



**CENTRO DE ESTUDIOS DE LA DIDÁCTICA Y DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
SUPERIOR**

**LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR DE LA PRIMERA INFANCIA DE NIVEL
MEDIO SUPERIOR EN LA ATENCIÓN TEMPRANA A NIÑOS/AS CON
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

**TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL TÍTULO DE
MÁSTER EN EDUCACIÓN**

Autor: Lic. Rachel Magaly Stuart López

Tutor: Prof. Tit. Lic. Jorge Félix Massani Enríquez. MSc., Dr. C.

Año 2022

Frase:

“Adaptar el entorno no significa eliminar los desafíos, evitarlos solamente conduce a la indefensión humana”

Peter Vermeulen

DEDICATORIA:

Dedico este trabajo a todas aquellas personas que de una forma u otra hicieron posible su realización, en especial:

- ✓ A mi madre por siempre estar a mi lado, guiarme en todos los momentos, por su dedicación y amor, sin ella nada me fuera posible.
- ✓ A mi abuela y a mi pareja por su apoyo incondicional.
- ✓ A mi tía abuela que a pesar de no estar conmigo físicamente su presencia espiritual nunca me faltó para llegar a esta meta.
- ✓ A mi tutor por su comprensión y por ayudarme en la realización de este sueño.
- ✓ A los profesores y estudiantes de la Escuela Pedagógica que aportaron su granito para realizar la investigación.

AGRADECIMIENTOS:

- A la Revolución Cubana por darme la oportunidad de estudiar y así poder cumplir mis sueños.

- A mi madre por su amor y dedicación en todo momento porque gracias a ella soy una mejor persona cada día.

- A mi tutor por todo su apoyo incondicional, dedicación durante todo el proceso y la realización del presente trabajo.

RESUMEN

El trabajo desde la Primera Infancia con niños que presentan Trastorno del Espectro Autista (TEA) constituye una polémica en la actualidad. Los datos presentados en dicho trabajo parten de la aplicación de métodos del Nivel teórico y del Nivel empírico como: la revisión de documentos, la observación, la encuesta, la entrevista y las visitas a las prácticas docentes. La información recopilada permitió que se determinaran un grupo de regularidades relacionadas contribuyendo de esta forma a que los estudiantes se preparen durante el proceso de enseñanza aprendizaje, tomando como referencia los programas recibidos en la carrera para el trabajo con niños diagnosticados con TEA. Por esta razón la autora realizó una investigación con el objetivo de elaborar un programa para la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños /as con TEA, logrado desde la incorporación de contenidos en talleres de formación, debate científico y actividades prácticas en las sociedades científicas. El programa fue valorado por un grupo de expertos de probada experiencia, quienes aportaron sugerencias y criterios favorables sobre la calidad y pertinencia de la propuesta.

Introducción

En la actualidad se presta mucha atención a la necesidad del perfeccionamiento de la educación de la Primera Infancia, la voluntad de reconocerla y jerarquizarla se expresa en la política educacional de diferentes países de América Latina.

En Cuba es un propósito sistemático y progresivo de la Educación materializado en la búsqueda de procesos de transformación para elevar la calidad de la labor educativa a planos superiores, y formar con calidad el personal docente de acuerdo con los (lineamientos generales, 2018, 120, 121 y 125) formulados en el VII Congreso del Partido Comunista de Cuba (PCC), aprobados por el III Pleno del Comité Central del PCC en 2018 para la implementación del nuevo modelo económico.

Por su parte, el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (2017), en su Documento Base para el Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación (SNE) en el tercer perfeccionamiento, propone un grupo de cambios que se ajustan al desarrollo actual de la sociedad cubana y a la búsqueda de mecanismos de autorregulación del proceso educativo con una mayor participación de los diferentes agentes y agencias, como requiere la sociedad que construimos (Cuba. Ministerio de Educación, 2017-2018).

Lo anterior se reafirma en conferencias mundiales y regionales sobre la educación en la Primera Infancia, realizadas por la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la AGENDA 2030, donde se han planteado ideas que están vigentes, y se relacionan con la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

En correspondencia con ello, la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior demanda de un constante mejoramiento en la preparación pedagógica profesional, condición indispensable para la aplicación de un nuevo currículo, en busca del equilibrio entre el desarrollo profesional de los educadores y las exigencias didácticas para el desarrollo del proceso educativo.

El papel del Educador en la Primera Infancia es quizás uno de los elementos más determinantes de todo el proceso educativo, por ser quien guía de forma directa el aprendizaje de un grupo de niños.

El educador no sólo pasa gran parte del tiempo con el niño, sino que además sus relaciones con éste tienen un carácter educativo toda vez que organiza el tiempo y el espacio en función de los objetivos educativos que desea lograr (Bermúdez, 2015).

Para cumplimentar esta exigencia social, en Cuba se lleva a cabo la formación del Educador de la Primera Infancia en las Escuelas Pedagógicas que tiene entre sus objetivos formarlas integralmente en un período de 4 años, para dirigir el proceso educativo de los niños/as/as y preparar a las familias para ejercer su papel protagónico en la educación de sus hijos así como orientar a otros agentes educativos de la comunidad, con el propósito de que puedan desarrollar su influencia educativa, en ambas modalidades curriculares (institucional y no institucional).

Prestigiosos investigadores de la Educación de la Primera Infancia a Nivel Nacional han contribuido a perfeccionar el proceso de formación, se destacan entre ellos a: Rodríguez (2017); Chávez (2020); Mendoza (2020); Dieguez (2020); Valero (2020). Sobre este particular en la Educación de la Primera Infancia se recogen como estudios de valor los rectorados por el Centro de Referencia Latinoamericano de la Primera Infancia (CELEP), entre ellos: “Estudio para el perfeccionamiento del currículo Primera Infancia cubano” (2004 - 2011); “La capacitación diferenciada para los agentes educativos que atienden a los niños/as/as de 0 a 6 años” (2012); y el proyecto “La red educativa en el Consejo Popular para la atención integral a la Primera Infancia” (2016).

En sus valoraciones coinciden en que el educador al que se aspira hoy tiene que aprender a formarse desde la práctica activa y sistemática, con una actualización de sus conocimientos a partir de las investigaciones recientes y que pueda aplicarlas dentro de su radio de acción con vistas a solucionar los problemas de la realidad educativa.

Según la investigadora Franco (2009), el Educador de la Primera Infancia debe ser portador de ternura, afecto, amor a los niños/as, comprensión tolerancia, ecuanimidad, sensibilidad, equidad, optimismo, dignidad personal y

pedagógica, todo lo cual estará matizado por un estilo de comunicación afectuosa que propicie las mejores relaciones personales entre los niños/as, con los otros educadores, con la familia y con la comunidad, sin exclusiones de ninguna índole.

Sin embargo, se ha constatado que a pesar de los esfuerzos realizados en el orden teórico, por estudiosos de la temática con el objetivo de perfeccionar y contextualizar la formación del profesional de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior aún existen fallas que no han sido resueltas, entre ellas se destaca que no se constatan referentes de inclusión en el currículo de contenidos que contribuyan a la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA.

En la asignatura Fundamentos de Pedagogía Especial los estudiantes se preparan para ofrecer atención al universo de necesidades educativas especiales haciendo énfasis en las más frecuentes en la Primera Infancia, profundizan en los métodos, técnicas y estrategias psicopedagógicas, que contribuirán a elevar su desempeño profesional sobre la base de fundamentos científicos, lo que debe ir unido a la dedicación, esfuerzo y consagración por el estudio, permitiéndoles desarrollar al máximo las potencialidades de todos los niños/as/as, teniendo en cuenta las exigencias de la Primera Infancia.

Entre los objetivos fundamentales del programa se destacan: fundamentar los presupuestos teóricos y metodológicos que sustentan la Psicología y Pedagogía Especial; identificar las principales necesidades educativas especiales y las alternativas para su solución; desarrollar una motivación profesional que le permita enfrentar de manera comprometida y creadora, la labor del educador en la atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el contexto de la Primera Infancia.

A pesar de que se aborda durante la formación la atención educativa a niños/as con diferentes NEE, aun no es suficiente toda vez que se circunscribe a una asignatura en el currículo.

Por tanto, constituye una necesidad, ahondar en la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA, lo cual responde entre otras razones al incremento en la provincia de Cienfuegos del total de casos identificados con este trastorno, coincidiendo con los reportes estadísticos de prevalencia internacionales y

nacionales, por lo que se reconoce la necesidad de la detección temprana de los signos de alertas que constituyen las primeras manifestaciones del trastorno donde el Educador de la Primera Infancia unido a la familia desempeñan un rol esencial, demandando estrategias psicopedagógicas que posibiliten la estimulación adecuada de su desarrollo psicosocial lo más temprano posible, para intentar orientar el curso de su conducta restringida y estereotipada hacia una trayectoria más adaptativa y funcional del desarrollo (Adams, et al., 2019).

Tomando en consideración lo planteado, en Cuba se destacan autores que han investigado esta temática, entre ellos: Sosa (2006); Orosco (2008); Cruz (2008); Borges (2009); Valle (2009); Demóstenes (2010); Campo y Veliz (2012); Molina y Rivero (2016); Aguiar (2018); Gómez (2021) los cuales se han dedicado a estudiar los aspectos psicológicos del funcionamiento de la familia en el TEA así como la inclusión de educandos con TEA desde las concepciones y modelos pedagógicos de atención educativa integral.

En la provincia de Cienfuegos existen diversos antecedentes investigativos acerca de la atención a niños/as con TEA, entre los que se pueden citar: Massani (2009), Matamoros (2013), Lima y Alfonso (2019); Funes (2020), quienes indistintamente ofrecen sistemas de comunicación alternativos, metodología e instrumentos para la realización del diagnóstico psicopedagógico, alternativas de orientación familiar y propuestas de actividades para el desarrollo del lenguaje en un escolar con Trastorno del Espectro Autista, sin embargo son insuficiente las investigaciones acerca de la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA.

Una vía para contribuir a la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior, lo constituye las sociedades científico-pedagógicas, legitimada en las Normativas e Indicaciones Metodológicas y de Organización para el desarrollo del trabajo en las Escuelas Pedagógicas elaborado en el curso 2016-2017, donde se plantea que se integran por colectivos de estudiantes motivados por la realización de investigaciones de temas de carácter pedagógico, del banco de problemas de las instituciones educativas donde realizan el sistema práctico docente y de la propia Escuela Pedagógica.

Por otra parte, en los documentos del sexto congreso de la Federación Estudiantil de la Enseñanza Media (FEEM), se plantea: “la evolución acelerada de la ciencia y la técnica y el aumento creciente de los conocimientos, hacen necesaria la preparación de los estudiantes de la FEEM para desarrollar la investigación científica utilizando los métodos correctos de trabajo. Las Sociedades Científicas Estudiantiles, nos permiten cumplir este propósito” (Normativas Volumen II 2017-2018).

La actividad científico estudiantil, en ambos casos, está relacionada con la solución de problemas específicos de la enseñanza que se trata, y en particular, del propio centro docente, lo que posibilita un adecuado rol, un desarrollo de las habilidades para la detección de los problemas a resolver, en estrecha relación entre estudiantes y docentes en formación.

La revisión de las fuentes bibliográficas, la observación de actividades, las entrevistas realizadas a educadores, egresadas, profesoras de la Escuela Pedagógica y metodólogas de la Primera Infancia permitieron identificar las regularidades siguientes:

- Existen carencias teórico-metodológicas en la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA. .
- En el programa de la asignatura Fundamentos de Pedagogía Especial, que se imparte en 3er año con una duración de 36h/c, no se particulariza en la atención temprana que debe brindar el educador a los niños/as con TEA en su accionar tanto en el Programa Educa a tu hijo, los Círculos infantiles o el grado preescolar.
- En los espacios de formación que ofrecen las sociedades científicas se trabajan temáticas relacionadas esencialmente con: el Perfeccionamiento curricular en la Primera Infancia; la formación profesional en el Educador de la Primera Infancia; el conocimiento de mundo natural y social, entre otras, sin embargo no ha sido abordado la atención temprana a niños con TEA y sus familias, lo cual permite plantear que ha existido poco aprovechamiento de las potencialidades que ofrece las sociedades científicas para fortalecer el proceso de formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel medio en la atención temprana a niños/as con (TEA).

Los aspectos declarados conducen a formular el siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir a la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA?

Objeto: El proceso de formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior.

Campo de acción: La atención temprana a niños/as con TEA.

Objetivo: Proponer un programa para la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA.

Idea a defender: Un programa con salida en las Sociedades Científicas, que contemple en su contenido los recursos teóricos, metodológicos y prácticos para ofrecer atención temprana a niños/as con TEA e integre talleres, debates científicos y actividades prácticas, puede contribuir a la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior.

Preguntas científicas:

1. ¿Qué fundamentos teóricos y metodológicos sustentan la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en atención temprana a niños/as con TEA?
2. ¿Cuál es el estado actual de la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en atención temprana a niños/as con TEA?
3. ¿Cómo diseñar un programa con salida en las Sociedades Científicas dirigido a la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en atención temprana a niños/as con TEA?
4. ¿Cómo evaluar el programa con salida en las Sociedades Científicas dirigido a la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en atención temprana a niños/as con TEA?

Tareas investigativas:

1. Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en atención temprana a niños/as con TEA.
2. Diagnóstico del estado actual de la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en atención temprana a niños/as con TEA.
3. Diseño de un programa con salida en las Sociedades Científicas dirigido a la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en atención temprana a niños/as con TEA.

4. Análisis de los resultados del programa con salida en las Sociedades Científicas dirigido a la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en atención temprana a niños/as con TEA.

En la investigación se utilizaron métodos empíricos y teóricos:

Métodos teóricos:

Analítico-sintético: para el análisis y procesamiento de las fuentes consultadas relacionadas con la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA.

Inductivo-deductivo: posibilitará hacer razonamientos y juicios teóricos acerca de las concepciones generales de la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA.

Histórico-lógico: permitirá estudiar los antecedentes históricos acerca de la formación del Educador de la Primera Infancia y del proceso de atención temprana a niños/as con (TEA), sus investigadores, aportes teóricos y prácticos.

Modelación: facilitará la representación del programa de formación que se presenta como resultado de investigación.

Métodos empíricos:

Análisis de documentos normativos tales como:

Planes de Estudios, Programas de estudios de la formación, Perfiles de egresados, Resoluciones ministeriales, Programas de asignaturas.

Encuesta a educadores de la primera infancia en ejercicio para constatar el conocimiento y las habilidades que poseen para ofrecer atención temprana a niños/as de la primera infancia con TEA, así como para orientar a sus familias.

Entrevista a metodólogas de la primera infancia, para corroborar las necesidades de formación del educador de la provincia de Cienfuegos para ofrecer atención temprana a niños/as de la primera infancia con TEA.

Entrevista a directivos de la Escuela Pedagógica Octavio García para constatar la necesidad de incluir la atención temprana a niños/as con TEA como contenido de las sociedades científicas en la formación del Educador de la Primera Infancia.

Después de la aplicación del Programa de formación se utilizará **la técnica de grupos de discusión** para conocer los principales criterios de los educadores en formación participantes y su satisfacción con el contenido recibido.

La aplicación de **la técnica de la composición** permitirá indagar sobre la expresión del vínculo afectivo con la tarea de la atención temprana a niños/as de la Primera Infancia con TEA.

La triangulación de métodos: se utilizara para comprobar la existencia de regularidades en la formación del Educador de la Primera infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA a partir de cruzar la información obtenida de los diferentes métodos aplicados (análisis de documentos, encuesta, entrevista a directivos y observación directa realizada a las estudiantes).

Método Delphi: se utilizara para el procesamiento de los datos obtenidos de las valoraciones realizadas por los expertos sobre la factibilidad del programa de formación.

Método Matemático:

Cálculo porcentual: Se empleó para describir los resultados de los instrumentos aplicados a la muestra.

Contribución práctica: Se manifiesta en el programa que tiene implícito sus fundamentos, características, etapas y acciones dirigidas a la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con (TEA).

Novedad científica: El programa que posibilitara la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior, cuyo resultado conducirá al mejoramiento de la atención temprana a niños con TEA, a partir de su identificación y caracterización oportunas y el diseño de estrategias de atención temprana que favorezcan el desarrollo máximo de su potencial.

La estructuración de la tesis se concibe en introducción, desarrollo en tres epígrafes, conclusiones, bibliografía y los anexos que ayudan a la mejor comprensión de la investigación

CAPITULO 1. LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE LA PRIMERA INFANCIA DE NIVEL MEDIO SUPERIOR EN LA ATENCIÓN TEMPRANA A NIÑOS/AS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

1.1. El proceso de formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior

La sociedad requiere de egresados con un desempeño profesional integral, lo que significa dotarlos de una sólida preparación científica y técnica, una amplia formación humanística, un pensamiento filosófico, valores sociales y un alto compromiso social.

En correspondencia con ello, la formación de docentes de la educación infantil cubana demanda de profesionales con una preparación cultural y psicopedagógica, capaces de propiciar una dirección y orientación eficaz del proceso educativo, y que posean cualidades morales en correspondencia con los principios de la Revolución (Valero, 2020).

