



Emociones de profesores que trabajan con niños, niñas y adolescentes autistas

Claudia Edith Gamas Castellanos¹

claudiaegamasc@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5157-3568>

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
Villahermosa-México

Pablo César Ojeda Lopeda

pablo.ojedal@campusucc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-3182-7214>

Universidad Cooperativa de Colombia Campus
Cali
Cali-Colombia

Resumen

El siguiente artículo trata de un trabajo de enfoque cualitativo que tiene como objetivo comprender y explicar las emociones que expresan los profesores regulares de educación primaria cuando salen de su zona de confort al enfrentarse al reto de atender en sus aulas a niños, niñas y adolescentes (NNA) con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El estudio utiliza el proceso inductivo y trabaja con una muestra representativa del sector de docentes que desempeña esta función, se usa la técnica de entrevistas semiestructuradas, efectuando el método de observación, apoyado con notas de campo y registros audiovisuales que derivan en un ejercicio hermenéutico, en el que se aplica el método axiológico al incluir interpretaciones propias en conjunción con la de los sujetos de estudio. A través de los resultados se identifican sentimientos como miedo por fallar al compromiso, enojo por pasar por algo que no desean, frustración por desconocer cómo atender la situación y /o estrés cuando carecen de tiempo. Es así que por medio de esta investigación se redactan algunas recomendaciones que en casos análogos han permitido a los docentes desempeñar su función con resultados positivos para cumplir con su papel social de ser eficientes especialistas en el aprendizaje.

Palabras Clave: *Autismo; educación especial; emociones; profesores.*

¹ Autor Principal

Emotions of teachers working with autistic children and adolescents

Abstract

Summary The following article deals with a work with a qualitative approach that aims to understand and explain the emotions expressed by regular primary school teachers when they leave their comfort zone when facing the challenge of serving children and adolescents in their classrooms (CA) with Autism Spectrum Disorder (ASD). The study uses the inductive process and works with a representative sample of the sector of teachers that performs this function, the technique of semi-structured interviews is used, carrying out the observation method, supported by field notes and audiovisual records that lead to a hermeneutic exercise. in which the axiological method is applied by including own interpretations in conjunction with that of the study subjects. Through the results, feelings such as fear for failing to commit, anger for going through something they do not want, frustration for not knowing how to deal with the situation and/or stress when lacking time are identified. Thus, through this research, some recommendations are drawn up that in similar cases have allowed teachers to perform their role with positive results to fulfill their social role of being efficient specialists in learning.

Keywords: *Autism; special education; emotions; teachers.*

Artículo recibido 15 abril 2023

Aceptado para publicación: 07 mayo 2023

INTRODUCCIÓN

La profesión docente se enfrenta a constantes retos, uno de ellos emerge cuando, sin tener la formación en educación especial, los profesores se encuentran en sus aulas regulares con niñas, niños y adolescentes (NNA) con TEA a quienes deben orientar en su proceso de aprendizaje y socialización. El trabajo con esta población puede resultar retador y desafiante debido al desconocimiento que existe entre los docentes alrededor del TEA. En la revisión de Gómez et al. (2021), los autores encontraron que la literatura reporta como tendencia general, escaso conocimiento de los profesores acerca de cómo identificar señales y signos propios de los niños TEA y un desconocimiento semejante acerca de cómo trabajar con ellos en el aula para favorecer su inclusión.

La revisión bibliográfica llevada a cabo para este trabajo encontró que las investigaciones acerca de los docentes que trabajan con niños TEA han tendido a privilegiar aspectos tales como el conocimiento que ellos tienen acerca del autismo (Gómez-Marí et al., 2021; Shetty y Rai, 2014), su visión acerca de los niños TEA (Van Herwegen et al., 2019), su percepción acerca de la autoeficacia para trabajar con estos niños (Devi y Ganguly, 2022), o su entrenamiento en asuntos técnicos (Alexander et al., 2015; Vanderpuye et al., 2020); sin embargo, dichas pesquisas han descuidado el aspecto emocional de los profesores que trabajan con niños TEA; esta investigación pretende contribuir a disminuir esa brecha.

