	
Fácil	*12.5% (1)*
Regular	*59.3% (4)*
Difícil	*37.5% (3)*

Pregunta 6	
SÍ	*100% (8)*
NO	*-*

Pregunta 7	
SÍ	*100% (8)*
NO	*-*

Pregunta 8	
SÍ	*50% (4)*
NO	*50% (4)*

Pregunta 8	
En la comunidad	*-*
En el hogar	*100% (8)*

Pregunta 9		
Alto	***Poco***	***Nulo***
	100%	

Pregunta 10	
Buena	
Regular	
Deficiente	*100% (8)*

Pregunta 11		
Alto	***Poco***	***Nulo***
	100%	

Pregunta 12	
Juegos participativos con niños y adultos	*100% (8)*
Visualización de videos, documentales, películas	*100% (8)*
Manuales, Trípticos, Folletos	*100% (8)*
Visita y paseo a lugares de la comunidad	*75% (6)*
Otros	*50% (4)*

ANEXO 11

Criterio de especialista

Objetivo: Valorar de modo preliminar la viabilidad y pertinencia de la estrategia de educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo que se propone.

Consigna: *De antemano, le agradecemos su disposición para realizar la valoración preliminar de la propuesta de la investigación en curso.*

A partir de los criterios valorativos expresados, indique la categoría que considere pertinente a cada uno de ellos.

Muchas gracias.

Criterios valorativos	***Categorías***			
	Muy adecuada	***Adecuada***	***Poco adecuada***	***Inadecuada***
1. Actualidad	*10%*	-		-
2. Flexibilidad	*10%*	-		-
3. Pertinencia	*10%*	-		-
4. Coherencia	*10%*	-		-
5. Relación teoría práctica	*92% (11)*	*8% (1)*		
6. Alcance	*10%*		-	-
7. Aplicabilidad	*10%*			
8. Valor metodológico	*10%*			

¿Recomienda usted algún otro criterio valorativo no expresado?

ANEXO 12

Guía de observación del video sobre el trastorno del espectro del autismo

"Con ganas de vivir"

Duración del video: *00.17.32 min.*

Producido por: *Facultad de comunicación y Canal Educativo 2*

Este video fue filmado en la escuela para niños con autismo "*Dora Alonso"* de La Habana. Las escenas fueron filmadas en los propios hogares, en las que las familias (3) testimonian sus vivencias sobre el diagnóstico de sus hijos, las particularidades de cada uno de ellos, las dificultades que afrontan, los logros alcanzados y las gratificaciones afectivas que como padres reciben.

Los docentes se refieren a las características (preferencias, limitaciones) de cada uno de los niños y se muestran imágenes de las diferentes actividades educativas que realizan en las áreas de fisioterapia, musicoterapia, así como el parque infantil, excursiones y actividades docentes.

Interviene, además, la directora del centro, donde alude a las características generales de las personas con autismo, al pronóstico de la inclusión de los niños en la sociedad, así como a los factores que influyen en el desarrollo del niño.

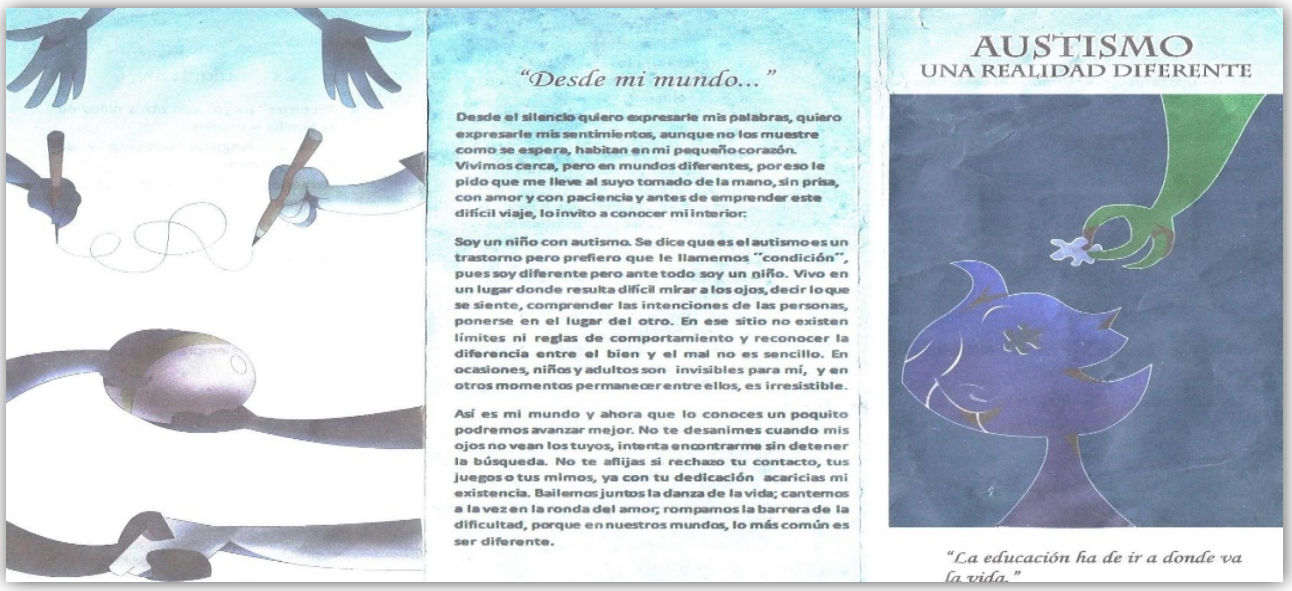
El video muestra las características del autismo desde el enfoque profesional y familiar, ambas bajo la óptica optimista, a partir de las acciones educativas que se realicen, encaminadas al desarrollo del niño con autismo.