Una vía expedita para la formación de los docentes que necesita el país lo constituyen las Escuelas Pedagógicas.

La concepción en la formación de los educadores en este tipo de instituciones educativas, requiere de la interacción de la enseñanza y el aprendizaje, con la vida profesional y social. Contribuye a preparar a los futuros educadores para que construyan su proyecto de vida. En el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario que el estudiante se aproxime a la realidad mediante la actividad a partir de sus experiencias, vivencias, conocimientos e intereses. De esta manera, se realiza la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo (Panaco 2020).

Para analizar el proceso formativo del estudiante, se precisa reconocer el valor de las investigaciones teóricas que resaltan la categoría formación en sentido general, particularizada a la educación, y singularizada al contexto del Nivel Medio Superior en Cuba, ampliamente estudiada por la Pedagogía, con base en las concepciones dialéctico materialistas, las cuales ubican al hombre como objeto de transformación en su propia realidad objetiva (Suárez, 2021).

Sobre estas posiciones Chávez (2017) considera que la formación es el proceso mediante el cual el ser humano desarrolla su personalidad, en

correspondencia con el fin de la sociedad, para tomar decisiones y concebir su proyecto de vida, en función de su autodesarrollo y el de los demás.

La experiencia educativa alcanzada en la formación del profesional de la educación para la primera infancia en Cuba está amparada por resultados de investigaciones científicas, en su mayoría realizadas en colaboración con especialistas del Centro de Referencia Latinoamericano para la Primera Infancia (CELEEP).

En esta dirección Forneiro, R. (1996) al describir la formación del personal docente después de 1959 señala que en un primer momento los esfuerzos se dirigieron a preparar a un grupo numeroso de personas que accedieron a la labor docente sin calidad profesional requerida para garantizar una educación masiva, que abarcara todo el país. Actualmente la formación inicial se dirige esencialmente a elevar la competencia de este profesional, dando respuesta a sus necesidades y a las del sistema educativo en el contexto de la actividad fundamental que realiza o para la que se prepara y abarca entre ellos al Educador de la Primera Infancia.

La adecuada preparación del personal docente que se desempeñará en las instituciones educativas es uno de los factores que inciden en la calidad de la educación, es por ello que, entre los desafíos actuales de la educación cubana, la profesionalización permanente del educador constituye un problema esencial. De su solución depende en gran medida el enfrentamiento que podamos hacer ante las problemáticas, que de ellas se derivan (Valero, 2020).

En Cuba se facilita a partir de la existencia de las Escuelas Pedagógicas, las que garantizan coherencia y articulación en la formación de profesionales encaminadas a la educación de las nuevas generaciones.

La formación media del estudiante en formación ha estado caracterizada por “planes emergentes” necesarios para incrementar la cobertura docente que requieren las instituciones (Sánchez, 2021).

El perfil del egresado e indicaciones metodológicas y organizativas generales asumen el fin de la Escuela Pedagógica como la formación integral de la personalidad de cada estudiante entre 14 y 18 años, mediante la ampliación, aplicación y profundización de los contenidos, en correspondencia con los ideales patrióticos y humanistas de la sociedad socialista cubana en su desarrollo próspero y sostenible; expresados en sus formas de sentir, pensar,

actuar de manera independiente, de acuerdo con su Nivel de desarrollo y particularidades individuales, intereses y necesidades sociales, que le permita la dirección del proceso educativo en las diferentes instituciones educativas y modalidades educativas de la Primera Infancia, para contribuir a la educación integral de sus educandos.

La formación del Educador de la Primera Infancia tanto en sus aspectos, teóricos, metodológicos, ejercicio de su práctica, condiciones de trabajo, consideración social, control y evaluación, se han convertido no solo en un problema técnico, sino desde su desarrollo social.

Esta formación incluye la práctica laboral como columna vertebral del plan de estudio, que acompaña la formación del educador, donde se integran todas las asignaturas.

La fuente de ingreso para estos centros formadores se corresponde con lo establecido en la Resolución Ministerial 306, de fecha 30 de diciembre de 2009, sobre la continuidad de estudios para los estudiantes de 9no grado, y el cumplimiento de los requisitos adicionales que se requieren para este tipo de centro.

El educador de la Primera Infancia, una vez graduada puede laborar en cualquiera de las dos modalidades de atención educativa (institucionales y no institucionales) correspondientes, con un salario establecido para educadores graduados de Nivel Medio Superior.

La continuidad de estudios en el Nivel superior estará dirigida a la Licenciatura en Primera Infancia, por la vía semipresencial a través del Curso para Trabajadores con cuatro años de duración.

La estudiante de la especialidad Educador de la Primera Infancia es una adolescente que coincide con la Organización Mundial de la Salud como adolescente tardío o joven, según otros especialistas.

Las diferentes asignaturas que conforman el currículo, se caracterizan por buscar Niveles de integración intermaterias que estimulen el desarrollo y formación de estos procesos, facilitando el análisis reflexivo, crítico, creativo y valorativo del mundo en toda la diversidad y complejidad que le caracteriza.

Los adolescentes de la Escuela Pedagógica pueden acceder a diferentes fuentes de información más allá de las promovidas por la institución educativa, en especial mediante internet y las nuevas tecnologías de la

comunicación y la información; eso les lleva a actividades que ocupan su tiempo pero amplían su visión de la sociedad y del mundo, lo que realizan con creciente determinación.

Si bien un educador de cualquier Nivel educativo en Cuba está determinado a ser un portador de virtudes y valores distintivos, ser un Educador de la Primera Infancia requerirá de vocación, dedicación y una entrega de amor, matizado con altos principios éticos, morales y espirituales, que comunicará a todos sus educandos (Benavides, 2021). De manera tal que estos se convierten en aspectos esenciales y fundamentales en la organización del proceso de formación y desarrollo de la personalidad del estudiante de la Escuela Pedagógica, a partir de la concepción de tipos de actividades y comunicación que promuevan su participación activa y consciente en los procesos de aprendizaje, sobre la base de las particularidades y potencialidades de la edad y fundamentalmente de la diversidad de estudiantes en el grupo de clase.

El adolescente puede definir ideas más precisas acerca del sentido de su vida, que toman cuerpo en los propósitos que elabora conscientemente sobre lo que quiere y puede ser una vez graduado, donde, además, se involucran los valores ya formados en él. Todo ello le permite la estructuración de proyectos de vida, que en su conjunto representan la conformación de lo que desea alcanzar, así como de sus posibilidades para lograrlo Valero (2021).

1.2. La atención educativa a niños de la Primera Infancia en Cuba. Particularidades

El Sistema Nacional de Educación está conformado por varios componentes, y uno de ellos es el Nivel Educativo de la Primera Infancia, que atiende a menores de 6 años.

La política educativa del país se basa en la Constitución de la República de Cuba (artículos 39 y 51), el Código de la Niñez y la Juventud de 1978 (cuyo artículo 17 se centra específicamente en la atención y la educación de los niños/as menores de 6 años) y el Código de la Familia.

Conforme a esta regulación, el Ministerio de Educación es responsable de dirigir, ejecutar y supervisar la implementación de la política educativa estatal, incluida la Primera Infancia, desde el Nivel nacional hasta el Nivel local

Aunque la Primera Infancia no es obligatoria en Cuba, los servicios de educación de calidad y gratuitos son accesibles a todos los niños/as y niñas entre 0 y 6 años, en dos modalidades: una institucional y otra no institucional. Las dos comparten currículos y metodologías educativas, con el fin de lograr el máximo desarrollo integral posible de cada niño y cada niña

En Cuba hay más de 855.000 niños y niñas de 0 a 6 años de edad. Según las estadísticas oficiales del Ministerio de Educación (MINED), el 99,5 por ciento de ellos asiste a un programa o una institución de educación temprana.

Más allá de la educación, Cuba aplica un enfoque holístico para el Desarrollo del niño en la Primera Infancia (DPI), proporcionando un sistema de servicios integrados a niños y niñas menores de 6 años y sus familias, que tiene como objetivo promover el mejor comienzo en la vida a toda la población infantil, y el máximo desarrollo del potencial de cada niño.

Estos servicios han sido generalizados a escala nacional y tienen hoy un alcance universal con un enfoque de equidad, lo cual significa que son accesibles para todos los niños/as y niñas, con una atención específica para garantizar el acceso de los más vulnerables. De hecho, Cuba es líder en la región para el desarrollo de la primera infancia, promoviendo el mayor número de acciones intersectoriales desde el momento en que la mujer queda embarazada hasta la entrada del niño en la educación primaria (Laire, 2018).

La primera infancia es un período clave para el desarrollo del cerebro. Durante los primeros años de vida, el cerebro se caracteriza por su plasticidad, lo que significa que las experiencias y los estímulos externos influyen en su formación y desarrollo. Esto puede tener consecuencias positivas y negativas: las experiencias positivas, como la nutrición adecuada, fomentan el desarrollo normal del cerebro y tienen consecuencias beneficiosas para la vida del niño, mientras que las experiencias negativas, como la exposición prenatal al alcohol, la violencia y las deficiencias nutricionales, pueden provocar un desarrollo anormal del sistema nervioso y del comportamiento, y obstaculizar el potencial del niño.

Todo esto indica que la primera infancia es un período clave de oportunidades para que las intervenciones destinadas a estimular el desarrollo del niño y las interacciones positivas entre el niño y su entorno sean muy eficaces y repercutan en toda la vida.

Aunque hace tiempo se consideraba que el fomento del desarrollo del niño debía comenzar a los cuatro años de edad, los avances en los campos de la biología, la psicología y la neurociencia han revelado que los tres primeros años de vida, los primeros mil días, son esenciales para el desarrollo humano óptimo. Por su parte, las intervenciones tempranas que previenen o revierten los riesgos son más efectivas que las intervenciones posteriores que intentan remediar carencias acumuladas.

El desarrollo de la primera infancia es un concepto intersectorial que abarca todas las intervenciones y servicios para los niños/as y niñas en la primera infancia y sus familias. De hecho, las investigaciones destacan la necesidad de un enfoque integrado del DPI que incluya: programas de aprendizaje y educación, nutrición materno-infantil, protección, intervenciones de salud y servicios de apoyo a las familias.

En los últimos años, el desarrollo del niño en la primera infancia ha sido una prioridad en Cuba, con el establecimiento y el fortalecimiento de los servicios, programas e instituciones de atención a la primera infancia para lograr un objetivo común: el máximo desarrollo integral posible en cada niño, siempre con un enfoque intersectorial y de equidad.

Los servicios de salud han sido claves para realizar el derecho de los niños/as y niñas cubanos a la supervivencia y al desarrollo. El Sistema Nacional de Salud, establecido en la década de 1960, ha sido dirigido hacia la atención primaria de salud. Con esa perspectiva, se crearon instituciones a cargo de los servicios de atención primaria de salud (UNICEF, 2019).

En cuanto a los servicios de atención temprana, se crearon los círculos infantiles en 1961, ya con un enfoque intersectorial, al ofrecer a niños y niñas menores de 6 años, no solo atención educativa, sino también nutricional y de salud, incluyendo servicios especializados de salud. En 1971 se estableció el Instituto de la Infancia para coordinar el trabajo de los círculos infantiles y de todas las instituciones que se desempeñaban en la atención a la primera infancia (salud, cultura, deporte, etc.).

El Instituto de la Infancia tuvo un papel esencial para garantizar el acceso y la calidad de la Primera Infancia, a través de la extensión de la red de círculos infantiles y la creación de escuelas de formación para los educadores de estos círculos. También se realizaron investigaciones sobre diferentes aspectos del

DPI, lo cual resultó fundamental para perfeccionar las características del sistema cubano de Primera Infancia y sensibilizar a los padres sobre su papel en la educación y el desarrollo de sus hijos e hijas.

En 1981, se trasladaron las actividades del Instituto de la Infancia al MINED, y la Primera Infancia fue integrada al Sistema Nacional de Educación. Todos estos servicios e instituciones forman parte del modelo cubano actual de atención a la primera infancia, cuya organización y estrategias de implementación se detallan en las siguientes secciones.

En Cuba, los servicios de atención a la primera infancia se proporcionan a través del sistema nacional de educación y del sistema nacional de salud. De hecho, salud y educación han sido dos prioridades de la política del Estado, definidas en términos holísticos, por consiguiente incorporando elementos de protección de la niñez y de asistencia social.

La modalidad institucional de Primera Infancia se compone de dos tipos de instituciones:

- ✓ Círculos infantiles: Los hijos de madres trabajadoras pueden asistir a estas guarderías diurnas en cuanto aprenden a caminar (en general, desde el año hasta los 6 años de edad). El Estado ofrece una licencia de maternidad de un año de duración, retribuida, que permite a los padres cuidar a su hijo/ hija y promueve la lactancia materna. Los educadores y auxiliares pedagógicos cumplen turnos de trabajo desde las 6 de la mañana hasta las 7 de la tarde.
- ✓ Aulas de Primera Infancia: todos los niños/as y niñas entre 5 y 6 años de edad pueden asistir al Primera Infancia en aulas designadas, ya sea en escuelas primarias o en círculos infantiles.
- ✓ En el Primera Infancia, los niños/as/as son atendidos por maestras de Primera Infancia, formadas en Universidades de Ciencias Pedagógicas y en Escuelas Pedagógicas.

Los educadores son apoyados por auxiliares pedagógicos que han recibido preparación especial y pueden cursar estudios y hacerse educadores también, para continuamente elevar el nivel de calificación del personal trabajando con niños y niñas. El personal docente es evaluado dos veces al año para analizar fortalezas y debilidades y definir un plan de superación profesional personalizado.

El programa de educación pone énfasis en la formación artística, musical y física.

- ✓ La formación musical es impartida por un educador especializado en educación musical graduado en Primera Infancia.
- ✓ La formación artística es impartida por un educador Primera Infancia general que recibe capacitación previa de instructores de arte que trabajan en otros subsistemas del sistema de educación y que también capacitan a los educadores Primera Infancia en estas disciplinas (artes visuales, danza, teatro). La formación artística puede impartirse en cualquier momento, por medio de diferentes actividades. También hay un módulo cultural, como danza o coro, en el que todos los niños/as y niñas participan.
- ✓ La educación física es impartida por un educador Primera Infancia general, de conformidad con una preparación metodológica brindada por profesionales del Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación (INDER).

En los círculos infantiles, niños y niñas participan en actividades que estimulan su desarrollo integral y su aprendizaje, incluyendo el desarrollo social y emocional (emociones, relaciones interpersonales, normas de comportamiento social), la educación física, el conocimiento del mundo (naturaleza, objetos, etc.), nociones numéricas, el lenguaje, la expresión plástica, la música y la expresión corporal, y el juego.

Esos contenidos se concretan en diferentes tipos de actividades: actividades didácticas (aprendizaje supervisado por un adulto), actividades independientes durante las cuales el niño elige de manera autónoma lo que quiere hacer, y actividades conjuntas con padres, organizadas una vez al mes para preparar a las familias para que estimulen el desarrollo de sus hijos e hijas en el hogar. Estas últimas se complementan con visitas al hogar por parte de los educadores.

Cabe mencionar que la cantidad de cuidadores privados, denominados “Casas de cuidado”, va en aumento. Siempre existieron debido a que los círculos infantiles no tienen capacidad suficiente para recibir a todos los niños/as en edad Primera Infancia. Los cuidadores privados atienden en sus domicilios a los niños/as, luego de obtener la autorización previa del Ministerio de Salud

Pública (MINSAP) y del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), que controlan el cumplimiento de las normas sanitarias y de higiene de los locales donde se brindan estos cuidados.

Es importante destacar que los cuidadores privados no siempre cuentan con especialización en primera infancia y pueden no ser educadores. Reciben capacitación del MINSAP y el MTSS acerca de las condiciones mínimas necesarias para hacerse cargo de los niños/as en el hogar y sobre los fundamentos del cuidado infantil. El Ministerio de Educación (MINED) participó en el diseño de un folleto orientativo destinado a este curso de capacitación, pero no supervisa a estos cuidadores porque no forman parte del sistema de educación.

Ellos ofrecen un servicio de pago, mientras que la educación es un servicio público y gratuito. Los niños/as atendidos por cuidadores privados normalmente participan en el programa Educa a tu Hijo: el cuidador define, junto con el facilitador del programa en la comunidad, si el facilitador ha de ir al sitio donde los niños/as reciben los cuidados o si el cuidador los debe llevar a las sesiones grupales.

El Programa Nacional de Atención Materno Infantil (PAMI) brinda atención integral pre, peri- y postnatal a mujeres embarazadas y sus hijos, con el objetivo de disminuir la mortalidad materna e infantil, mediante acciones de prevención, promoción, tratamiento y rehabilitación. PAMI tiene muchos subprogramas encaminados a problemas específicos de la salud materna e infantil.

Antes de la atención prenatal, el sistema de salud ofrece atención previa a la concepción. El programa de prevención de los riesgos previos a la concepción tiene como objetivo garantizar las condiciones óptimas de salud cuando la mujer queda embarazada, con énfasis en la prevención, incluso antes de la concepción.

Por su parte el programa Educa a tu Hijo ha sido específicamente diseñado a fin de lograr el acceso a servicios de Primera Infancia en las zonas apartadas, montañosas y rurales. Los niños/as vulnerables, tales como los niños y niñas con discapacidad, y niños y niñas sin amparo familiar, reciben atención especial.