Indagar alrededor de las emociones en los docentes resulta central para la investigación educativa toda vez que ellas median tanto las prácticas didácticas como las evaluativas y pedagógicas (García, 2013), y es probable que en función de las emociones, positivas y negativas, que a los profesores les genera el trabajo con niños TEA, las posibilidades de inclusión sean alcanzadas o queden anuladas.

La presente investigación deriva de las experiencias de profesores que trabajan en sus aulas con niños con TEA. Es un trabajo cualitativo que recopiló y analizó tanto información bibliográfica, como de datos obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de Colombia y México.

La estructura del artículo parte explicando lo que es el TEA. Seguidamente se explica la función del docente en la educación primaria, posteriormente se especifica qué son las emociones, en qué

consisten y cómo se involucran en el desempeño de la función docente. Luego, se presenta el análisis de los datos recopilados mediante las entrevistas realizadas para conocer las emociones que un grupo de docentes manifestaron experimentar como resultado de su trabajo con niños TEA. Finalmente, se presentan las conclusiones deducidas en esta investigación, tomando de referencia a diversos autores con estudios similares.

Metodología

El enfoque del presente trabajo es cualitativo que tiene por objetivo identificar las emociones en las que se ven inmersos los profesores cuando imparten sus clases a NNA con TEA en torno a la atención integral, se trata de una investigación documental y descriptiva, utilizando el diseño longitudinal y el método de observación, apoyado con notas de campo y registros audiovisuales que derivan en un ejercicio hermenéutico, en el que se aplica el método axiológico al incluir interpretaciones propias en conjunción con la de los sujetos de estudio. Es así que con la finalidad de comprender la percepción emocional que los profesores tienen al tener que impartir clases a NNA con TEA, se tomó como población de estudio profesores de educación primaria, pertenecientes a instituciones privadas de México y Colombia, realizando doce entrevistas semiestructuradas en las que se siguieron las preguntas indicadas en la tabla 1 que plantea la estructura general de la entrevista.

Tabla 1. Estructura de la entrevista

PREGUNTA 1	¿Cuál fue su primera impresión cuando le dijeron que en su grupo tendrá algún NNA con TEA?
PREGUNTA 2	¿Qué emoción identifica?
PREGUNTA 3	¿Considera usted que es importante externalizar el sentimiento que le genera tener a ese alumno/a con TEA en su clase?
PREGUNTA 4	¿Existe algún espacio para poder externalizar ese sentimiento?
PREGUNTA 5	¿Tiene algún consejo que quiera compartir con los docentes que se enfrentan a esta situación?

Fuente: Elaboración propia

Dichos sujetos de estudio fueron identificados a través de un muestreo no probabilístico del tipo deliberado crítico, de la realización de las entrevistas los resultados consolidados de la investigación desarrollada entre Colombia y México, una descripción levantada desde las opiniones aportadas por la participación de ocho profesores de nivel básico.

Resultados y Discusión

El trastorno autista (TA) ahora denominado trastorno en el espectro autista (TEA) o también identificado en sus siglas en inglés como ASD (Autism Spectrum Disorder), fue descrito en el año de 1943 por Leo Kanner (Quijada, 2008). De acuerdo con la Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas de salud [CIE-11] de la Organización Mundial de la Salud [OMS], este se ubica como parte de los trastornos mentales, del comportamiento y del neurodesarrollo. Se utiliza el término “espectro” para describir el autismo porque existe una amplia variación en el tipo y la gravedad de los síntomas que experimentan las personas con esos trastornos.

Para la American Psychiatric Association (APA, 2013) “trastorno del desarrollo que afecta a la comunicación y a la interacción social, caracterizado por patrones de comportamiento restringidos, repetitivos y estereotipados.”. En palabras de Quijada (2008) se define como una “disarmonía generalizada en el desarrollo de las funciones cognitivas superiores e independientes del potencial intelectual inicial” (p. 86); mientras el National Institute of Mental Health (NIH, 2018) explica que “son un grupo de trastornos del desarrollo que afectan la comunicación y el comportamiento” (p. 3). Asimismo, Vargas y Navas (2012) señalan que “el autismo es un trastorno generalizado del desarrollo caracterizado por una alteración cualitativa de la interacción social” (p. 44).