Aspectos a observar:

1. Expresiones de las familias con relación a la condición de su hijo
2. Características de los niños con trastorno del espectro del autismo.
3. ¿Cuáles son las gratificaciones que las familias reciben de sus hijos, a pesar de ser niños con trastorno del espectro del autismo?
4. ¿Cómo estimular el desarrollo del niño?

Anexo 13:

Tríptico: **"*Autismo: Una realidad diferente*"**



"Desde mi mundo..."

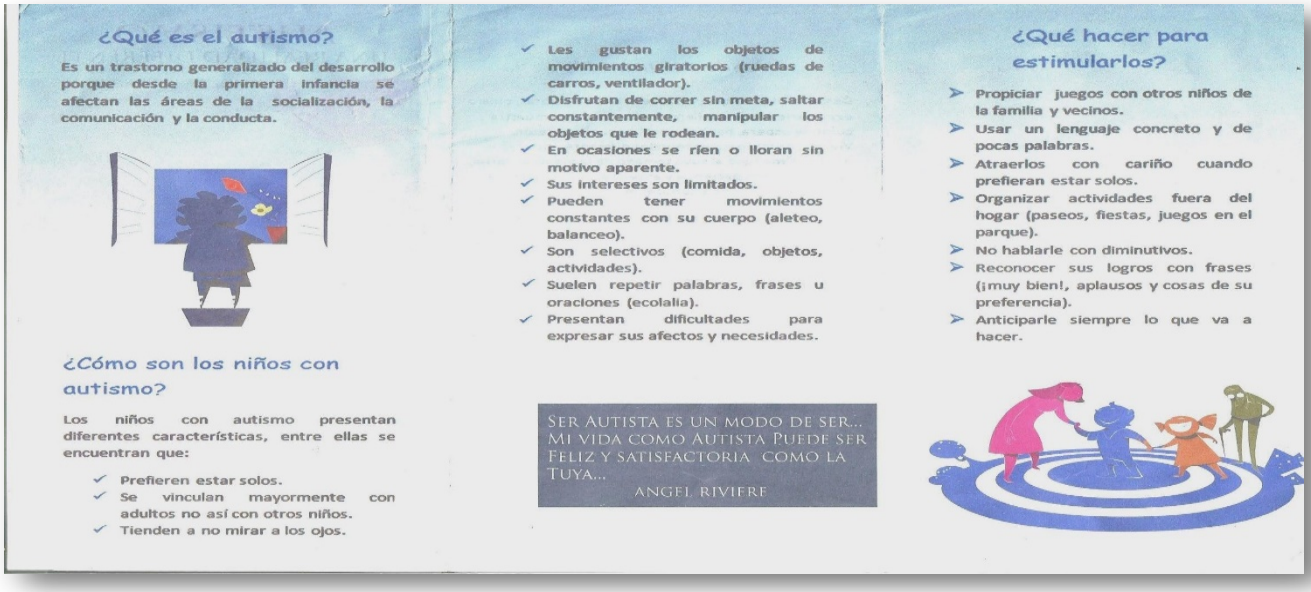
Desde el silencio quiero expresarle mis palabras, quiero expresarle mis sentimientos, aunque no los muestre como se espera, habitan en mi pequeño corazón. Vivimos cerca, pero en mundos diferentes, por eso le pido que me lleve al suyo tomado de la mano, sin prisa, con amor y con paciencia y antes de emprender este difícil viaje, lo invito a conocer mi interior:

Soy un niño con autismo. Se dice que es el autismo es un trastorno pero prefiero que le llamemos "condición", pues soy diferente pero ante todo soy un niño. Vivo en un lugar donde resulta difícil mirar a los ojos, decir lo que se siente, comprender las intenciones de las personas, ponerse en el lugar del otro. En ese sitio no existen límites ni reglas de comportamiento y reconocer la diferencia entre el bien y el mal no es sencillo. En ocasiones, niños y adultos son invisibles para mí, y en otros momentos permanecer entre ellos, es irresistible.

Así es mi mundo y ahora que lo conoces un poquito podremos avanzar mejor. No te desanimes cuando mis ojos no vean los tuyos, intenta encontrarme sin detener la búsqueda. No te aflijas si rechazo tu contacto, tus juegos o tus mimos, ya con tu dedicación acarician mi existencia. Bailemos juntos la danza de la vida; cantemos a la vez en la ronda del amor; rompamos la barrera de la dificultad, porque en nuestros mundos, lo más común es ser diferente.

AUTISMO
UNA REALIDAD DIFERENTE

"La educación ha de ir a donde va la vida."



¿Qué es el autismo?

Es un trastorno generalizado del desarrollo porque desde la primera infancia se afectan las áreas de la socialización, la comunicación y la conducta.

¿Cómo son los niños con autismo?

Los niños con autismo presentan diferentes características, entre ellas se encuentran que:

- ✓ Prefieren estar solos.
- ✓ Se vinculan mayormente con adultos no así con otros niños.
- ✓ Tienden a no mirar a los ojos.
- ✓ Les gustan los objetos de movimientos giratorios (ruedas de carros, ventilador).
- ✓ Disfrutan de correr sin meta, saltar constantemente, manipular los objetos que le rodean.
- ✓ En ocasiones se ríen o lloran sin motivo aparente.
- ✓ Sus intereses son limitados.
- ✓ Pueden tener movimientos constantes con su cuerpo (aleteo, balanceo).
- ✓ Son selectivos (comida, objetos, actividades).
- ✓ Suelen repetir palabras, frases u oraciones (ecolalia).
- ✓ Presentan dificultades para expresar sus afectos y necesidades.

SER AUTISTA ES UN MODO DE SER... MI VIDA COMO AUTISTA PUEDE SER FELIZ Y SATISFACTORIA COMO LA TUYA...
ANGEL RIVIERE

¿Qué hacer para estimularlos?

- ➢ Propiciar juegos con otros niños de la familia y vecinos.
- ➢ Usar un lenguaje concreto y de pocas palabras.
- ➢ Atraerlos con cariño cuando prefieran estar solos.
- ➢ Organizar actividades fuera del hogar (paseos, fiestas, juegos en el parque).
- ➢ No hablarle con diminutivos.
- ➢ Reconocer sus logros con frases (¡muy bien!, aplausos y cosas de su preferencia).
- ➢ Anticiparle siempre lo que va a hacer.

ANEXO 14

Guía de observación de las acciones de educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo

Objetivo: *Valorar* el desarrollo de las acciones de educación familiar en la comunidad vecinal donde residen niños con trastorno del espectro del autismo.

Caso: _____
Acción a observar: _____
Cantidad de participantes:
Familiares Adultos: _____ Vecinos Adultos: _____
Niños: _____ Niños:_____

Aspectos a observar:

1. Implicación de los participantes.
2. Comportamiento y socialización del niño con trastorno del espectro del autismo.
3. Manejo de situaciones difíciles.
4. Interacción entre niños.

ANEXO 15

Componentes funcionales de la estrategia metodológica que se elabora
(componentes de orientación, ejecución y control de la actividad)

Título de la actividad:

Objetivo cognitivo	
Objetivo instrumental docente	***Objetivo instrumental discente***
Tareas de enseñanza	***Tareas de aprendizaje***
Método de enseñanza	***Método de aprendizaje***
Procedimientos de enseñanza	***Procedimientos de aprendizaje***
Medios de enseñanza	***Medios de aprendizaje***
Dosificación de la actividad	
Evaluación de la actividad	

ISBN: 978-9942-33-915-7

Compás
capacitación e investigación