Los infantes con necesidades educativas especiales reciben servicios de educación adaptados a sus necesidades en círculos infantiles regulares con un salón de educación especial, o en círculos infantiles especiales con personal calificado. Estos últimos centros están bajo la supervisión conjunta de los departamentos de la Primera Infancia y Educación Especial del Ministerio de Educación.

Los profesionales de la educación y las familias deciden, en cada caso, si los niños/as con discapacidad se integran al sistema educativo ordinario o si se les deriva a centros especiales. Además, la educación especial en Cuba se entiende en un contexto inclusivo, como un paso para preparar al niño para la educación regular.

Para detectar una discapacidad en estas edades se requiere que la familia y los profesionales de la educación observen de cerca sistemáticamente al niño, y si detectan un problema en su desarrollo soliciten asesoramiento especializado de profesionales de la educación especial y los equipos multidisciplinarios del Centro de Diagnóstico y Orientación (CDO) de su municipio, que también forman parte del sistema de educación.

El sistema de salud también contribuye a la detección temprana de las discapacidades, mediante los exámenes del médico de la familia para detectar problemas de desarrollo del lenguaje, visuales o psicomotores lo más temprano posible (18 meses de edad para los problemas de lenguaje; el primer examen para problemas visuales es a los 6 meses de edad).

Se puede acceder a servicios especializados en el policlínico para la estimulación temprana de los niños/as y niñas con signos de alerta. Al detectar la discapacidad, niños y niñas son clasificados en la categoría “con discapacidad” y monitoreados atentamente por el médico de la familia.

Uno de los retos que presenta hoy la Primera Infancia es la continua preparación y superación de sus educadores, especialmente en el trabajo del niño con diagnóstico de TEA, trastorno cada vez más polemizado en la sociedad. Esto constituye una necesidad para dar respuesta al proceso de inclusión abordado en la contemporaneidad.

1.3. La atención temprana a niños con TEA

El análisis acerca de la atención educativa a niños con TEA se evidencia en el reporte de niños con “complejos trastornos”, pero el término “autismo” se utilizó

por primera vez en el año 1911 por el psiquiatra austriaco Eugen Bleuler relacionándolo con la fantasía de los pacientes esquizofrénicos; posteriormente el psiquiatra norteamericano, Leo Kanner en 1943, registra casos con objetividad en sus investigaciones.

No es hasta el año 1944 en que el pediatra austriaco, Hans Asperger introdujo el interés educativo y el reto que planteaba este diagnóstico al identificar a niños que no se relacionaban con sus familiares y con el resto de la sociedad. En nuestro país, hasta ese momento, no se registraron casos de niños con TEA.

Los Trastornos del Espectro Autista han sido definidos como trastornos del neurodesarrollo, con daños cualitativos en las relaciones sociales, la comunicación, aparición de intereses restringidos y conductas repetitivas, síntomas que puede asociarse a Niveles intelectuales variados (...), no siempre se afectan las áreas con la misma intensidad (Leyva et al., 2018. p. 103).

El grado de estas dificultades varía mucho de un niño a otro, por lo que se habla de un “espectro”, es decir, de diferentes grados de alteración, existiendo niños y niñas con mayores y menores dificultades en su desarrollo (Aguar, 2017).

En su conceptualización se han encontrado diferentes terminologías como autismo, autismo infantil, trastorno autista, para referirse a lo que en la actualidad se reconoce como Trastorno del Espectro de Autismo de forma equivalente, para referirse a un amplio espectro de trastornos neuroevolutivos, se han utilizado términos como Trastorno del Espectro de Autismo (TEA) y Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), los cuales pueden presentar alteraciones en la socialización, comunicación y el comportamiento.

Con respecto a la reciente clasificación en el DSM-V (2013), se pueden detallar algunos de los cambios e incorporaciones con respecto a la DSM IV. Desaparece la clasificación de los TGD y en su lugar emerge la categoría del “Trastorno del Espectro del Autismo” que recoge al Trastorno de Asperger, al Trastorno Desintegrativo Infantil y al TDG–no especificado, desapareciendo el Síndrome de Rett.

Además, reformula considerablemente las indicaciones del DSM-IV, sobre todo lo relativo a la presencia de déficits en la interacción social y en la

comunicación social, caracterizados ambos dentro del mismo criterio diagnóstico.

Por tanto, valoran únicamente dos criterios sintomáticos: 1. Alteraciones persistentes en la comunicación y la interacción social, y 2. Un patrón de comportamientos, intereses o actividades restringidos y repetitivos.

La comunidad científica en la actualidad no ha podido descifrar las causas que provocan la aparición del TEA, no existe evidencia de un test o prueba médica que diga si una persona tiene este trastorno.

Durante los últimos años se ha informado incrementos en la prevalencia del TEA. Publicaciones muestran el aumento de este indicador desde 4-5/10.000 en los años sesenta hasta 260/10.000 o más en las primeras décadas del siglo XXI (Talero C,2015).

En general, en estudios epidemiológicos realizados, se ha confirmado que la prevalencia mundial del TEA va en aumento (World Health Organization,2022).

Según la OMS, se calcula que 1 de cada 160 (0,625%) niños en el mundo tiene un TEA. Esta estimación representa una cifra media, pues la prevalencia observada varía considerablemente entre los distintos estudios. Sin embargo, la prevalencia de TEA en muchos países de ingresos bajos y medios es hasta ahora desconocida (WHO, 2022).

Esta tendencia mundial se refleja también en los Estados Unidos donde el número de niños se situó en 80 casos por cada 10.000 niños en 2022, la octava prevalencia más alta en los países incluidos en la estadística. Por delante de Estados Unidos se situaban países como Catar, Canadá o Colombia, todos con ellos con más de 85 casos por cada 10.000 niños.

En la literatura consultada se hace referencia a diferentes factores que determinan el aumento de la expansión del TEA, entre ellos el más recurrente es la ampliación de los criterios y herramientas diagnósticas, donde en la actualidad se incluyen: casos leves, mayor concienciación de la patología en la población en general y adecuada comunicación entre los profesionales de la salud de Stamboulian, también se puede adicionar una mayor optimización de prácticas en detección temprana y diagnóstico.

El proceso de diagnóstico de los niños/as, atendiendo a las características y síntomas mencionados, comienza cuando se observan las alarmas características, algunos parecen desarrollarse normalmente hasta los 18 a 24

meses de edad y posteriormente, dejan de adquirir destrezas nuevas o pierden las que tenían antes.

Los niños/as con signos de alarma del TEA (Leyva et al., 2017), poseen habilidades y destrezas motoras muy cercanas a las que corresponden a su edad cronológica y competencias cognitivas viso-espaciales notables. No obstante, tienen problemas en comprensión, en discriminar señales sociales, de interpretar significados lingüísticos que no sean muy literales y concretos, de realizar tareas que requieran imaginación, de ponerse en el lugar del otro o de entender las intenciones de los demás

Son muchos los factores que van a determinar la forma en que se manifiestan las alarmas del TEA. Su detección temprana es de suma importancia para la mejoría de los niños/as, pues si se realiza una atención educativa temprana disminuyen las conductas disruptivas y mejoran las habilidades funcionales (Leyva et al., 2017).

Precisamente, los signos de alarma pueden indicar alteraciones que comprometen el desarrollo infantil. Son aquellas particularidades, características, manifestaciones de carencia, progresos identificados de manera significativa que se revela en el alcance o no de logros del desarrollo que se esperan según la edad.

Pueden aparecer a partir de la infancia temprana y constituyen señales, guías, indicios, una advertencia, alarma de riesgos o presencia de variabilidad en el desarrollo y deben ser detectados tempranamente para organizar la atención educativa. Las alarmas más destacadas, pueden afectar de manera diferente, desde casos asociados a discapacidad intelectual marcada y gran deterioro social, a otros con alto grado de inteligencia y con deterioro social sutil.

La evolución de la capacidad intelectual de los niños/as y niñas con TEA se ve beneficiada por la detección precoz y la atención temprana. Referido al desarrollo de la comunicación social, los signos de alarma pueden estar caracterizados, entre otros, al no interesarles jugar con otros niños, su contacto visual es limitado, así como las expresiones faciales y los gestos. No sonríen socialmente, y no siempre consiguen las cosas por sí mismo, no miran a la cara, prefieren estar solos, no siempre responden a su nombre.

Poseen dificultades para comprender las instrucciones, no señalan y cuando lo hacen es para demostrar su interés, no dicen adiós con la mano, presentan

retraso o retroceso en el desarrollo del lenguaje en la mayoría de los casos. Algunos pueden presentar jergas, ecolalia, las respuestas que ofrecen no tienen relación con la pregunta, está alterada la capacidad para jugar de manera espontánea, algunos no tienen desarrollado el juego de imitación, prefiriendo juegos raros, peculiares y casi siempre en solitario.

Relacionado con las manifestaciones del comportamiento hay presencia de rabietas, irritabilidad, algunos se muestran pasivos, poseen desinterés por las actividades, ordenan objetos una y otra vez, tienen patrones de movimiento raros, estereotipias, se muestran hipersensibles o hiposensibles a los sonidos, a las texturas, el olor, el gusto, el tacto y puede haber presencia de balanceo (Leyva et al. 2017).

Poseen preocupación o demasiado interés por partes de los objetos, se muestran poco flexibles, rutinarios, con caprichos alimenticios, insistencia exagerada en una misma actividad, existen texturas que no toleran y tipos de juegos a los que les gusta jugar, su capacidad para cambiar de actividad o para aceptar los cambios en su entorno es baja.

Estas y otras alteraciones pueden permanecer a lo largo de toda la vida sin una atención educativa adecuada, pueden presentar características diferentes según el momento del desarrollo, el grado de afectación y el Nivel intelectual de cada sujeto.

En relación con lo anterior los niños/as de la primera infancia, con signos de alarma del TEA, aparecen síntomas de manera paulatina, signos de alarma que pueden llamar la atención.

Precisa, además, que es importante que el personal docente posea conocimientos para detectar los signos de alarma del TEA y sobre las acciones que debe realizar para que la atención educativa a las necesidades educativas especiales a esos niños sea oportuna, pertinente, individual y diferenciada para estimular su desarrollo.

Se considera, que detectar precozmente signos de alarma del TEA resulta difícil para los profesionales; ya que en las primeras etapas se muestran de forma muy sutil y concurren como síntomas dentro de otras patologías lo que hace especialmente complejo el diagnóstico temprano.

Por otra parte, Aguiar (2017), reconoce que el trastorno se complejiza por la variabilidad y por la heterogeneidad susceptible de ser compensada por

acciones educativas oportunas en los diferentes contextos. Elementos que se han tenido en cuenta al identificar la variabilidad expresada por lo individual en el desarrollo de cada niño y la heterogeneidad, al hacer prevalecer no solo las necesidades sino las potencialidades, las que pudieran ser compensadas con acciones educativas.

Es importante destacar que, la complejidad y variabilidad de los niños/as con TEA requiere de la colaboración de otros profesionales y especialistas con experiencia que asuman un compromiso compartido en la planificación y desarrollo de procesos educativos, que incidan en la formación del Educador de la Primera Infancia para dirigir la atención educativa, lo que reconoce la importancia del trabajo en red de las instituciones educativas contenida como línea de trabajo en el Tercer Perfeccionamiento de la Primera Infancia.

El diagnóstico en el caso de la atención temprana y, en mayor medida, en los Trastornos de Espectro Autista, supone mucho más que el simple hecho de recoger información y describirla. Implica concretar una serie de síntomas u observaciones acerca de comportamientos particulares, analizarlos, interpretarlos y determinar en qué medida constituyen una forma específica de actuación o respuesta en relación al entorno próximo, cualitativa y cuantitativamente diferente del modo en el que lo hace la mayoría de la población infantil, incluyendo, dentro de este concepto de población, a personas deficitarias en otros ámbitos de su desarrollo, ya sea físico, psíquico o social.

En el ámbito de la Escuela Pedagógica de Cienfuegos resulta muy importante diseñar de forma concreta las actividades, coordinarse con efectividad con otros profesionales y padres en diferentes contextos y diferenciar entre objetivos específicos para la Formación de educandos de la Primera Infancia en la atención de infantes con TEA, apostando por intervenciones integrales y holísticas que especifiquen de forma concreta sus objetivos.

1.4. La atención temprana a niños con TEA como contenido en la formación del Educador de la Primera Infancia del Nivel Medio Superior

La educación de los niños/as de la Primera Infancia es motivo de interés de muchos países, por lo que cada vez son más los que proyectan políticas y estrategias para brindar atención integral a los niños/as a partir de su nacimiento. El Foro Mundial sobre Educación, celebrado en Incheón, República de Corea (2015), planteó la necesidad de formular políticas y programas que promuevan una educación inclusiva y equitativa de calidad y susciten oportunidades de aprendizaje permanente en todos los contextos y en todos los Niveles educativos para el año 2030 y los objetivos de Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 2016), donde el objetivo relacionado con la educación ocupa el cuarto lugar, encontrándose en los de mayor impacto a Nivel mundial.

Para dar cumplimiento a este objetivo, se establecen metas encaminadas a la consecución de una educación de calidad como base para mejorar la vida de las personas, construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños/as y las personas con discapacidad, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, inclusivos y eficaces para todos; se resalta, además, la necesidad de aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados lo que trae implícito la preparación constante de los mismos.

En el caso de los profesionales de la Primera Infancia es importante delimitar dentro de la cultura que se incluye en su formación, el problema de la atención a la diversidad y específicamente de las necesidades educativas especiales que en algún momento pueden aparecer en su contexto de actuación, pero aun en el análisis de la concepción de la formación se observa un tratamiento sutil a estos aspectos, toda vez que aparece poco intencionado y aislado (Calderín, 2018).

Al fundamentar la necesidad de preparar al futuro profesional de la Educación de la Primera Infancia para la atención a los educandos con necesidades educativas especiales y específicamente con TEA, es necesario tener en cuenta las concepciones actuales acerca de la inclusión escolar a la luz de la experiencia que en Cuba se ha estado defendiendo a lo largo de una práctica educacional cuyos logros son incuestionables, aunque existan aspectos susceptibles de perfeccionamiento.

Esta nueva mirada a este segmento poblacional exige la formación de docentes competentes que puedan satisfacer no solo las necesidades básicas de los infantes, sino ofrecer una educación que cubra las necesidades afectivas, cognitivas y culturales en un mundo donde se imponen modelos de los sectores más dominantes.

La preparación del docente constituye un reto ante las constantes transformaciones, principalmente, sociales, e indiscutiblemente, educacionales; ello requiere constante actualización y sistematización de las experiencias ajustadas al contexto social donde se desempeñen, y esta es una premisa para cualquier proceso de transformación, ya que son los docentes quienes introducen los cambios, a través de la docencia que imparten, mediante la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

Con respecto a la preparación del Educador de la Primera Infancia para la atención de escolares con necesidades educativas especiales (NEE), existen estudios que proponen acciones para la atención a niños ciegos, sordos, con desviaciones en el desarrollo intelectual, así como alternativas generales en el abordaje de la inclusión y la atención educativa a la diversidad con la participación protagónica de docentes y familia (Santamaría, 2007; Perdomo, 2010; Da Silva, 2008; Borges, 2012; Delgado, 2014; Cazequene, 2018).

Sin embargo, los estudios realizados en el ámbito internacional y particularmente en América Latina, demuestran las dificultades existentes en este terreno, asociadas a la heterogeneidad del personal que labora en este Nivel educativo, la desvinculación de la teoría y la práctica, las praxis educativas plegadas de dogmas y rigidez en los currículos y los métodos que se emplean, que dan como resultado baja calidad en la profesionalización de las docentes (Suarez, 2021).

Uno de los principales retos de la práctica educativa actual, teniendo en cuenta el significativo papel que juega el docente como mediador en el proceso educativo, es su preparación como una condición indispensable en la búsqueda de una respuesta verdadera a la diversidad, garantizando a los escolares la ayuda necesaria en cada situación, para que todos aprendan más y mejor, potenciando su desarrollo.

Al respecto, se plantea que existe una estrecha relación entre el reconocimiento de todas las diferencias probables de los escolares y las posibilidades reales de los docentes para su atención.

La atención educativa a los niños/as con TEA, requiere de tareas tan importantes como la prevención, el diagnóstico, el asesoramiento a padres, la coordinación interinstitucional e intersectorial lo cual demuestra la necesidad de atención, de planificación de las acciones a desarrollar, la participación y preparación de diferentes agentes educativos para lograr el fin de este Nivel de educación.

Dicha atención debe proyectarse en dos direcciones, la estimulación temprana e intervención especializada.

La primera se define como sistema de influencias educativas planificadas con carácter integral, interdisciplinario, diferenciado y contextualizado (...), a fin de potenciar el proceso evolutivo en los niños/as de la Primera Infancia.

Mientras que la intervención especializada es el proceso esencial en la atención educativa integral (...) que requiere ser desarrollado por un personal especializado (...), pues constituye un proceder terapéutico multi, inter y transdisciplinario (...), para evitar, disminuir, eliminar alteraciones o deficiencias ya existentes en el desarrollo (Campo, 2021).