Dichas definiciones tienen relación con el hecho de que se trata de una discapacidad que compromete algunas funciones cognitivas, especialmente las del lenguaje y la interacción con otros, además, en las características de diagnóstico se encuentra que los individuos con este trastorno regularmente presentan déficit en funciones de adaptación (Matson & Shoemaker, 2009), aunque el TEA puede ser diagnosticado a cualquier edad, los síntomas o muestras de alerta aparecen durante los primeros años de vida y si bien no hay cura, el cuidado apropiado, la inclusión e integración en aulas regulares y la

preparación apropiada de los cuidadores, entre otros, puede promover un desarrollo relativamente normal y reducir los comportamientos que afectan su interacción social, logros que se maximizan cuando las intervenciones inician a temprana edad (NIH, 2018).

La primera persona en utilizar el término fue Lorna Wing, ella identificó tres grandes áreas afectadas, las cuales dieron lugar a la denominada Triada de Wing y que en la actualidad son consideradas un denominador común dentro del autismo, en estas se encuentran la:

- 1) competencia de relación social
- 2) comunicación
- 3) inflexibilidad mental y comportamental

Los docentes juegan un papel relevante para las personas con TEA ya que con su actitud responsable y comprometida pueden ser una influencia positiva (Lozano et al., 2010), es así que se destaca a todos los docentes con un papel crucial para la inclusión de NNA, ya que muchos docentes pueden actuar como transmisores de conocimiento del cambio social hacia una educación inclusiva, por lo cual son identificados como proveedores centrales de la educación, que requieren de formación intensiva, desarrollo profesional continuo y la mejora de sus conocimientos (Gómez, Sanz y Tárraga, 2021, p. 1).

Si situamos a los profesores en el papel de ser transformadores de la sociedad, particularmente de la educación, se espera que ellos sean, eficientes, democráticos, buenos comunicadores, especialistas en sus áreas de desempeño (Yarza, 2008) y especialmente, sujetos críticos de su labor (Páez et al, 2018). Aunque para ser profesor se requiere la formación académica de docencia, algunos cuentan con la formación en educación especial mientras otros se desempeñan en las llamadas aulas regulares, en donde resulta necesario el conocimiento sobre el TEA.

De acuerdo con Zapata y Ceballos (2010) para desempeñar el rol de educador, este debe ser aparejado con las demandas y características de los contextos en coherencia con la política de infancia que se tenga, centrado en el reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derecho en el enfoque del desarrollo integral, de manera que posibilite el desarrollo de las capacidades cognitivas,

comunicativas, afectivas y habilidades, siendo necesario establecer la relación con el perfil profesional, es decir, definir las líneas de acción que ha de llevar a cabo en su ejercicio profesional, en otras palabras, el establecimiento de políticas, planes y programas dirigidos a la formación de las personas que atenderán este grupo de población, olvidando la formación de los aspectos emocionales de los docentes.

Resulta indispensable la formación del docente, así como el desempeño de su función en la primera infancia, ya que es la etapa donde las experiencias vividas por los niños y niñas durante estos años influyen en el desarrollo de sus capacidades cognitivas, comunicativas y sociales, porque los programas de educación inicial pueden contribuir al desarrollo cerebral, aumentar los potenciales de aprendizaje y favorecer el desarrollo de competencias y habilidades para la vida, creando las bases para que puedan llegar a ser personas adultas exitosas (Zapata y Ceballos, 2010). Esto en atención a las recomendaciones de los neurocientíficos sobre los primeros años de vida como fundamentales para el desarrollo humano y de la personalidad (Gutiérrez, Socorro y Ruiz, 2018). De tal manera, se considera que los programas educativos deben iniciar desde la primera infancia con el propósito de potencializar al máximo el desarrollo. Al respecto, las personas con TEA mejoran su calidad de vida a través de intervención educativa adecuada, por ello, tal como expresa Rangel (2017)

la inclusión de los niños con esta condición, propone nuevos retos al docente que debe desarrollar prácticas para responder a las necesidades específicas de aprendizaje del estudiante, en el marco de un currículo y una organización que no siempre dispone de una estructura y contenido flexible.