Por otro lado, la diversidad que distinguen a las personas con TEA exige que el educador sea portador de las competencias profesionales que le faciliten contribuir al desarrollo funcional de las personas que atiende.

Se considera que ante las características de las personas con TEA, el Educador de la Primera Infancia debe mostrar una actitud de disposición, aceptación e interacción positiva, conocimiento profundo del trastorno que le permita aplicar procedimientos propios de la especialidad en total correspondencia con los fundamentos teóricos de la educación, transformar la realidad con un pensamiento científico y establecer condiciones de orientación entre el educador, el niño, el colectivo pedagógico, la familia y la comunidad.

Las características de la persona con TEA, tanto en el área de la socialización como en el aprendizaje, implican por parte del educador una concepción humanista del ser humano que le permita comprender las posibilidades de desarrollo de esta persona.

En la atención educativa un aspecto importante a considerar va dirigido a la creación y el mantenimiento de un clima emocional afectivo favorable en correspondencia con las particularidades de la persona con autismo, ello constituye una condición indispensable para favorecer la interacción social y lograr una atención que responda a sus necesidades.

El niño con TEA puede recibir atención en diferentes contextos educativos. El educador debe dominar la metodología de los contenidos que recibe y su adaptación a partir del conocimiento de las características psicopedagógicas. El diseño de la actividad debe estar en correspondencia con los procedimientos, lo que exige su comprensión y a su vez fundamentar por qué se aplican.

El diseño de las actividades a realizar con los niños/as con TEA, desde la estructuración del contenido y las acciones que contribuyan a la estimulación del desarrollo de la socialización desde la primera infancia, deben tener en cuenta los objetivos, métodos, medios y formas de organización establecidas por la enseñanza Primera Infancia general y, otros específicos de la enseñanza de los niños/as con TEA.

En este sentido, en la atención educativa, al Educador de la Primera Infancia le corresponde garantizar la participación plena, en igualdad de condiciones, conseguir la máxima utilización de los recursos tecnológicos y adaptarlos a las condiciones del niño. Dentro de este contexto, se fortalecen habilidades sociales y comunicativas, que a su vez posibilitan las relaciones interpersonales y el reconocimiento de emociones.

Es por ello que las actividades que se desarrollen deben tener una preparación desde la concepción de las diferentes herramientas del software que posibiliten el desarrollo de las funciones cognitivas y un aprendizaje activo, donde destaquen por su versatilidad, flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones del niño.

Es importante de igual modo, fomentar el estilo de trabajo basado en la cooperación, para generar aprendizajes colaborativos que permitan integrar los contenidos mediante la utilización de un enfoque interdisciplinario desde la Neurociencia Educativa, la Logofoniatría, la Psiquiatría, la Psicología, la Pedagogía, la Logopedia, la Didáctica de la Educación Especial entre otras, las que hoy enfrentan obstáculos por las limitaciones en su formación disciplinar en

función de integrar sus saberes en la atención educativa a los niños/as con TEA.

Sin embargo, aun cuando la formación posibilita la integración total del profesional de la educación, concebido por la manera en que participan los sectores comunitarios en las diferentes modalidades de atención, estas relaciones privilegian el funcionamiento del programa rector a pesar de encontrar escasa formación en el tema del TEA en la especialidad de la Primera Infancia para que se actualicen y profundicen sus conocimientos, habilidades y métodos para la dirección científica del proceso educativo.

Se puede afirmar que la preparación constante del Educador de la Primera Infancia reclama compromiso, búsqueda y actualización de la información, la integración de conocimientos, exploración en la práctica educativa, el esfuerzo por tratar de buscar soluciones y la necesidad de superación (Valero,2020).

La atención educativa, como vía para estimular el desarrollo infantil desde las primeras edades como elemento esencial que caracteriza el proceso educativo de participación interactiva entre los escolares y los diferentes agentes sociales, estimuladora del desarrollo posibilita, además, la formación integral de niños y niñas, se concreta en determinados logros del desarrollo y es mediada por la implementación organizada de acciones y ayudas (Torres, 2021).

La aplicación práctica de los recursos didácticos y de los apoyos en la experiencia cubana, basados en el Enfoque Histórico Cultural, posee una concepción optimista sobre las posibilidades de los niños/as con TEA para aprender con la participación de la familia, del grupo y la comunidad con la conducción del educador, ajustándose a las condiciones y potencialidades. Facilitan la colaboración, el aprendizaje mutuo, el desarrollo de la comunicación social, el vínculo entre lo afectivo y cognitivo todo lo cual favorece la atención educativa.

La atención educativa a los niños/as con TEA se define en la actual investigación como proceso que dinamiza, promueve y proyecta acciones en la formación del Educador de la Primera Infancia. Lo anterior se basa en la orientación a la familia en la adquisición de conocimientos y habilidades para estimular el desarrollo de la comunicación social y la regulación del comportamiento en sus hijos ante la variabilidad de su desarrollo para un tránsito más efectivo a la edad escolar.

2. PROGRAMA PARA LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR DE LA PRIMERA INFANCIA DE NIVEL MEDIO SUPERIOR EN LA ATENCIÓN TEMPRANA A NIÑOS/AS CON TEA

En el presente capítulo se presenta la realización del diagnóstico conducente a la determinación de potencialidades y necesidades del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención a niños/as con TEA, los fundamentos que sustentan el Programa, su estructura con sus respectivas etapas, características y exigencias.

2.1 Diagnóstico del estado actual de la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA

La investigación transitó por cuatro fases fundamentales: exploratoria, de diagnóstico, de diseño y de evaluación.

La fase exploratoria, permitió determinar el objeto de interés a investigar, en este caso, el proceso de formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior, la elaboración de la justificación y la situación problémica, revisión del estado del arte y diseño teórico metodológico.

La fase de diagnóstico, permitió la selección de los métodos, técnicas e instrumentos a emplear en la recogida de la información, la determinación de la muestra, el análisis y procesamiento de la información para arribar a las regularidades del diagnóstico en cuanto a la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana de niños/as con TEA.

La fase de diseño, permitió la elaboración del programa.

La fase de evaluación, permitió la valoración de la propuesta por criterio de expertos y la implementación del programa como resultado científico.

El empleo del método materialista dialéctico como método general para el desarrollo del proceso de investigación, orientó a la autora hacia el análisis integral del estado real del cual se deriva el problema científico.

En el primer momento, se empleó fundamentalmente el análisis documental, para ello se confeccionó una guía (Anexo 1).

Los documentos analizados fueron los planes de estudio del curso 2010/2011, así como el perfeccionado del 2017/2018 según la Resolución Ministerial No.75/2017 aún vigente, con sus respectivos modelos del profesional, planes del proceso docente (malla curricular), además de los programas de las asignaturas.

El segundo momento, centrado en el proceso actual, se enmarcó en el proceso de enseñanza aprendizaje desde las diferentes asignaturas, específicamente en la atención temprana a niños/as con TEA. Abarcó también el nivel de preparación del docente.

Por ello se aplicó un cuestionario al docente (Anexo 2).

Además, se aplicó guía de observación a talleres de valoración de las actividades de la práctica laboral, revisión de tareas extraclases y tareas integradoras, exposición de trabajos prácticos, seminarios integradores y clases (Anexo 3), entrevista a los directivos de la escuela (Anexo 4) y entrevista a estudiantes de 3er año de la especialidad Educador de la Primera Infancia (Anexo 5).

La población de estudio estuvo constituida por los estudiantes del tercer año de la especialidad de Educador de la Primera Infancia de la Escuela Pedagógica "Octavio García Hernández" de la provincia de Cienfuegos que consta con una matrícula de 32 estudiantes, durante el curso 2021-2022.

La muestra de la investigación la integraron 18 estudiantes que seleccionaron la sociedad científica "*Atención educativa a niños/as con Trastornos del Espectro Autista*".

Estas sociedades son organizadas por la subdirección docente en coordinación con la FEEM, se designará un tutor, vinculado al tema de investigación, pueden ser docentes de las Escuelas Pedagógicas, direcciones provinciales y municipales de Educación, de acuerdo con el potencial científico del territorio. Se estimulará la participación del mayor número de estudiantes en esta actividad. La cantidad de miembros en cada sociedad científica oscilará de 5 a 10 estudiantes.

Se confeccionará el cronograma de trabajo con las etapas de la investigación y la realización de jornadas científicas estudiantiles en las que se expongan y

socialicen los resultados obtenidos. Los órganos de dirección y técnicos darán seguimiento al cumplimiento de esta actividad.

Los integrantes de estas sociedades pueden participar en las actividades de la Asociación de Pedagogos de Cuba y presentar los resultados en los eventos que se convoquen por esta organización.

Análisis de los resultados del diagnóstico

Los planes de estudio de la especialidad para la formación del Educador de la Primera Infancia, tanto del curso 2010/2011 como el perfeccionado del 2017/2018 según la Resolución Ministerial No.75/2017, tienen comprendida ser consecuentes con una concepción teórica general y particular que ofrezca firmeza y estabilidad a las decisiones tomadas para la concreción del currículo durante el proceso formativo de Nivel Medio Superior de modo tal, que garantice un proceso formativo integrador, que desarrolle al máximo sus potencialidades respetando la diversidad, sobre la base de los conocimientos de la ciencia y la tecnología, de la cultura contemporánea, donde se pondere la formación de valores de identidad humana universal y profesional, que le permita interactuar e integrarse a la sociedad donde vive y contribuya desde su profesión a su mejoramiento.

En los objetivos generales, las funciones a desempeñar y los problemas profesionales a resolver, tanto en el plan de estudio del curso 2010/2011 como el del 2017/2018 perfeccionado, los objetivos generales hacen referencia a una concepción dialéctico-materialista a partir de la ampliación, aplicación y profundización de los contenidos en la solución de problemas sobre los hechos, fenómenos y procesos que ocurren en la naturaleza; vinculados a la vida cotidiana y a la profesión pedagógica, con una actuación transformadora, responsable y valorativa.

Las habilidades profesionales en función de la investigación, tanto en el plan de estudio del 2010/2011 como el del 2017/2018 perfeccionado, se reflejan en un Nivel de aplicación donde se declara que el estudiante debe: dirigir de forma parcial el proceso educativo en la institución educativa y en otros contextos aplicando las operaciones fundamentales (diagnosticar, modelar, organizar, ejecutar y evaluar); dirigir de forma independiente el proceso educativo, aplicando las operaciones fundamentales (diagnosticar, planificar, modelar,

organizar, ejecutar y evaluar); capacitar a los agentes educativos; aplicar técnicas de investigación.

En el plan de estudio del 2010/2011 los problemas profesionales a resolver por el Educador de la Primera Infancia relacionados con la atención temprana a niños/as con necesidades educativas especiales son: el diagnóstico psicopedagógico integral de los educandos, la familia y la comunidad para favorecer la dirección del proceso educativo, la atención a la diversidad a partir de la comunidad de objetivos, intereses y motivaciones, y lograr el avance de los educandos hacia la zona de desarrollo próximo.

En el plan de estudio del 2017/2018 perfeccionado, los problemas profesionales a resolver por el Educador de la Primera Infancia son los mismos, no hubo cambios.

Cabe nombrar que la especialidad tiene definida sociedades científicas que tributan al desarrollo de su profesión como futuro educador de la Primera Infancia. En ella solo aparecen declarados temas que deben ser ejecutados por los profesores en conjunto con los alumnos, fortaleciendo el trabajo desde las obras infantiles, personalidades de la pedagogía o del entorno nacional, así como temas que enriquezcan su personalidad y desarrollo profesional con previa orientación de los docentes.

Las temáticas abordadas acerca de la atención a niños/as con TEA es una inquietud para el futuro educador, teniendo en cuenta que hoy en día es polemizado por la sociedad el incremento de este diagnóstico en las edades tempranas.

El cómo hacerlo depende de la preparación científica pedagógica que tenga el claustro de docentes. Estas sociedades no son centralizadas, se diseñan por los docentes y también dependen de la preparación científica pedagógica que posean.

Análisis documental de los programas de las asignaturas

En lo curricular, el plan de estudio del curso 2017/2018 perfeccionado tiene definida las asignaturas siguientes; las asignaturas de Formación General que proporcionan saberes que contribuyen a una cultura pedagógica, está integrada por: (Cultura Política, Historia Universal, Historia de Cuba, Español-Literatura, Matemática, Geografía, Biología, Física, Química, Inglés,

Informática, Apreciación de las Artes, Preparación Ciudadana para la Defensa, Educación Física, Reflexión y Debate).

Las asignaturas de Formación Pedagógica que ofrecen preparación pedagógica y psicológica general, integrada por: (Introducción a la Especialidad, Fundamentos de Anatomía, Fisiología e Higiene Escolar, Fundamentos de Psicología, Fundamentos de Pedagogía, Introducción a la Didáctica, Dirección del Proceso Educativo en el Multigrado, Fundamentos de Pedagogía Especial, Bases de la atención logopédica);

Las particulares de la especialidad que propician los contenidos necesarios para la dirección del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje así como para el desarrollo de las habilidades profesionales, integrada por las asignaturas: (Elementos Didácticos de la Comunicación y la Literatura Infantil, Literatura Infantil, Elementos Didácticos de la Educación Sensorial, Elementos Didácticos del Conocimiento del Mundo Natural y Social, Elementos Didácticos de las Nociones Elementales de la Matemática, Elementos didácticos de la Motricidad en la Primera Infancia, Educación Musical y Expresión Corporal, Adiestramiento Musical, Elementos Didácticos de la Construcción, Educación Plástica y Trabajo Manual, Elementos Básicos de Costura y Tejido, Elementos Didácticos de la Actividad Lúdica, Guitarra)

Los talleres profesionales, su concepción se realiza a partir de necesidades que plantea el contexto, de ahí su carácter flexible. No obstante, para 4to año de todas las especialidades se indica el desarrollo de los siguientes: Taller de textos martianos; Uso de los recursos audiovisuales e informáticos y Uso y cuidado de la voz del profesional. La Escuela Pedagógica podrá añadir otros talleres a partir de un criterio de pertinencia.

Según la revisión de los programas realizado por la investigadora, solo se evidencia la atención a niños con TEA, de manera fragmentada y con poca información en la asignatura Fundamentos de Pedagogía Especial que se imparte en 3er año en el primer semestre con 36h/c.

En la asignatura se declara como objetivo general: contribuir a la formación de un docente reflexivo, que sea capaz de problematizar, con el propósito de construir prácticas cada vez más humanizadas. Un profesional capaz de realizar propuestas educativas atendiendo a la diversidad de situaciones sociales, familiares, en las que se encuentra el sujeto con necesidades

educativas especiales asociadas o no a discapacidades que sepa adaptarse a los diferentes contextos y necesidades.

El plan temático incluye con tan solo 6h/c el tema: La atención educativa a educandos primarios y educandos de la primera infancia con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad. Aspecto por el cual la autora refiere la necesidad de la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA.

Sin embargo, en los objetivos generales del plan de estudio del curso 2017/2018 perfeccionado declara: demostrar capacidad para dirigir el proceso educativo, particularmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las diferentes instituciones educacionales y modalidades educativas de la primera infancia.

El análisis realizado en los diferentes programas de las asignaturas permitió constatar lo siguiente: no se destacan temáticas específicas para la atención temprana a niños/as con TEA.

Las horas destinadas en el programa de Fundamentos de Pedagogía Especial no son suficientes para incorporar conocimientos acerca de la atención temprana a niños/as con TEA y se deja a la espontaneidad de los docentes la decisión de cómo hacerlo, la Práctica Laboral representa aproximadamente el 50% de las horas del fondo de tiempo de las asignaturas; los estudiantes permanecen en los escenarios docentes de formación (círculos infantiles), donde el educador no presentan un conocimiento oportuno acerca de la atención temprana a niños/as con TEA, en la mayoría de los programas de las asignaturas no se tiene en cuenta la atención al TEA, solo en algunos programas se precisan temas aislados al respecto.

El análisis del proceso de enseñanza aprendizaje se centró esencialmente en las asignaturas de Formación Pedagógica y las asignaturas particulares de la especialidad como escenario principal para la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA.

Resultados de la observación a las actividades en el proceso de enseñanza aprendizaje desde las diferentes asignaturas y la Práctica Laboral

Se realizaron 11 observaciones a diferentes tipos de actividades (talleres de valoración de las actividades de la práctica laboral, revisión de tareas extraclases y tareas integradoras, exposición de trabajos prácticos, seminarios integradores y clases).

Para ello se empleó una guía de observación de controles según lo establecido en la Carpeta Metodológica de la Escuela Pedagógica (2017). A la misma se le hicieron modificaciones con el fin de contextualizarla en aspectos relacionados con la formación de los estudiantes en la atención temprana a niños/as con TEA.

En un primer momento previo a la realización de las actividades de educación en el trabajo, se les solicitó a los docentes las orientaciones metodológicas de cada actividad para su revisión. En todos los casos las orientaciones se encontraban elaboradas, por lo que existe una planificación consciente de las tareas docentes que debe orientar durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

En el segundo momento, en la parte introductoria de las actividades, se pudo observar en la revisión del trabajo independiente o tarea docente orientada la ausencia total de actividades relacionadas con la atención a niños/as con TEA. En la parte del desarrollo de la actividad, los objetivos estuvieron encaminados a desarrollar habilidades específicas del Educador de la Primera Infancia, no se pudo apreciar que estas habilidades incluyeran la atención temprana a niños/as con TEA.

En el 70% de las actividades (visitas a clases, revisión de tareas extraclases y tareas integradoras, exposición de trabajos prácticos, seminarios integradores) se orientaron tareas docentes relacionadas con temas que tributan a la formación general de la Primera Infancia a través de los recursos disponibles en la bibliografía básica de la asignatura.

En el 20% de las actividades se orientaron tareas docentes relacionadas con temas que propician el desarrollo de los infantes desde la enseñanza general para su especialidad.

En el 10% de las actividades se les solicitó a los estudiantes que aplicaran actividades desde las áreas o dimensiones que tributan a logros que deben ser vencidos en años de vida por los niños/as. Las tareas docentes orientadas guardaban relación con los contenidos que el estudiante debe aprender y ejercitar durante su estancia en la práctica laboral. No se pudo observar por parte del docente la atención temprana a niños/as con TEA con el método de enseñanza seleccionado para la clase.

En la ejecución de las tareas docentes, por parte del alumno, se pudo apreciar la integración de los componentes académico y laboral en la rememoración de los contenidos de las asignaturas básicas de la profesión, los objetivos, contenidos y métodos no estaban en función de la inclusión de niños/as con NEE, específicamente con diagnóstico de TEA. Por lo que las tareas docentes orientadas no permitieron el desarrollo de la atención temprana a niños/as con TEA para su formación como Educador de la Primera Infancia.

En el desarrollo de las actividades de la práctica laboral (talleres de valoración), la mayoría de los estudiantes se encontraban atentos a las orientaciones del docente, presentaron las respuestas de las actividades orientadas de forma reproductiva, sin un nivel de profundización.

En las conclusiones de las actividades, solo en un 10%, se orientó la búsqueda de información para la presentación de revisiones bibliográficas en posteriores actividades, para trabajar con casos de inclusión. De igual modo, a pesar de observar un mismo tipo de actividad en más de una ocasión, no se pudo apreciar tareas dirigidas que fortalecieran la atención temprana a niños/as con TEA.

Resultados de la encuesta a docentes de la especialidad Educador de la Primera infancia

También se encuestó a 12 docentes y tutores que fueron seleccionados teniendo en cuenta el criterio de que trabajan con las asignaturas de la Formación Pedagógica y la Práctica Laboral.

Del total de docentes el 17,5 % tienen entre 30 y 40 años de experiencia en Educación, el 20,6 % entre 20 y 15 años, el 28,7 % entre 15 y 10 años y el 23,2 % entre 10 y 5 años de experiencia. De ellos el 78,2 % llevan trabajando en la Escuela Pedagógica de 10 a 8 años y el 22,8 % de 8 a 5 años. En el trabajo con la especialidad de la Primera Infancia de los 12 docentes

encuestados, el 71,4% trabaja en dicha especialidad, el 11,6% en la especialidad de Educación Especial y Primera Infancias y el 17,0% en la especialidad de Maestros Primarios y en otras especialidades. 53, 7% otorgan el título de Máster y el 47,3% son Licenciados.

El 12.7% de los docentes opinaron que solo en ocasiones le dan tratamiento a los contenidos relacionados con la atención temprana al TEA en la Primera Infancia (uso de los servicios bibliotecarios, elaboración de medios de enseñanza y revisiones bibliográficas). El resto, 6.4% opinaron que de manera muy sintética y minimizada le dan tratamiento a estos contenidos.

La totalidad coincidió en que lo realizan de manera secundaria sin una planificación de la actividad.

En cuanto a los conocimientos relacionados con temas referidos al TEA que tributan a proyectos educativos y trabajos de investigación educativa, el 80.9% de los docentes opinaron que lo hacían solo en ocasiones y no de manera incidental.

En ninguna ocasión los docentes manifestaron que el tratamiento dado fue sistemático y de manera planificada.

Al referirse a los valores y las motivaciones, el 100% de los docentes coincidieron en que se realiza de manera sistemática el tratamiento del valor responsabilidad en la realización de las tareas docentes y el trabajo independiente, del valor honestidad y respeto por el cumplimiento de los principios de la ética profesional y del nivel de pertinencia en la solución de los problemas de inclusión en los salones de los círculos infantiles generales.

Al autoevaluar la preparación de los docentes para la formación del Educador de la Primera Infancia en la atención temprana a niños/as con TEA en los estudiantes, el 81.1% autoevaluó su preparación de medianamente adecuada.

El 18.9% elaboró tareas docentes, en su mayoría relativas a la búsqueda de información para la elaboración de revisiones bibliográficas con temáticas de diversidad e inclusión, el resto no respondió la pregunta.

La mayoría de los docentes, el 82.6% coincidió en que el proceso que más contribuye a la atención temprana de los infantes con TEA es: el proceso de enseñanza aprendizaje. El 17.4% opinó, que sería posible su formación desde las diferentes asignaturas. La autora de la investigación coincide con esta opinión, puesto que todas las asignaturas y formas de organización del proceso

de enseñanza aprendizaje pueden tributar a la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA.

Resultados de la entrevista a directivos de la Escuela Pedagógica

Para la realización de la entrevista se seleccionaron de manera intencional 5 directivos de la Escuela Pedagógica, los cuales fue: El director del centro, subdirectora docente, subdirectora de internado y 2 Jefes de áreas. De ellos el 45 % presentan entre 30 y 20 años de experiencia como directivo en el sector de Educación y el 55% entre 10 y 5 años .En la muestra seleccionada el 73%son master y el 27% licenciados.

Los directivos coincidieron en su totalidad en que las asignaturas de la Formación Pedagógica y la Práctica Laboral tienen potencialidades para la formación del Educador de la Primera Infancia en la atención temprana a niños/as con TEA, a partir de su relación con la práctica profesional, los escenarios en que se desarrolla y la relación con los problemas educativos.

A pesar de ello, los directivos opinaron que el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollado tiene insuficiencias que no permiten la atención temprana a niños/as con TEA. Tales insuficiencias están dadas, en que los docentes no planifican adecuadamente el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de las exigencias de la sociedad actual, no se elaboran tareas docentes encaminadas a la atención temprana de niños/as con TEA y no se conoce en muchos casos la importancia y necesidad que existe de realizar una adecuada atención temprana a estos niños utilizando las vías que ofrece la educación de la Primera Infancia.

Por otra parte, los estudiantes muestran motivación e interés por conocer más en relación con los TEA y su atención desde la especialidad, logran comprender la significación social que esta tiene para la solución de los problemas educativos y se observa falta de responsabilidad en la realización de las tareas.

Algunos directivos desconocen los términos, métodos que debe desarrollar el estudiante para su formación integral ante infantes con diagnóstico de TEA y lo justifican alegando que solo en los objetivos generales del programa de la asignatura de Fundamentos de Pedagogía Especial se hace referencia a las NEE.

En relación con la preparación de los docentes, los directivos opinaron que todavía es insuficiente teniendo en cuenta que: los temas abordados en orientaciones metodológicas con relación a la atención temprana a niños/as con TEA desde la Primera Infancia es poco provechoso, las actividades elaboradas por los docentes del centro no tributan a la inclusión.

Los directivos en su mayoría coincidieron en que los programas atenúan en alguna medida el vacío que tienen los estudiantes. Ellos consideraron la necesidad de incorporar a las acciones de trabajo metodológico, el tema del TEA desde la atención temprana en la Primera Infancia así como incluir lo abordado con ayuda de especialistas en todas las asignaturas y formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje, una carencia presente en los planes de preparación de los docentes.

Resultados de la entrevista a estudiantes de tercer año de la especialidad Educador de la Primera Infancia

Para la entrevista se seleccionó de manera intencional a 10 estudiantes.

En los resultados se pudo apreciar que las opiniones se encuentran en su total mayoría manifestando que no se encuentran preparados para la atención temprana a niños/as con TEA.

En relación con las causas por las que no se sienten totalmente preparadas en la atención temprana a niños/as con TEA los estudiantes nombraron: la falta de conocimientos en los contenidos básicos sobre el TEA, insuficiente preparación a través de las asignaturas que aborden la atención temprana de niños/as con TEA desde su especialidad, poco aprovechamiento de las orientaciones de las actividades de las prácticas laborales en los salones que presentan infantes incluidos.

En su mayoría no respondieron la pregunta relacionada con la atención temprana a niños/as con TEA y aunque algunos respondieron que sí las conocían solo nombraban manifestaciones del TEA y algunas teorías de su diagnóstico. La mayoría de los estudiantes coincidieron en que solo en ocasiones el docente que les imparte la asignatura Fundamentos de Pedagogía especial durante las clases mencionaba rasgos del TEA de manera general.

Para concluir, se evidencia que los estudiantes tienen un insuficiente conocimiento acerca de la atención temprana de niños/as con TEA, no

apreciando las potencialidades de las asignaturas para el desarrollo de las mismas. Sin embargo, los estudiantes reconocen la necesidad de apropiarse de estos conocimientos, se sienten motivados para su futura profesión debido al incremento de diagnósticos de TEA en la Primera Infancia en el mundo, pero específicamente en su localidad.

Los métodos de investigación aplicados posibilitaron a la investigadora realizar una valoración global en torno al estado actual de la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA.

Se utilizó la triangulación como técnica de análisis de datos, toda vez que su utilización asegura el rigor metodológico del estudio y la credibilidad de los resultados que se obtienen en el proceso investigativo. Hernández; Fernández & Baptista (2006), recomiendan la triangulación para comparar resultados de datos cualitativos y cuantitativos, provenientes de distintas fuentes de información (Sánchez, 2011).

Regularidades derivadas del proceso de diagnóstico

En cuanto a la concepción actual de la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior de la Escuela Pedagógica Octavio García de Cienfuegos en la atención temprana a niños/as con TEA se presentan potencialidades y carencias.

Las potencialidades son:

- ✓ Presencia de la inclusión y atención a la diversidad en los documentos rectores con potencialidades para contribuir a la atención temprana a niños/as con TEA.
- ✓ Reconocimiento por los docentes y directivos de la importancia de la formación del Educador de la Primera Infancia en la atención temprana a niños/as con TEA.
- ✓ Motivación de los estudiantes de la especialidad Educador de la Primera Infancia por conocer y profundizar en la atención temprana a niños/as con TEA.
- ✓ Organización y funcionamiento de las Sociedades Científicas en la Escuela Pedagógica lo cual permite trabajar por la vía científica diversas temáticas que contribuyen al desarrollo profesional e investigativo de los estudiantes en formación.

Las carencias se resumen en:

- ✓ Falta de una concepción coherente en los programas de las asignaturas que permita la formación del Educador de la Primera Infancia en la atención temprana a niños/as con TEA.
- ✓ Falta de preparación de los docentes en relación con las bases teóricas y metodológicas de la atención temprana a niños/as con TEA y cómo hacerlo desde las diferentes formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje.
- ✓ Insuficiente preparación metodológica de los docentes lo que repercute en que el proceso de enseñanza aprendizaje no contribuya a la formación del Educador de la Primera Infancia en la atención temprana a niños/as con TEA.
- ✓ No se ha aprovechado el espacio que ofrece las Sociedades Científicas para profundizar en diversas temáticas de interés para los estudiantes, entre ellas la atención temprana a niños/as con TEA.

Lo anteriormente expuesto apunta hacia la pertinencia de elaborar un programa como resultado científico para la formación del Educador de la Primera Infancia en la atención temprana a niños/as con TEA de la Escuela Pedagógica en respuesta a las exigencias que demanda la formación del futuro profesional de la Educación de la Primera Infancia y a la luz de las concepciones actuales relacionadas con la inclusión educativa.

2.2. Programa para la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños (as) con TEA

2.2.1 El programa como resultado científico

Según las investigadoras Salmerón y Quintana (2009), el Programa al ser utilizado como resultado científico en investigaciones, adopta indistintamente en su concepción características, estructuras en diferentes variantes y no se especifica su esencia con exactitud, no existiendo uniformidad en su uso y definición.

Las autoras antes mencionadas conciben al programa como el conjunto de acciones planificadas, sistemáticas, orientadas a la solución de un problema en la práctica educativa, dirigidas a complementar un objetivo determinado en cuyo diseño, ejecución y evaluación debe estar implícita la transformación del

objeto de la investigación en un contexto determinado (Salmerón y Quintana, 2009).

El empleo del programa como resultado científico no es usual como otros de gran utilización en la actualidad: metodologías, modelos, estrategias, sistemas; tratados en diferentes literaturas; no solo en su concepción, sino en sus características, estructura, tipo (De Carvalho, 2016).

A partir de lo abordado por las autoras en relación al programa como resultado científico, se puede plantear que en su esencia: se diseña para resolver problemas de la práctica, que precisan el estudio de determinado objeto de investigación; define el cumplimiento de objetivos y prioridades; incluye todo tipo de actividades de docencia/investigación; conlleva un proceso de planificación en el cual las acciones proyectadas están orientadas hacia el logro de un fin propuesto; están dirigidas a eliminar las contradicciones que originan el problema sobre el estudio real y el estudio deseado, implicando un cambio de calidad en el objeto de estudio.

La autora asume el concepto tomado por De Carvalho (2016), al entender al **programa** como: el conjunto de acciones planificadas, sistemáticas, orientadas a la solución de un problema en la práctica educativa, dirigidas a complementar un objetivo determinado en cuyo diseño, ejecución y evaluación debe estar implícita la transformación del objeto de la investigación en un contexto determinado.

El programa adopta una tipología específica, la cual está en dependencia del elemento objeto de transformación. En la presente investigación se denomina Programa de formación.

De igual manera se comparte el criterio de que la formación es aquella que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes Niveles y modalidades del sistema educativo (Barriga, 2018).

2.2.2 Fundamentos del Programa

El programa tiene sus fundamentos en ciencias como la Filosofía, Sociología, Pedagogía y Psicología, las cuales permiten desde el punto de vista teórico y metodológico darle coherencia, científicidad y organización al mismo. Se reafirma lo manifestado por Peralta (2013), cuando apunta lo difícil que resulta poder delimitar la especificidad que cada una de estas ciencias aporta por separado, ya que ellas se complementan e interpenetran.

Desde el punto de vista **filosófico** el programa se sustenta en la concepción dialéctico-materialista a partir de considerar los principios que rigen la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior de forma armónica y flexible, y de precisar la relación entre el conocimiento y la práctica desde la teoría del conocimiento, la cual orienta la lógica del cambio y la transformación que se da en la actividad, vista como fuente de desarrollo del sujeto.

Se pretende transformar la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA, de manera que se establezca la dinámica entre los contenidos, métodos y procedimientos que deben asumirse y se oriente el cambio que se produce en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde el estudiante es protagonista de su transformación, siempre que su formación sirva de base para las exigencias de su práctica educativa y su futura profesión.

El contenido del Programa se organiza teniendo en cuenta el constante movimiento y desarrollo del Tercer Perfeccionamiento de la Educación Cubana, lo cual permite orientar y dirigir los cambios que resulten precisos para el adecuado cumplimiento de sus funciones en las instituciones educativas del Nivel educativo de la Primera Infancia. La misma asume desafíos trascendentes en la atención a la diversidad y la inclusión, a partir de las contradicciones que puedan aparecer como fuente de desarrollo en la educación.

La concepción del mejoramiento de la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA, debe estar en correspondencia con la necesidad educativa que demanda el Estado Cubano.

Los sustentos **sociológicos** están dados en la relación escuela-sociedad, pues la mejora en la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA se orienta esencialmente al aprender a conocer, a hacer y a ser con relación a la atención educativa a los infantes con TEA, que tienen un alcance específico en el desarrollo del proceso formativo de estos niños/as.

En este caso el educador tiene la tarea de responder a las demandas de la inclusión educativa y social de las personas con necesidades educativas especiales, y específicamente los que tienen diagnóstico de TEA.

Desde el enfoque **psicológico** el programa de formación es consecuente con los postulados básicos de la teoría histórico-cultural de Vigotsky y sus seguidores. El Programa se proyecta a partir de la relación entre la actividad y la comunicación en la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA, así como teniendo en cuenta la vinculación de lo cognitivo y lo afectivo, la concepción del trabajo con la “zona de desarrollo próximo” (ZDP) destacando el aprovechamiento de potencialidades, y específicamente enfatiza en uno de los aportes esenciales de dicha teoría, referido a la premisa que concibe la enseñanza como guía del desarrollo.

La aplicación del concepto de ZDP de Vigotsky, permite explicar la relación entre enseñanza y desarrollo en su dialéctica y el lugar que ocupa la ayuda pedagógica. En el mejoramiento de la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA, se definen y redefinen constantemente las zonas de desarrollo actual y potencial a partir de la determinación del Nivel real en que se expresan las acciones generalizadoras, mediante las cuales el estudiante modela su actuación y la distancia de estas con el estado deseado, se actúa sobre su zona de desarrollo potencial al proyectar sus metas con un carácter desarrollador, de esta manera no solo se descubre lo que el estudiante es capaz de hacer, sino lo que puede ser, contemplándose su posible cambio y tendencias de desarrollo para su futura profesión.