Muchos programas educativos no incluyen preparar a los profesores para que eduquen a estudiantes con TEA para el nivel o especificaciones que necesitan, esto sucede porque hay escuelas donde no tienen acceso a personas que se especializan en capacitar sobre este tipo de enseñanza (Lerman, Vorndran, Addison, & Kuhn, 2004).

A todos los NNA les asiste el derecho a recibir una educación efectiva sin importar si tienen TEA o no, para ello hay que considerar que cada caso particular requiere un programa educativo distinto,

por ello, no se recomienda crear modelos estandarizados para aplicarlos de manera seriada y forzada al interior de las aulas, pues no se daría solución a las situaciones particulares (Lozano, et al.,2010). De manera que se trata de un nuevo reto al docente porque debe desarrollar prácticas que respondan a las necesidades específicas de aprendizaje del estudiante. Es así que Rangel (2017) concluye que se beneficia a los NNA en el aprendizaje y desarrollo cuando las condiciones son favorables y estimulantes, pues en caso contrario, perjudican dicho desarrollo, a veces irreversiblemente. Por ello, la formación integral de cada niño y niña, debe considerar las potencialidades de cada infante, tal como en el caso de NNA con TEA.

Para hablar de las emociones que experimentan los docentes cuando tienen NNA con TEA en sus aulas, antes de partir tener en cuenta que el concepto sentimiento y emoción no son sinónimos, entonces para identificar a que se refiere el primero, partimos de la definición de la Real Academia Española, esta nos dice que es una “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática” o el “interés, generalmente expectante, con que se participa en algo que está ocurriendo”. También se puede entender como “algo que una persona siente que la hace reaccionar de cierta manera” (Calderón 2012, p. 9), el autor de esta última explica que son experimentadas de forma individual, ya que no todas las personas sienten o reaccionan de la misma manera (p.9), lo que es igualmente señalado por Guerrero (2022) cuando indica que las emociones se experimentan en una forma muy personal.

En este sentido Bisquerra (2001) explica que una emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 61). Para entenderlas según Pinedo y Yáñez (2020) es necesario identificar las emociones básicas de las morales y para eso retoma una clasificación de las emociones básicas donde se refiere a diversos autores tal como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Clasificación de las emociones básicas

Autor	Emociones básicas	Criterio para la inclusión
James	Miedo, tristeza, amor, ira	Respuesta corporal
Arnold	Ira, aversión, coraje, pesimismo, miedo, odio, esperanza, amor, tristeza	Tendencias de acción
Izard	Ira, desagrado, asco, miedo, alegría, interés, sorpresa	Genética
Ekman	Ira, asco, miedo, alegría, tristeza, sorpresa	Expresión facial universal
Panksepp	Curiosidad, expectativa, miedo, ira, pánico.	Genética
Plutchik	Aceptación, ira, anticipación, asco, alegría, miedo, tristeza, sorpresa	Procesos biológicos adaptativos
Power & Daigleish	Ira, tristeza, miedo, asco, alegría	Dependiente de la valoración
Oatley	Ira, tristeza, miedo, asco, felicidad	Dependiente de la valoración

Fuente: (Palmero & Martínez, 2008, p. 235).

Ahora bien, en los procesos emocionales, según Escudero (2019) son cinco emociones básicas, que no son aprendidas, así que nos explica cada una de ellas:

- **El enfado/ira:** Respuesta a una situación o hecho que no nos gusta o nos hiere.
- **El miedo:** Sensación desagradable que nos recorre todo el cuerpo y que es la respuesta ante un peligro.
- **La felicidad:** Cuando estamos gratificados con lo que tenemos y sabemos disfrutarlo. Un estado de bienestar emocional y sensación de satisfacción.
- **El amor:** Afecto que se siente por una persona, animal o cosa. Cuidado, atención y gusto que se pone al hacer una cosa.
- **La tristeza:** Sentimiento de melancolía que provoca falta de ánimo y alegría.

Agregando a estas las señaladas por Rangel (2017) se encuentran:

Temor: Se preguntan cómo le pueden enseñar, como le deben hablar, que harán si el niño llora o se enoja. Sienten que es algo desconocido, es un tema en el que no han sido formados, por tanto, no están seguros de poder satisfacer sus necesidades.

Rechazo: Algunas veces piensan que estos niños deben estar en manos de especialistas; desconocen que, con su amor, insistencia y con unos elementos sencillos y prácticos, pueden lograr cambios inmensos.

Retos: En muchos casos, los docentes expresan que desde el comienzo asumieron que el tener un niño con autismo en su aula podría ser un reto, una oportunidad de aprender y de aportarle a su desarrollo.

En cuanto al contexto de las emociones morales hay negativas y positivas, “las primeras se refieren a la reacción que surge frente a diferentes tipos de situaciones morales que se viven en cualquier sociedad y que terminan afectando negativamente ya sea a un individuo o a la comunidad” (Pinedo y Yáñez, 2020, p. 210).

Estas emociones influyen en el estado de ánimo, en la motivación e incluso en nuestro carácter y conducta, el buen desempeño de una persona (Guerrero, 2022), como es el caso de los profesores, especialmente cuando trabajan NNA con TEA, pues ellos constituyen un referente importante para la retroalimentación de sus prácticas.

En especial cuando se da la inclusión de los niños con esta condición en aulas regulares con profesores no especializados en educación especial, pues cuando los avances y recompensas no cubren sus expectativas, la actitud positiva inicial se deteriora, sintiéndose fracasados e incluso frustrados (Rangel, 2017), esto representa un cambio en la concepción del docente, donde se les considera fuertes, inquebrantables, los que siempre saben todo y que tienen una mirada crítica hacia su contexto social y político, tal visión pueda llegar a impedir concebirlos como sujetos que al recibir un reto grande, también pueden experimentar sensaciones displacenteras tales como el miedo de fallar al compromiso, sentirse enojados por haberles correspondido algo que no deseaban o para lo que no estaban preparados, frustrados por no saber cómo atender la situación, y estresados cuando no cuentan

con las herramientas necesarias; por lo que es tiempo de ver también esa parte esencial de los profesores como lo es el componente emocional, aspecto fundamental para que logren dar lo mejor de ellos, especialmente de aquellos que cada vez más se ven enfrentados a trabajar con niños TEA. Lo cual requiere de niveles adecuados de inteligencia emocional que les ayuden a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los profesores en el contexto educativo (Extremera y Fernández, 2004), ya que de acuerdo con Chang (2009) es un contexto en el que los profesores fácilmente experimentan agotamiento emocional.

De las entrevistas, se recopilieron varias y diversas apreciaciones, a continuación, se presentan las partes destacables para el estudio.

Profesora 1, de iniciales M. C. Z., docente desde hace 27 años en Colombia con experiencia en NNA con TEA, relata que

Manej[a] un programa con niños que vienen, pues, con falencias y retardos académicos que generalmente es muy difícil que las docentes puedan identificar todas estas patologías que tienen los niños con autismo, que muchas veces es muy sutil. No es fácil, primero que todo no es fácil porque hay una confusión, o sea, muchas veces le estamos dando características al niño que no son, como que no tienen interés

Expresa que la emoción que le provoca es

empatía, cuando ya usted ve el diagnóstico y dice si es un niño especial y quiero ayudarlo. Ese sentimiento es emoción, soy más cariñosa con ellos, se me despierta una emoción diferente

Dicha emoción relata que la comparte con alguien más, pues explica que

en el diario vivir, sí. O sea, yo cuando veo que un niño tiene esa situación. Por ejemplo, en el entorno escolar yo trato de comentar a las compañeras para que ellas tengan otra visión del niño, o sea que le preguntan qué es lo que pasa, cómo se siente, y eso me gusta. A medida que pasa el tiempo. Siento alegría de ver que progresa, que se salga adelante, que se convierte en una persona, pues funcional y útil a la sociedad

De sus compañeras, describe que

inicialmente. [...] veía la actitud como muy general. No es que este niño no responde porque no estudia, porque es perezoso. Por qué no presta atención, o sea. No, no, no. Más bien como desvalorizar la persona. Sin entender cuál es el problema real. Problema constructivo que es un problema visual. Con los que sean, pero esa persona que era así ya veo que está cambiando, o sea, ya tiene otra mirada la misma experiencia la ha cambiado.