Esto implica que se precisen las ayudas que pueden ofrecer los principales agentes que intervienen en el proceso de formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA, desde una posición activa de los sujetos, a partir de crearse un clima sociopsicológico que favorezca el intercambio y la comunicación entre directivos, docentes, estudiantes y otros agentes y agencias educativas.

El hecho de que el programa esté orientado a la actualización de conocimientos, aplicación de métodos y procedimientos para la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior, exige que este

investigue, se integre a las sociedades científicas y participe sistemáticamente a su práctica laboral.

El fundamento **pedagógico** aparece en los antecedentes de la teoría sobre la educación que se expone en lo mejor de la labor de prestigiosos pedagogos en las diferentes épocas históricas, constituyendo un legado muy apreciado en la concepción educativa que asumen los educadores de la Primera Infancia.

Se organiza la mejora en la actuación del futuro educador de la Primera Infancia, desde la búsqueda de alternativas que favorezcan la solución a los problemas profesionales que se presentan en el contexto educativo. Lo anterior se asume, al dirigirse a la formación del Educador de la Primera Infancia en la atención temprana a niños/as con TEA, contextualizado por los estudiantes como máximos protagonistas y gestores de las transformaciones que se requieren para atender la inclusión educativa.

De igual manera, debe observarse también la concepción de los componentes del proceso pedagógico desde un enfoque integral, sistemático para ello se tiene en cuenta:

- ✓ El papel activo y directivo del estudiante que debe guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje con dinámicas activas, que involucren procesos de reflexión e intercambio vivencial a través de todo el transcurso de las acciones del programa.
- ✓ Los objetivos deben ser encaminados a la formación del Educador de la Primera Infancia en la atención temprana a niños/as con TEA requeridos por la práctica de los estudiantes partiendo del análisis diagnóstico de la misma en lo sujetos concretos.

Un momento esencial en el programa debe apuntar hacia la concepción de la tríada formas-métodos-medios. La combinación de las vías de formación seleccionadas para la instrumentación del programa, los métodos empleados en cada una de ellas y los medios seleccionados para llevar a cabo las diferentes acciones formativas del proceso de enseñanza-aprendizaje se estructuran de manera que se propicie la activación del sujeto, el logro de una dinámica formativa reflexiva y vivencial, y la estimulación de los motivos relacionados con el aprendizaje de elementos que impulsan el desarrollo de la atención temprana a niños/as con TEA.

La evaluación, tendrá en cuenta la unidad de lo instructivo y lo educativo, orientándose hacia la reflexión metacognitiva; la socialización del aprendizaje y la modelación del desempeño del sujeto en el contexto laboral a través de una evaluación formativa.

2.2.3 Objetivo, exigencias y características generales del programa propuesto

El objetivo general del Programa es contribuir a la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA a través del espacio de las Sociedades Científicas. De los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que sustentan la concepción del programa se desprenden una serie de exigencias pedagógicas concretas para la planeación, ejecución y evaluación del mismo que son:

- ✓ Concebir la atención temprana a niños/as con TEA como contenido de las actividades que ofrecen las Sociedades Científicas de la Escuela Pedagógica de manera que contribuya a la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior.
- ✓ Asumir la formación en la atención temprana a niños/as con TEA desde las sociedades científicas, la práctica laboral y los agentes y agencias comunitarios. Las acciones formativas se producen durante su formación y desde la práctica laboral, deberán proyectarse y ejecutarse desde los marcos naturales donde se desempeña el alumno al que se le tributa la acción lo que garantiza que la puesta en práctica del programa sea un proceso continuo. Es necesaria también para estimular las vivencias a través del debate de experiencias; de forma que el sujeto que aprende internalice el conocimiento con un significado y un sentido personal dado por la práctica y sea capaz de extrapolarlo a otras situaciones y áreas con respecto al TEA, desarrollándose íntegramente su personalidad.
- ✓ Propiciar la relación entre lo grupal y lo personalógico en el proceso de formación. Las acciones propuestas privilegian dos momentos esenciales: el trabajo grupal donde hay un momento preponderante de las relaciones intersíquicas y el individual. Tanto, cuando se trabaja con todos los integrantes de la sociedad científica de grupo, año,

asignatura, departamento u otras formas estructurales de organización, es posible encontrar momentos en que se requiere de espacios de intercambio.

- ✓ Entender la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA como un proceso continuo, en el que sean tomadas en cuenta las diversas etapas por las que necesariamente debe atravesar este proceso observando los niveles de formación pedagógica previa que tienen los estudiantes en su formación.
- ✓ Del presupuesto anterior se deriva además que, en correspondencia con los diferentes Niveles de formación pedagógica previa que poseen los alumnos, se deben establecer diferentes niveles de desarrollo deseados para la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA.

Otros **requisitos** a cumplir para garantizar el éxito del programa son:

- ✓ Tener en cuenta el interés y disposición de los estudiantes por profundizar en sus conocimientos para la atención temprana a niños/as con TEA así como para participar en la implementación del programa. En este sentido se debe partir de un Nivel de compromiso de los participantes en contribuir al desenvolvimiento adecuado de las actividades.
- ✓ Condiciones mínimas de aseguramiento material (materiales de estudio, materiales de consulta) y un local adecuado que permita un ambiente tranquilo y agradable. También es necesario el cumplimiento del horario establecido para la realización de las actividades, y el mantenimiento de un clima de respeto y cooperación entre los participantes.

Son asumidas como características generales del programa las establecidas por Salmerón y Quintana (s/f), que a juicio de la investigadora, contribuyen a una adecuada elaboración y aplicación del programa en la investigación presente:

- ✓ **Carácter objetivo:** porque en las diferentes áreas que incluye el programa se consideran acciones que parten de los resultados del diagnóstico de la necesidad de la formación del Educador de la Primera

Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA y deben responder a ese contexto concreto.

- ✓ Concepción con enfoque sistémico: debe tomar en consideración la orientación general de los fenómenos educativos como una realidad integral, formada por componentes que mantienen una forma estable de interacción.
- ✓ Carácter flexible: el programa se debe atemperar a las condiciones concretas del lugar en que se implementa tomando en consideración la dinámica del trabajo que en él se desarrolla; así mismo tiene la posibilidad de incorporar al proceso aquello que facilite el logro del objetivo propuesto o controlar las acciones que obstaculizan, por lo que a su vez deben tener un carácter abierto y dinámico.
- ✓ Mantener una retroalimentación constante: se recoge sistemáticamente información, a partir del empleo de diferentes técnicas y procedimientos, sobre la marcha del desarrollo del programa lo que permite la oportuna readecuación del mismo.

2.3 Estructuración del Programa de formación

Para la determinación de la estructura del Programa de formación continua se tuvo en cuenta la propuesta de Salmerón y Quintana (2009) quienes consideran que las áreas que deben integrar el programa son:

Área I- Planificación de las acciones a realizar: en cada una de las acciones de formación se determinan los objetivos, contenidos, métodos, medios y evaluación, así como otros indicadores que requiere el tipo de programa a desarrollar en correspondencia con las potencialidades y necesidades de los estudiantes en formación para la atención temprana a niños/as con TEA, aquí se elaboran las orientaciones metodológicas para la ejecución de las acciones y se contemplan las precisiones para su realización en la sociedad científica.

Área II- Implementación de las acciones: esta fase tiene como objetivo esencial poner en ejecución las acciones planeadas en el Programa de formación elaborado.

Área III- Evaluación del programa: se obtendrán los resultados de la aplicación del Programa de formación, así como el cumplimiento del objetivo trazado, donde se constata la transformación del objeto de estudio, y por ende su contribución a la solución del problema planteado.

A continuación se explican cada una de las áreas que conforman el Programa de formación propuesto.

Área I- Planificación de las acciones a realizar

Objetivo específico: Planificar las acciones dirigidas a la formación de los Educadores de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA mediante las Sociedades Científicas.

Se realizará a partir de la determinación de potencialidades y necesidades de formación de los estudiantes en la atención temprana a niños/as con TEA, así como sus intereses y motivación por ahondar en la temática propuesta.

Sobre esta base se proyectan las acciones dirigidas a la determinación de los objetivos, las formas de organización, la elaboración de los programas analíticos y la evaluación.

Determinación de los objetivos

Los objetivos constituyen el componente rector de la actividad docente por lo que es fundamental la determinación de estos, toda vez que su función es orientar y guiar el proceso.

Los objetivos tienen relación con las necesidades de formación de los estudiantes determinados en el diagnóstico y con sus intereses y motivaciones, ellos son los siguientes:

- ✓ Promover un pensamiento crítico y reflexivo en el proceso de formación a partir de las experiencias y vivencias de los estudiantes participantes en la sociedad científica.
- ✓ Reconocer las estrategias que se utilizan para identificar a los niños/as con TEA de la Primera Infancia y su utilidad en el contexto educativo, así como los indicadores que le permitan caracterizarlos integralmente, lo cual le servirá de base para tomar decisiones en su práctica educativa.
- ✓ Construir propuestas de soluciones a las problemáticas que se identifican en la atención temprana a los niños/as con TEA de la Primera Infancia, partiendo de la revisión de algunos recursos a utilizar en los contextos escolar, familiar y social para responder a las necesidades educativas especiales que presentan y potenciar su desarrollo integral en los distintos ámbitos en que se desenvuelven.

- ✓ Promover actitudes de aceptación y respeto hacia los niños/as con TEA de manera que les permita ayudarlos y actuar en correspondencia con sus particularidades.

Determinación de las formas de organización

Teniendo en cuenta los requerimientos de las Sociedades Científicas legitimada en las Normativas e Indicaciones Metodológicas y de Organización para el desarrollo del trabajo en las Escuelas Pedagógicas elaborado en el curso 2016-2017, las particularidades de la formación de los estudiantes en las Escuelas Pedagógicas, las necesidades que generan los nuevos retos y lo normado en los documentos que trazan la política educativa en estos centros, se han previsto diferentes formas de organización de la formación que facilitan la realización de acciones que posibilitaran la atención temprana a niños/as con TEA.

Las formas de organización del Programa de formación fueron seleccionadas de modo que respondan a las necesidades y potencialidades identificadas en los estudiantes en formación, teniendo en cuenta ello, se han ordenado de la forma siguiente: talleres de formación, debate científico y actividades prácticas.

Los talleres de formación propician el desarrollo de habilidades y se dirigen esencialmente a producir colectivamente el conocimiento sustentado en una metodología participativa, coherente y tolerante frente a la diversidad, permiten el aprendizaje individual y grupal para alcanzar la preparación de los estudiantes en formación toda vez que se logra aprender de los demás y aprender haciendo.

Combina la teoría y la práctica y posibilita la exposición de razonamientos, interrogantes, hipótesis o problemas que tienen su base en los conocimientos previos, experiencias, vivencias personales, se toman las decisiones y conclusiones para el cumplimiento de los objetivos trazados para promover la creatividad y la capacidad de reflexionar en grupos.

Posibilitan la presentación de propuestas que tienen como centro el intercambio de puntos de vistas, opiniones, juicios, experiencias, así como la socialización de los conocimientos y las habilidades.

Los debates científicos, según criterios de Castillo (2006) y Burguet, García y Blanco (2015), constituyen una forma organizativa que propicia la producción

de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la educación de actitudes en los participantes, a partir del intercambio científico sobre temas actualizados para demostrar sus experiencias como resultado de la identificación de las problemáticas y el desarrollo de acciones de investigación como vía para aplicar el contenido de la formación.

Posibilitan por tanto, la confrontación de ideas, juicios y opiniones avalados por la presentación de propuestas y soluciones derivadas de las prácticas en torno a la atención temprana a los niños/as con TEA.

Las actividades prácticas

La determinación del contenido se debe precisar tomando en consideración tres acciones fundamentales: la selección de contenidos, secuenciación de contenidos y contextualización de los contenidos, las que se detallarán a continuación:

Selección del contenido

Se dirige básicamente a realizar la selección de los contenidos del Programa de formación para los estudiantes de la especialidad Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA, tomando en consideración sus potencialidades y sus necesidades, los contenidos científicos fundamentales que avalan la lógica del trabajo para la atención temprana a niños/as de la Primera Infancia con TEA.

Se precisan los conceptos básicos, las ideas, así como el desarrollo de habilidades en función de lo que debe saber y saber hacer el Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en atención temprana con los niños/as con TEA.

Por su parte la secuenciación de los contenidos facilitará el ordenamiento gradual de los contenidos, lo que responde a la organización por temas. Es importante que se siga un orden lógico y gradual que le permita al estudiante en formación una mayor comprensión de los mismos.

La secuenciación de los temas favorece el establecimiento del orden, las relaciones, la graduación ascendente, así como atender acertadamente a la formación de los estudiantes.

En la secuenciación de los contenidos se han tenido en cuenta los criterios de organización siguientes: relaciones de requisitos de aprendizaje entre los elementos del contenido ya aprendido para construir sobre ellos nuevos

conocimientos; relaciones de procedimientos (jerarquía entre acciones o pasos necesarios para llegar a un objetivo); relaciones de subordinación (de lo general a lo particular); relaciones de coordinación entre conceptos equivalentes; relaciones de principios (causa-efecto y correlación); relaciones de atributos (ordenación de conceptos en función de los atributos que poseen).

Contextualización de los contenidos

Se tiene en cuenta la significación práctica del contenido de la formación a los educadores de la Primera Infancia toda vez que deben responder a las necesidades y problemas del contexto de actuación pedagógica relacionados con la atención temprana a los niños/as con TEA. Este elemento propicia la integración del sistema de conocimientos y la experiencia de la práctica pedagógica reflexiva, lo cual permite retroalimentar los aprendizajes y modos de actuación.

En relación con lo anterior, se procederá a determinar y ordenar las ideas fundamentales que deben ser objeto de tratamiento en el contenido de la formación para los Educadores de la Primera Infancia a ser trabajados en los espacios de las Sociedades Científicas.

Los contenidos a incluir son:

- ✓ Concepciones actuales en torno a la atención temprana a niños con TEA.
- ✓ Regularidades psicopedagógicas de los niños/as con TEA. Particularidades en la Primera Infancia.
- ✓ La identificación y caracterización de los niños/as con TEA.
- ✓ Diseño e implementación de estrategias de intervención para niños de la Primera Infancia con TEA.
- ✓ Los recursos, apoyos y ayudas, modalidades de atención a los niños/as de la Primera Infancia con TEA.
- ✓ La participación de la familia y la comunidad en el proceso de atención temprana a los niños/as con TEA.
- ✓ Identificación y análisis de los problemas de la práctica educativa relacionados con la atención temprana a los niños/as con TEA esencialmente en el Nivel Educativo Primera Infancia.

Diseño de los talleres

Propiciarán la participación activa de los estudiantes de la especialidad Educador de la Primera Infancia que integran la Sociedad Científica “Atención Temprana a niños con TEA” en el proceso de formación mediante el intercambio de vivencias y criterios partiendo de los conocimientos previos y la toma de partido en cuanto a propuestas de soluciones a problemas que se identifican en la atención temprana a los niños/as con TEA, lo cual favorece la reflexión individual y grupal.

Los temas para el desarrollo de los talleres son:

Tema 1. Aspectos generales en relación con los TEA. Actualidades. ¿Autismo inducido o autismo sobreimpuesto?

Tema 2. Definición de los TEA. Mecanismos y causas. Detección temprana y diagnóstico. Precisiones acerca del diagnóstico y los especialistas que intervienen en él.

Tema 3. Características de los niños/as de la Primera Infancia con TEA. La conducta del niño/a con TEA. Métodos de intervención para su mejoramiento. Orientación a las familias y a docentes.

Tema 4. Características de los niños/as de la Primera Infancia con TEA. La comunicación y socialización del niño con TEA. Métodos de intervención para su mejoramiento. Orientación a las familias y a docentes.

Debates científicos

Permiten la actualización científica del conocimiento de los estudiantes mediante la presentación de razonamientos, juicios y cuestionamientos; así como la confrontación de ideas, saberes y experiencias que evidencian el crecimiento en el proceso de formación. Las reflexiones individuales y grupales contribuyen a la creación de condiciones para el desarrollo ascendente de la creatividad y la investigación.

Los temas previstos para el desarrollo de los debates científicos constituyen aspectos medulares en relación con la atención temprana a niños de la Primera Infancia con TEA, éstos son:

Tema 1. El currículo en la Educación de la Primera Infancia y la atención a los niños/as con TEA.

Tema 2. La detección e identificación de los niños/as con TEA que son atendidos en la Educación de la Primera Infancia en sus diferentes modalidades.

Tema 3. Particularidades de la atención temprana a niños/as de la Primera Infancia con TEA. La orientación a familias y comunidad.

Determinación de la evaluación de cada modalidad de formación

La evaluación es asumida como proceso y como resultado, con el propósito de evaluar de forma integrada los conocimientos y las habilidades lo cual favorece el cambio, la transformación y el desarrollo profesional y personal de los estudiantes de la Escuela Pedagógica en relación con la atención temprana a los niños/as con TEA.

Deberá ser concebida como un proceso de perfeccionamiento profesional y humano, que les va a permitir su desarrollo en la medida que aprendan a autoevaluarse y a evaluar el trabajo de los demás, empleando fundamentalmente para ello los espacios presenciales caracterizados por la reflexión y confrontación de ideas, puntos de vistas, criterios, experiencias y vivencias en relación con la práctica educativa.