Finalmente concluye diciendo que

es importante tener espacios para que los profesores puedan externar ese sentimiento porque los profesores nos vamos cargando de estas emociones y las tenemos que reprimir, uno es ser humano y tiene su problemática, que trae familiar de la casa, bueno, en fin. Y sí es, es bueno, que los profesores puedan sentarse y conversar. Al compartir las experiencias se descargan, comprenden al niño y se genera la empatía.

Además de aconsejar a quienes van a ser profesores de educación especial que

si toma esa decisión, se llene de mucha paciencia y mucho amor. Retroalimentar lo que ellos pueden, que son capaces, hacer que no se sientan desiguales en esta sociedad. Bueno, hacer su trabajo, con mucha facilidad y conciencia de lo que está haciendo, con todas las herramientas que uno pueda buscar para poder ayudarlos

La profesora 2, con iniciales J. P., imparte clases en una escuela primaria, relata que *al principio es interesante, porque no sabes qué hacer, cuando empe[zó], era muy raro escuchar sobre niño con TEA, ahora se está viendo más y cada uno tiene un enfoque diferente.* De tal manera que en su primer acercamiento con un niño TEA

Surge emoción a ese tipo de necesidad y al no tener las herramientas, resulta estresante porque pues en realidad tú no sabes cómo trabajar con él, cuáles son en realidad las necesidades que tiene. Ya cuando empiezas a conocerlo y a saber cómo es el niño en realidad, ganarse la confianza, crear un buen vínculo, va a ser más fácil de que el niño se abra un poco. Primero era más como tristeza de no saber y de querer hacer mucho, querer

ayudarlo, pero no saber, cuando empecé a hacer mis prácticas de la universidad tenía un chico de 16 años y era un niño grande, no estaba diagnosticado, entonces era como. ¿Por qué es tan agresivo? Porque si de pronto quiero ayudarlo no serena, sino que está actuando de esa manera. Entonces, ahí fue donde empezó a generarme frustración de cómo ayudarlo, pero él no sabía cómo, porque en realidad no sabía que tenía y pues que los papás tampoco querían aceptar. Como a los 2 meses empecé a ver que a veces era como calmado porque iba a medicado, ahí fue donde empecé a leer. Para averiguar por qué, después de un tiempo me dijo que estudiase materiales con él, pero yo creo que, si de pronto me hubiese quedado en la frustración, yo creo que no hubiese salido.

La docente 3, con iniciales D. A, tiene alrededor de 7 años como docente en Colombia y un año trabajando con alumnos con TEA, cuándo se le preguntó sobre la primera vez que le dijeron que iba a atender a un niño con TEA expresó

fue todo un reto, me asustó porque la información que me brindaron en la universidad fue muy poco, no me brindaron las herramientas, me preocupé bastante, me angustié, pero lo tomé como un reto para trabajar. Siempre lo nuevo asusta y yo por ejemplo no sabía cómo afrontarlo y al final fue maravilloso enfrentarse, porque se puede encontrar mucho que hacer, que trabajar, el primer día que trabajé con los niños, cuando se me permitió observar, interactuar y darme cuenta de la forma en la que se podía trabajar en sus intereses, ya al conocerlo y con lo que me había dicho su mamá estaba pensando en lo que le llama la atención y usarlo para trabajar en ese instante se fue la preocupación, me preparé con unos muñequitos impresos y recortados para enseñarle y el niño se fue super contento y yo quedé tranquila y feliz porque me di cuenta que así se podía trabajar, de ahí en adelante fue derroche de creatividad en todo lo que podía hacer con el niño.