Cuando se considere necesario aplicar una actividad destinada específicamente a la evaluación, es importante que ésta plantee retos para que los estudiantes en formación apliquen sus capacidades de análisis, interpretación, juicio crítico, comprensión, relación, síntesis, argumentación y toma de decisiones, además de que proporcionen información sobre rasgos como los que se enuncian a continuación:

- ✓ La comprensión de las características de los estudiantes con TEA y de las estrategias para su identificación en el contexto de la educación de la Primera Infancia, así como los conocimientos y habilidades para ofrecer una respuesta educativa a dichas necesidades.
- ✓ La habilidad para vincular la teoría con el análisis de situaciones prácticas derivadas de las observaciones, entrevistas y experiencias respecto a la atención temprana que se ofrece a los niños/as con TEA.

Orientaciones metodológicas para la ejecución de las acciones del Programa

Para la impartición del programa se enfatiza en la necesidad de tomar en consideración los niveles de desarrollo que presenta cada estudiante en el

momento de diseñar las acciones de la formación, por lo que resulta necesario observar en su formulación la dinámica en que se considera la relación de lo individual y lo grupal, donde se respeta la individualidad de la personalidad, la construcción personológica del saber, incluso en sus ritmos, dando oportunidad tanto a las relaciones interpersonales en el acto cognitivo, como a una relación dialógica más íntima, que fomente la confianza de todas las personas con construcciones personales particulares, experimentando el placer de la comunicación asertiva.

Será necesario orientar la resolución de los problemas con los que se enfrentará el futuro profesional de la educación de la Primera Infancia en su práctica, así como generar espacios de intercambio e integración entre todos los profesores de la institución que tienen incidencia directa en su formación.

Es importante tener en cuenta que los grupos pertenecientes a las Sociedades Científicas se conforman a partir de los intereses de los estudiantes y los temas ofertados responden a las prioridades de la Educación en el territorio, por tanto al proponer los temas los estudiantes tendrán la posibilidad de elegir a que sociedad desean pertenecer.

Se estipula que cada grupo perteneciente a la Sociedad Científica debe tener como máximo 10 participantes, por tanto si existen más estudiantes interesados habrá que formar más de un grupo.

Al trabajar con los estudiantes en las Sociedades Científicas, el docente debe tener en cuenta que estas también son espacios para el desarrollo de habilidades de investigación, por tanto será conveniente la realización de las actividades siguientes:

- ✓ Elección y distribución de subtemas a investigar relacionados con los últimos avances en la atención temprana a niños con TEA tanto en Cuba como en otros países: los estudiantes deberán elegir, según sus aptitudes o intereses, subtemas específicos dentro de un tema o problema general, normalmente planteado por el profesor que dirige la sociedad científica en función del programa.
- ✓ Constitución de subgrupos dentro de la actividad de formación: la libre elección del grupo por parte de los estudiantes puede condicionar su heterogeneidad, que deberá ser respetada al máximo, aunque este aspecto deberá ser direccionado por el profesor.

- ✓ Planificación del estudio del subtema: los estudiantes en formación y el profesor planifican los objetivos concretos que se proponen y los procedimientos que utilizarán para alcanzarlos, al tiempo que distribuyen las tareas a realizar (encontrar la información, sistematizarla, resumirla, esquematizarla, etc.)
- ✓ Desarrollo del plan: los estudiantes desarrollan el plan descrito. El profesor sigue el progreso de cada equipo y les ofrece su ayuda.
- ✓ Análisis y síntesis: los estudiantes analizan y evalúan la información obtenida, luego la resumen y la presentarán al resto de los integrantes de la sociedad científica.
- ✓ Presentación del trabajo: una vez expuesto, se plantean preguntas y se responde a las posibles cuestiones, dudas o ampliaciones que puedan surgir.
- ✓ Evaluación: el profesor y los estudiantes en formación realizan conjuntamente la evaluación del trabajo en equipos y la exposición. Puede completarse con una evaluación individual.

Es importante acotar que el éxito de todo Programa de formación no depende exclusivamente de su coherente estructuración y planificación, sino también de los grados de libertad, flexibilidad y actuación significativa que tengan los interesados, bien sea organizador, facilitador o participante de un proyecto de esta índole.

Área II: Implementación

Objetivo: Implementar las acciones planeadas en el Programa de formación para Educadores de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior.

Es precisamente en esta área del programa donde se implementarán las acciones para la formación de los Educadores de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA a través de la aplicación secuenciada de diversas modalidades de formación (talleres de formación, debates científicos y actividades prácticas). Dichas actividades deben ser adecuadas constantemente, la ejecución se describe en el capítulo III de esta tesis.

Área III- Evaluación del Programa de formación

Objetivo: Constatar la efectividad de la formación desarrollada con los educadores de la Primera Infancia de Nivel Medio en la atención temprana a niños/as con TEA.

La evaluación se orientará en función de valorar la efectividad de las formas de organización de la formación implementadas en relación con la atención temprana los niños/as con TEA. Ésta ha de permitir determinar los aspectos positivos y negativos, retroalimentar y rediseñar las acciones de la formación diseñadas.

Para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes que integran la sociedad científica y recibieron las acciones del programa de formación, se plantea la evaluación sistemática y continua, así como la aplicación de la composición.

La aplicación de la composición, como una técnica evaluativa, permitirá la constatación de la expresión del vínculo afectivo con la tarea relacionada con la atención temprana a niños/as con TEA.

Se propone además la observación sistemática a actividades de la práctica laboral, a los efectos de comprobar el progreso profesional y personal de los estudiantes en relación con la atención temprana a niños/as con TEA.

Contribuye también a la evaluación del proceso de formación la valoración de los criterios y opiniones de los estudiantes al concluir cada actividad de la formación desarrollada en las Sociedades Científicas y el proceso de formación en general.

CAPITULO 3. VALIDACIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA LOS EDUCADORES DE LA PRIMERA INFANCIA DE NIVEL MEDIO EN FORMACIÓN

El presente capítulo está dirigido a presentar la validación del Programa de formación propuesto mediante dos momentos que son: la valoración por expertos y la constatación de la efectividad del diseño presentado y los resultados de las acciones contenidas en la propuesta, a través de la evaluación del estado de la formación de los estudiantes de la especialidad Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior para la atención temprana a niños/as con TEA.

3.1.1. Selección y caracterización de los expertos

La autora de esta investigación toma como punto de partida que se entiende por experto al individuo con un elevado nivel de calificación en una esfera, capaz de ofrecer valoraciones conclusivas de un problema en cuestión con un máximo de competencia.

Se confeccionó un listado inicial de veinte profesionales posibles de cumplir los requisitos para ser expertos en la materia a trabajar, previamente consultada su disposición a participar.

Luego se realizó una valoración sobre el nivel de experiencia que poseen, evaluando de esta forma el coeficiente de conocimiento que tienen sobre la materia. Se les aplicó una encuesta para la autoevaluación de los niveles de información y argumentación que tienen sobre el tema en cuestión (anexo 6)

Fueron seleccionados 15 expertos distribuidos de la forma siguiente: cinco (5) de la Universidad de Cienfuegos, de ellos dos pertenecen al Departamento de Educación Especial y tres al Departamento de Educación Infantil, específicamente en la carrera Licenciatura en Educación de la Primera Infancia, dos (2) del departamento de Educación Infantil de la Universidad Central de Las Villas, dos (2) de la Escuela para Escolares con TEA Dora Alonso de La Habana, tres (3) del Departamento de Educación de la Primera Infancia de la Dirección Provincial de Educación de Cienfuegos y tres (3) de la Escuela Pedagógica de Cienfuegos.

Los criterios tomados para la selección de los expertos fueron los siguientes:

- ✓ Años de experiencia en la Educación Especial, en el trabajo con niños/as con TEA y en la Educación de la Primera Infancia.

- ✓ Dominio acerca de la temática investigada.
- ✓ Prestigio científico metodológico.
- ✓ Responsabilidad en las funciones que desempeñan como docentes.
- ✓ Destacada labor investigativa.

En relación con la experiencia docente seis (6) de ellos, tienen más de cinco años de experiencia, cinco (5) más de diez años y cuatro (4) más de quince años.

En cuanto a la categoría docente: cuatro (4) ostentan la categoría de profesor Titular, cuatro (4) la de profesor Auxiliar, tres (3) la de Asistente y cuatro (4) la categoría docente de Instructor.

Se tuvo en cuenta además el grado científico y la categoría académica: nueve (9) son másteres y seis (6) doctores en Ciencias Pedagógicas.

Se consideraron los resultados obtenidos en las evaluaciones docentes; de ellos nueve (9) obtuvieron la categoría de Excelente, cuatro (4) de Muy Bien y dos (2) fueron evaluados de Bien en el curso académico 2021-2022.

Se concluyó que los quince expertos poseían conocimientos y argumentación suficientes para un coeficiente de competencia alto por lo que se seleccionan para la investigación. El coeficiente k de los quince expertos en forma global es cercano a 1.

Para determinar la competencia de los expertos se obtuvo el coeficiente k, que se calculó mediante la fórmula siguiente: $K = \frac{1}{2} (K_c + K_a)$

Donde K_c , es el coeficiente de conocimiento que tiene el experto sobre la temática que se aborda, el cual se calcula mediante la autovaloración del propio experto en una escala del 0 al 10 y multiplicado por 0,1.

Estas consideraciones permiten afirmar la autovaloración que se hace el experto desde: ningún conocimiento (valor 0), hasta el máximo de conocimiento e información, valor 1.

El valor de K_a representa el coeficiente de argumentación que se obtiene del grado de las fuentes de argumentación en relación a una tabla patrón. Igualmente, es un valor entre 0 y 1.

Posteriormente obtenidos los resultados se analizan de la manera siguiente:

$0,8 \leq K \leq 1,0$ Coeficiente de Competencia Alto

$0,5 \leq K < 0,8$ Coeficiente de Competencia Medio

$K < 0,5$ Coeficiente de Competencia Bajo

Para la confección del listado de expertos se tuvo en cuenta el coeficiente de competencia, pero también se analizó la calidad de cada uno de ellos: su conducta activa, su juicio autocrítico, su ética en la discusión, su creatividad y disposición en la solución del problema, su capacidad de análisis y pensamiento, responsabilidad que desempeña y conocimiento relevante del tema de investigación.

Finalmente se seleccionan como expertos quince profesionales con competencia alta.

Método Delphi para valorar el Programa de formación

La particularidad fundamental de este método consiste en sostener un diálogo anónimo entre el grupo de profesionales considerados expertos en la temática que se está abordando, los que son consultados de manera individual mediante un cuestionario que se les aplica para obtener un consenso a partir de las valoraciones subjetivas que realice cada uno de ellos.

El método Delphi aplicado en esta investigación permite que los expertos evalúen criterios, previamente seleccionados por el investigador en determinadas categorías de evaluación a escala de Likert. De esta forma los criterios quedan evaluados por los expertos en forma significativa.

Se contó con los quince expertos seleccionados y siete criterios para valorar el Programa de formación para los Educadores de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños con TEA.

Se consideraron cinco rasgos de valoración: muy adecuado, bastante adecuado, adecuado, poco adecuado y no adecuado.

Los pasos a seguir fueron:

Se entregó a cada experto una planilla con los aspectos a evaluar y los rangos de evaluación que pueden seleccionar para valorar el Programa de formación para los Educadores de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior.

Los aspectos a evaluar por los expertos fueron los siguientes:

1. Estructura del Programa de formación.
2. Pertinencia de las áreas declaradas en el programa.
3. Objetivos y aplicabilidad del programa de formación.
4. Contribución a la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior.
5. Posibilidad de generalización y asequibilidad del programa de formación.

Criterios de expertos. Resultados por el método Delphi (anexo 6).

El primer indicador: estructura del Programa de formación, fue evaluado como muy adecuado por siete expertos, seis lo consideraron bastante adecuado y dos como adecuado. Los expertos coinciden en que la estructura determinada es correcta, se aprecia coherencia entre las áreas, objetivos y acciones.

El indicador dos: pertinencia de las áreas declaradas en el programa, fue evaluado por dos expertos como muy adecuado, seis lo consideraron bastante adecuado y siete adecuado.

El indicador tres: objetivos y aplicabilidad del programa de formación, obtuvo las categorías siguientes: nueve muy adecuado, tres bastante adecuado y tres adecuado. De manera general los expertos consideraron que en los objetivos se tiene en cuenta lo que se pretende alcanzar respecto a la formación de los estudiantes y que el programa es aplicable en los estudiantes de la especialidad Educador de la Primera Infancia que se forman en la Escuela Pedagógica.

En el indicador cuatro: contribución a la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior, seis expertos lo consideraron muy adecuado, ocho de bastante adecuado y uno evaluó con la categoría de adecuado; consideran que se deben vincular las actividades a la práctica que desarrollan los estudiantes en instituciones de la Primera Infancia, ya sea Círculos Infantiles, o vías no institucionalizadas. Además, los expertos consideran que los temas que se trabajarán son actualizados porque responden a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad.

En cuanto al indicador cinco: posibilidad de generalización y asequibilidad del programa de formación, obtuvo evaluación de muy adecuado por cinco expertos, bastante adecuado por ocho expertos y adecuada por dos expertos. Se consideró que el programa de formación presentado es asequible y ofrece posibilidades para ser generalizada.

En sentido general, los expertos recomendaron:

- ✓ Lograr una mayor precisión en las orientaciones metodológicas del Programa de formación e incluir en ellas sugerencias metodológicas para la realización de actividades prácticas.

Las opiniones y sugerencias dadas en la primera ronda fueron tenidas en cuenta por la autora de esta investigación y contribuyeron a perfeccionar el Programa de formación.

CONCLUSIONES

Los principales resultados obtenidos con el estudio realizado posibilitan arribar a las siguientes conclusiones:

Los fundamentos teóricos que sustentan la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA afirman, que deben efectuarse en los espacios de las sociedades científicas, siendo este un espacio que propicia su desarrollo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El diagnóstico realizado a los estudiantes arrojó que, manifiestan tener conocimientos acerca del TEA, lo cual favorece el desarrollo de los contenidos empleados en la sociedad científica para lograr un mejor aprendizaje de los contenidos. Sin embargo se constató la existencia de necesidades en la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención a niños/as con TEA.

La elaboración del programa para la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención a niños/as con TEA, incluyó la realización de talleres de formación, debate científico y actividades prácticas, pueden estimular una mejor preparación de los estudiantes como agentes potenciadores de este proceso .

Los expertos consultados coinciden en valorar positivamente el programa considerando que constituye una vía novedosa para abordar una problemática existente y de interés social.

RECOMENDACIONES

- Aplicar en los espacios de las sociedades científicas el programa para la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA.
- Continuar profundizando en la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA.

Bibliografía:

- Adams, D., MacDonald, L., & Keen, D. (2019). Teacher responses to anxiety-related behaviours in students on the autism spectrum. *Research in Developmental Disabilities, (86)*, 11-19.
- Aguiar, G., Mainegra, D., García, O., & Hernández, Y. (2017). Diagnóstico en niños con trastornos del espectro autista en su desarrollo en la comprensión textual. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río, 20(6)*, 63-71.
- Ainscow, M. (2015). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. Routledge.
- American Academy of Pediatrics - Committee on Children with Disabilities (2001). The pediatrician's role in the diagnosis and management of autistic spectrum disorder in children. *Pediatrics, (107)*, 1221-1226.
- Asamblea General Naciones Unidas (ONU), (2015). *Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015*.15-13689 (S) 200815 260815
- Baron-Cohen, S., Allen, J. y Gillberg, C. (1992). Can autism be detected at 18 months? The needle, the haystack, and the Chat. *British Journal of Psychiatry, (161)*, pp. 839-843.
- Baron-Cohen, S., Cox, A. D., Baird, G., Swettenham, J., Nighttingale, N., Morgan, K. y Charman, T. (1998). *Marcadores psicológicos en la detección del autismo infantil en una población amplia*. En Rivière, A. y Martos, J. (Eds.), *Tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas* (pp. 161-173), Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Benavides Perera Zoraida, (2021). *La formación del educador de la primera infancia en Cuba*.
file:///C:/Users/Rachel2/Documents/Zapya/Misc/331-365.pdf

- Bermúdez Monteagudo Bárbara, & Díaz Vera Elizabeth. (2015). Aspiraciones en la formación de las educadoras como modelo cultural y estético. *Rev. Universidad y Sociedad*, 7(3), pp. 19-25. <http://rus.ucf.edu.cu>
- Betancourt, J., & Cols., (2012). *Fundamentos de Psicología. (segunda parte)*. Editorial Pueblo y Educación.
- Blanco, R (2012). *Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer*. Metas Educativas.
- Borges, S., & Orosco, M., (2014). *La inclusión educativa y Educación Especial. Un horizonte singular y diverso para igualar oportunidades de desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación.
- Catalá-López, F., Ridaó, M., Hurtado, I., Núñez-Beltrán, A., Gènova-Maleras, R., Alonso-Arroyo, A., & Tabarés-Seisdedos, R. (2019). Prevalence and comorbidity of autism spectrum disorder in Spain: study protocol for a systematic review and meta-analysis of observational studies. *Systematic Reviews*, 8(1).
- Calderín, L. (2018). *La preparación de las docentes para la atención educativa a los niños de uno a tres años con indicadores del trastorno del espectro autismo*. (Tesis de Maestría). ICCP-CELEP.
- Chaffi, W., & Cyrille, I. (2017). Autism and Inclusive Education in Cameroon: Attitudes, Resistance and Pitfalls. *International Journal of New Technology and Research*, 3(6), 32-38.
- Chávez, N. (2017). *La formación inicial del Licenciado en Educación Primaria para la atención educativa integral a los escolares con retardo en el desarrollo psíquico*. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Holguín.
- Fernández-Rodríguez Yomaida. (2020). *La formación del profesional de la primera infancia para el ejercicio de la orientación familiar*. <file:///C:/Users/Rachel2/Documents/Zapya/Misc/1012texto%20del%20artículo-3412-1-10-20191219.pdf>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (UNICEF), (2019). *Desarrollo de la Primera Infancia. Neurociencia, Educación y Desarrollo Humano*. [http:// www.cerebrum.com.pe](http://www.cerebrum.com.pe)
- Franco García Olga. (2009). *Lecturas para Educadores Preescolares (t. 5)*. Pueblo y Educación.
- Hernández Sánchez, José E., (2021). *La formación inicial del educador preescolar para la prevención de las desviaciones de la comunicación oral*.
- Kirk, S. A., McCarthy, J. J. y Kirk, W. D. (2004). *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas*. Editorial TEA.
- Laire C. (2018) *El desarrollo en la Primera infancia en Cuba. Fondo de naciones Unidas para la infancia*.
- Leyva, M. & Barreda, M. (2017). *Precisiones para la atención educativa a educandos primarios con NEE asociadas o no a discapacidades*. Material en soporte digital.
- Leyva, M., & et al., (2018). *Precisiones dirigidas a la atención de educandos con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad. Primera infancia*. Editorial Pueblo y Educación.
- Luque Barbara. (2017). *La atención temprana en los trastornos del espectro autista (TEA)*. [file:///C:/Users/Rachel2/Documents/Zapya/Misc/1-s2.0-S1135755X15000081-main%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Rachel2/Documents/Zapya/Misc/1-s2.0-S1135755X15000081-main%20(1).pdf)
- Marchesi, A., Blanco, R., & Hernández, L. (2012). *Educación inclusiva: avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Massani, J. (2009). *Metodología para el diagnóstico psicopedagógico de niños y niñas con autismo. Un estudio de caso en la provincia de Cienfuegos*. [Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógica]. Universidad de Cienfuegos.

- Ministerio de Educación (MINED), (2017). *Normativas e indicaciones metodológicas y de organización para el desarrollo del trabajo en las escuelas pedagógicas. Curso Escolar 2017-2018.*
- Orosco, M. (2012) *Concepción pedagógica para la atención educativa a escolares con autismo.* (Tesis doctoral no publicada) Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de La Habana.
- Paco Nuñez (2020). *La formulación de problemas matemáticos en la formación de profesores de Secundaria Básica, Especialidad Matemática.*
- Partido Comunista de Cuba (PCC), (2018). *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución.*
<https://www.pcc.cu/es/lineamientos>
- Ramos, Felix L., Fornaris, M., (2021) La estimulación temprana para el desarrollo infantil. *Rev. EduSol*, 21(77), pp.1-14.
- Riviere, A. (1999). *Tratamiento y definición del espectro Autista: Relaciones Sociales y Comunicación*, en: *"El tratamiento del Autismo"*. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Sánchez, Araceli. (2017). *La atención temprana en los trastornos del espectro autista (TEA)*, 21. file:///C:/Users/Rachel2/Documents/Zapya/Misc/1-s2.0S1135755X15000081-main%20(1).pdf
- Suárez Acosta M. Sc. Miraydis, (2021). *La formación inicial del educador preescolar para la prevención de las desviaciones de la comunicación oral.*
file:///C:/Users/Rachel2/Documents/Zapya/Misc/3524texto%20del%20artículo-9137-1-10-20201206.pdf
- Talero C. (2015) Trastorno del espectro Autista y función ejecutiva. *Rev. Acta Neurol. Colombiana.*, 31(3), pp. 246-252.
Claudia.talero@urosario.edu.co

Torres A., (2021). *Atención integral a la Primera Infancia*.
file:///C:/Users/Rachel2/Documents/Zapya/Misc/3524texto%20del%20artículo-9137-1-10-20201206.pdf

Valero Yanes Yety. (2020). *Las relaciones interpersonales de las Educadoras de la Primera Infancia que se forman en las Escuelas Pedagógicas. "Carlos Rafael Rodríguez", Cienfuegos, Cuba.*

Vygotsky, L. (1995). *Obras Completas. t. V. Fundamentos de Defectología*. Pueblo y Educación.

World Health Organization (WHO), (2022). *Autismo*.

Zalaquett D, Schönstedt M, Angeli M, Herrera C, Moyano A, (2015) Fundamentos de la intervención temprana en niños con trastornos del espectro autista. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(2), pp. 1-5.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S03704106150002>

ANEXO # 1. Guía para el análisis documental

Documentos a analizar:

Modelos del profesional vigentes para los planes de estudio del 2010/2011 como el del 2017/2018 perfeccionado.

Malla curricular de los planes de estudio del 2010/2011 como el del 2017/2018 perfeccionado.

Programas de las asignaturas vigentes del plan de estudio del 2017/2018 perfeccionado.

Programas de la asignatura de formación pedagógica, integrada por: (Introducción a la Especialidad, Fundamentos de Anatomía, Fisiología e Higiene Escolar, Fundamentos de Psicología , Fundamentos de Pedagogía , Introducción a la Didáctica, Dirección del Proceso Educativo en el Multigrado, Fundamentos de Pedagogía Especial, Bases de la atención logopédica); vigente para el plan del 2017/2018 perfeccionado.

Objetivos del análisis y aspectos a considerar en cada documento:

Modelo del profesional

Objetivo: Determinar cómo desde su concepción se evidencia la necesidad de la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA.

a) Presencia de objetivos generales que aluden explícita o implícitamente la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA.

b) Presencia de modos de actuación del profesional que requieren poseer un Nivel avanzado en la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA.

c) Presencia de cualidades del profesional que aluden a la investigación.

d) Presencia de funciones y problemas a resolver que demandan la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA.

Plan del Proceso de enseñanza aprendizaje.

Objetivo: Corroborar la presencia de asignaturas con potencialidades para tributar a la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA.

a) Presencia de asignaturas cuyo nombre revele alguna relación con la investigación científica y la Metodología de la Investigación.

b) Presencia de un fondo de tiempo en estas asignaturas que representa una potencialidad para la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA .

Programa de asignatura.

Objetivo: Determinar si se proyecta la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA.

.

a) El sistema de objetivos incluye alguna de las dimensiones que integran la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA.

b) El sistema de contenidos incluye aspectos relacionados con alguna de las categorías que integran la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA.

c) Se ofrecen orientaciones metodológicas de preparación a los docentes para la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA.

ANEXO # 2. Cuestionario a docentes.

Objetivo: Conocer la preparación de los docentes en torno a la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención a niños/as con TEA..

Estimado profesor:

Su opinión como profesor de la de la especialidad Educador de la Primera Infancia resulta realmente valiosa para la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención temprana a niños/as con TEA.

En virtud de ello, rogamos su colaboración respondiendo a la presente encuesta con absoluta sinceridad, por lo cual le agradecemos de antemano.

Años de experiencia: _____ Categoría científica: _____

1. En las clases que Ud. imparte le ha dado tratamiento a alguno(s) de los siguientes contenidos

2. Autoevalúe su Nivel de preparación para la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención a niños/as con TEA desde las clases que Ud. imparte.

____ Adecuado ____ Medianamente adecuado ____ Inadecuado

3. Ejemplifique a través de una tarea docente que Ud. ha elaborado para alguna de las clases, la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención a niños/as con TEA.

4. Marque con una (X) cuales son los tipos de actividades, que a su criterio, contribuyen a la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención a niños/as con TEA.

____Tareas docentes ____ Trabajos investigativos ____ Contenidos de la clase
____ Actividades de la Práctica Laboral.

ANEXO # 3. Guía de observación a las actividades del proceso de enseñanza aprendizaje.

Nombre y apellidos:

Grupo:

Actividad:

Objetivo: Constatar el Nivel de preparación teórico– metodológica del profesor para la formación del Educador de la Primera Infancia en la atención a niños/as con TEA.

Objeto de observación: Desarrollo de la actividad

Medio de observación: Guía de observación

Condiciones de la observación: Directa

Aspectos a observar:

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	ALTO	MEDIO	BAJO
PREPARACIÓN TEÓRICO – METODOLÓGICA DEL PROFESOR PARA LA FORMACIÓN DEL EDUCADOR DE LA PRIMERA INFANCIA EN LA ATENCIÓN A NIÑOS/AS CON TEA				
	Presenta dominio para diseñar, aplicar y procesar instrumentos.			
	Utiliza creadoramente los resultados del diagnóstico en las clases.			
	Deriva, estructura y determina el objetivo integrador			
	Al precisar el contenido tiene en cuenta la atención a niños/as con TEA en dependencia de las necesidades individuales y grupales.			
	Utiliza métodos variados donde el estudiante construya su desarrollo en la atención a niño/as con TEA.			
	Utiliza formas organizativas que permitan el protagonismo del estudiante en la atención a niño/as con TEA.			
	Presenta creatividad en la confección y utilización de medios de enseñanza que posibiliten su formación en la atención a niño/as con TEA en los estudiantes.			
	Demuestra potencialidades para lograr la autoevaluación y evaluación sistemática de los estudiantes en la clase.			

Escala para medir Niveles en la guía de observación.

ALTO: cuando el profesor a través de las actividades del proceso de enseñanza aprendizaje demuestra un amplio conocimiento sobre el tratamiento del Educador de la Primera Infancia en la atención a niños/as con TEA.

MEDIO: cuando el profesor a través de las actividades del proceso de enseñanza aprendizaje demuestra poco conocimiento sobre el tratamiento del Educador de la Primera Infancia en la atención a niños/as con TEA.

BAJO: cuando el profesor a través de las actividades del proceso de enseñanza aprendizaje no demuestra ningún conocimiento sobre el tratamiento del Educador de la Primera Infancia en la atención a niños/as con TEA.

ANEXO # 4. Entrevista a directivos y jefes de asignatura de la Escuela Pedagógica.

Objetivo: Conocer los criterios de los directivos y jefes de asignatura de la especialidad Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en torno a la atención de niños/as con TEA en los estudiantes y las posibles vías para contribuir a su formación.

En la Escuela Pedagógica Octavio García Hernández de la provincia de Cienfuegos se realiza una investigación para la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención a niños/as con TEA, en virtud de lo cual le rogamos nos responda las siguientes interrogantes.

1. ¿Considera que el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollado desde la clase contribuye la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención a niños/as con TEA?
2. ¿Cuáles considera Ud. son las principales causas de la insuficiente formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención a niños/as con TEA?
3. ¿Conoce qué conocimientos debe poseer un Educador de la Primera Infancia para la atención a niños/as con TEA?
4. ¿Considera que los docentes se encuentran preparados para la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención a niños/as con TEA a través de sus clases y las diferentes actividades del proceso de enseñanza aprendizaje?
5. ¿Qué formas organizativas docentes de la especialidad considera Ud. contribuye más a la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención a niños/as con TEA?
6. ¿Cuáles considera son las posibles vías para la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención a niños/as con TEA?
7. ¿Cómo propiciar la preparación de los docentes en la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención a niños/as con TEA?

ANEXO (5) Entrevista a estudiantes de 3er año de la especialidad Educador de la Primera Infancia

Objetivo: Conocer los criterios de los estudiantes 3er año en torno a la atención de niños/as con TEA desde la clase en la etapa de diagnóstico.

Estimado estudiante: Tu opinión resulta realmente de gran valor para la investigación que nos ocupa sobre la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención a niños/as con TEA. En virtud de ello, rogamos su colaboración respondiendo, con absoluta sinceridad, las preguntas en torno a la contribución de las actividades docentes, por lo cual te agradecemos de antemano.

1. ¿Considera que al finalizar la especialidad de Educador de la Primera Infancia tienes los conocimientos necesarios para la atención a niños/as con TEA?
2. ¿Cuáles consideras son las posibles causas por la que durante la especialidad no se preparan adecuadamente para la atención a niños/as con TEA?
3. ¿Cuáles son los espacios que más han contribuido a la atención de niños/as con TEA?
4. ¿Cuáles deben ser los conocimientos que debes tener durante tu formación para la atención a niños/as con TEA?

ANEXO # 6. Encuesta aplicada a los expertos para determinar los Niveles de información y argumentación que tienen sobre el tema en cuestión.

Compañero, teniendo en cuenta su experiencia profesional y sus características personales se necesita que colabore en una investigación que se realiza en la provincia Cienfuegos sobre la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención a niños/as con TEA.

Experiencia en la docencia_____

Nivel_____

Categoría docente_____

Grado científico_____

Cargo que ocupa_____

Centro de trabajo _____

1-Marque con una x en una escala creciente del 1 al 10, el valor que se corresponde con el grado de conocimiento que usted tiene sobre el tema objeto de investigación. 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2- Realice una autoevaluación según los subcategorías que a continuación se le ofrece de sus Niveles de organización o fundamentación sobre el tema que se investiga.

Fuentes de argumentación	Alto	Medio	Bajo
Análisis teóricos realizados por usted			
Experiencia adquirida			
Conocimiento de trabajos de autores nacionales			
Conocimiento de trabajos de autores extranjeros			
Su propio conocimiento del estado del problema			

Resumen de los expertos consultados

No	Años de experiencia en la Educación Especial, en el trabajo con niños/as con TEA y en la Educación de la Primera Infancia.	Dominio acerca de la temática investigada	Prestigio científico metodológico	Responsabilidad en las funciones que desempeñan como docentes	Destacada labor investigativa
1	12 años	medio	Máster	profesor Titular	E
2	6 años	medio	Doctor en Ciencias Pedagógicas	profesor Auxiliar	E
3	14 años	alto	Máster	profesor Auxiliar	E
4	11 años	medio	Máster	Asistente	E
5	7 años	alto	Máster	Asistente	E
6	12 años	alto	Doctor en Ciencias Pedagógicas	profesor Titular	E
7	7 años	alto	Máster	docente de Instructor	E
8	9 años	alto	Máster	profesor Auxiliar	E
9	8 años	medio	Máster	profesor Titular	E
10	9 años	medio	Doctor en Ciencias Pedagógicas	docente de Instructor	E
11	13 años	alto	Doctor en Ciencias Pedagógicas	docente de Instructor	E
12	41 años	alto	Máster	docente de Instructor	E
13	38 años	alto	Doctor en Ciencias Pedagógicas	profesor Auxiliar	E
14	20 años	medio	Doctor en Ciencias Pedagógicas	Asistente	E
15	23 años	medio	Máster	profesor Titular	E

Anexo 7. Cuestionario de análisis y valoración del programa para la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención a niños/as con TEA por los expertos seleccionados

Objetivo: Constatar la validez del programa para la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención a niños/as con TEA

Estimado(a) colega:

Con la finalidad de completar la utilización del método de criterio de expertos, se les solicita su participación en el análisis y valoración del programa para la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención a niños/as con TEA.

Sus reflexiones poseen un valor inestimable en el perfeccionamiento del programa, así como en la validación teórica del mismo.

A continuación se anexa el resumen del programa de formación de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención a niños/as con TEA, para realizar su valoración deberá marcar en una escala de 5 categorías cuanto adecuado considera cada aspecto del mismo.

Las categorías son:

MA- Muy adecuado

PA- Poco adecuado

BA- Bastante adecuado

A - Adecuado

NA- No adecuado

Le agradecemos de antemano su colaboración.

Marque con una X su valoración teniendo en cuenta la importancia de los aspectos que se presentan a partir del análisis del programa para la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención a niños/as con TEA. Tenga en cuenta que solo deberá marcar en una casilla.

No	Aspectos	MA	BA	A	PA	NA
1	Estructura del programa para la formación del Educador de la primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención a niños/as con TEA.					
2	Pertinencia de las áreas declaradas en el programa.					
3	Objetivos y aplicabilidad del programa.					
4	Pertinencia de las acciones y actualidad de las temáticas que se proponen en cada área.					
5	Contribución a la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención a niños/as con TEA.					
6	Posibilidad de generalización y asequibilidad del programa.					
7	Flexibilidad del programa para la formación del Educador de la Primera Infancia de Nivel Medio Superior en la atención a niños/as con TEA.					

2- Si considera preciso agregar otro elemento que pueda contribuir al perfeccionamiento del programa propuesto puede referirlo a continuación, también le agradecemos nos ofrezca sus criterios en relación con las bondades del programa, así como los aspectos que deberán ser cambiados, modificados o enriquecidos.

Para sus recomendaciones, tenga en cuenta los indicadores que valoró como: Adecuados(A), Poco adecuados (PA) y no adecuados (NA)