Asimismo, refiere que exteriorizar sus emociones es importante para el rol que le brinda los directivos a los docentes, pues indica cuando me dirigí con mi directivo y le expresé que no sabía que hacer, el expresar y que te brinden el espacio para hacerlo es fundamental para el docente.

La emoción que sintió de esta sensación se fue hacia lo positivo, pues expresó que lo tomó como *un reto personal desde mi quehacer, perseverar y pensar que he podido trabajar con otros niños porque con ellos no lo podría hacer. Sentí como valentía porque resulta que cuando compartí mi experiencia con compañeras de la universidad de que iba a trabajar con niños TEA, me dijeron todo el tiempo que va a ser fácil, sentí fortaleza también amor porque siento que surgió de nuevo en mí ese amor que yo tengo a este trabajo que realizo y que ha venido realizando durante tantos años. También fue superación porque tuve que dedicarme a leer, investigar e indagar más*

Aconseja a los docentes que lo primero que todo tendría que

exteriorizar y poder manifestar que se siente de esa forma porque no está mal sentirse asustado o con temor, no está mal sentir que no tenemos todas las herramientas, que muchas veces se normaliza eso de que el profesor lo sabe todo y no es así, entonces que lo pueda exteriorizar.

En este sentido los invita a

Que investigue otros métodos u otras metodologías de enseñanza porque se debe tener en cuenta que un niño con TEA, lo mejor es partir desde sus intereses, hacer cosas más llamativas, hacer cosas didácticas, lúdicas para involucrarlo, tratar de innovar y observar, si es posible hacer un diario de campo, no rendirse porque cada niño tiene su forma. A su vez involucrar a la clase para que lo acepten, debe tener cosas más llamativas para involucrarlo, porque si siempre nos vamos a ir a lo tradicional pues muy probablemente no sea interesante, observar mucho el primer día al niño, cómo se relaciona, tomar apuntes, hacer un diario para saber que funciona.

Destaca que

muchos niños del salón se convierten en un apoyo para nosotros los docentes, porque nos pueden ayudar en la transición del niño con TEA, a vincularse y adaptarse al nuevo

espacio donde esta sea más fácil entonces también como apoyarnos en ellos para acercarnos y conocerlos. Se reafirma la fe y la certeza de uno que pudo lograr.

Entre los consejos que nos proporciona está que entre colegas con la misma situación para ayudarlos pueden brindarle [sus] herramientas que [en lo personal] me sirvieron, entonces nace el servicio a los demás, a toda la comunidad educativa, de mira me funcionó esto, esta estrategia, puedes aplicar este material [...]

En la entrevista con la profesora 4 de iniciales F. B., quien tiene experiencia de 3 años en Colombia, inicia relatando su primer acercamiento con una niña con TEA, donde a su directivo en aquellos años lo identifica como su salvavidas, narrando

yo recuerdo que ese suceso que me pasó fue en tiempo de almuerzo, estábamos en el comedor era en otra casa y mi reacción fue alejarme de la niña e irme a un lado y soltar en llanto y mi directivo fue y me hizo como construcción y me dijo tranquilízate respira estas cosas pasan con ellos normalmente siempre te vas a encontrar alguna situación detonante porque ellos no saben manejar en muchas ocasiones sus emociones y eso hace que uno se desequilibre si no sabe cómo darle el manejo, entender que tú eres la que acompaña y la que le ayuda en este momento y eso me ayudó muchísimo, en ese momento tuve la valentía de acercarme a la niña y ya no hablarle con miedo de cómo será que te hablo, cómo será que me acerco, mira, ven, vamos a hacer, cálmate, yo ya la cogía con más, me apersoné de ella, la abrazaba porque hasta para eso no sabía cómo hacerlo porque ellos son un poco limitados en sus emociones personales. De ahí salió como una emoción de mucho afecto de empatía con ella se puede decir porque a pesar de que yo no veía al mundo como lo ve ella o lo veía en ese momento siempre intentaba colocarle las cosas de la forma que ella las pudiera entender para yo poderlas entender igual entenderlo para dártelo a ti en esto yo creo que uno se vuelve muy maternal con ellos porque además ellos cuando ya logran generar un vínculo fuerte priorizar tu presencia si no estás tú vuelven y se cierran

En este caso, la docente explica que su miedo lo trabajó por su cuenta, nunca asistió a terapia por ese motivo, pero explica

aquí sí lo hablé mucho con las colegas buscaba mucha validación porque como te dije en un principio no tenía la experiencia entonces buscaba siempre validación, para saber si en realidad lo estoy haciendo bien o en qué me estoy equivocando, por qué me siento limitada, encontré mucho apoyo de parte de ellas porque yo creo que en algún momento aquí todos hemos encontrado esa barrera y lo hemos hablado en algún momento

Comunica a los docentes que apenas están comenzando

que al principio sentirán miedo, se siente la incertidumbre de qué va a pasar, yo creo que algo que a mí me ayudó mucho fue bajar las expectativas súper altas y eso ahora hasta el ministerio de educación lo dice de acuerdo a la población hay ciertos objetivos de trabajo, pero eso disminuyó mucho, sino proyectarlas a lo más cercano, no eliminarlas porque a veces el niño ni me voltio a mirar y entonces eso hace que uno se vuelva exigente e incomprensivo con el proceso

La docente 4, proveniente de México, lleva un año ejerciendo y dos años con práctica particular, cuenta que *la primera vez fue una experiencia agradable, porque estaba realizando [sus] prácticas de colegio, tuv[o] una buena conexión con el niño, el amor de ambos [l]os llevó a conectar para trabajar. En este sentido explica que ese sentir lo externali[zó] con [su] profesor, porque ella [l]e explicó sobre el niño con TEA y ese sentimiento prevalece con los años, a la fecha todavía [tiene] comunicación con el niño. Para esta docente fue de apoyo compartir [su]s emociones del desempeño docente con amigos y le recomienda a profesores *que no juzguen a los niños por su portada, antes de determinar que el niño es raro, especial, darse a la tarea de saber exactamente qué tiene, primero conocerlo**

Seguidamente, la profesora 5, también mexicana con más de 10 años de experiencia cuenta que su primera experiencia fue con un niño que estaba cursando preescolar que tenía 3 años, a lo que refiere

fue un proceso difícil porque la mamá no creía que su hijo podía desarrollar habilidades, por ende, su mamá no me escuchaba, o sea, si yo tenía alguna recomendación ella simplemente como que no, escuchaba. Tenía un grupo más o menos de 12 niños, disponía actividades grupales para trabajar con él. En preescolar es mucho más del juego, mucho más de la exploración, entonces digamos que todas las actividades trataban que fueran acordes a sus preferencias, sabía que, por ejemplo, tenía cierta sensibilidad, jugaba con masas, por ejemplo, ver algo académico era difícil. Sin embargo, el material que utilizaba era a lo que él le gustaba, por ejemplo, a veces, cuando no podía trabajar lo mismo que el grupo le daba una hoja de matemáticas y ya después me sentaba con él para trabajarla, porque los otros niños también eran pequeños. Entonces en cuanto a la parte social, pues el hecho de que lo trabaja todo el tiempo con el Grupo, como decirle tú eres parte de este, son unas relaciones sociales muy lindas con sus compañeros, de hecho, sus amigos también lo ayudan si necesitaba algo. En ese momento, cuando empezó conmigo, no hablaba, no decía palabras más allá de agua, recuerdo mucho que luego comenzó a usar otras palabras. O sea, empezó, entonces fue una experiencia muy bonita porque, aunque fue la primera bueno, pude ir descubriendo esas cosas que le gustaban, las canciones, a veces cuando hacía actividades de oscuridad no le gustaba. Entonces se ponía muy nervioso entonces cuando era así, yo le mostraba que íbamos a oscurecer, pero le dejaba una lucecita porque a veces hacíamos sombras.

La docente explica que esa experiencia le fue

satisfacción de que yo podía hacer algo, o sea, era mi primera experiencia, finalmente estamos acostumbradas a los niños regulares, yo venía de un jardín donde todos los niños eran niños regulares, pero al enfrentar me puedo sentir que podía dentro de ese grupo ayudar a un niño con una neurodiversidad, pero, o sea, como que no lo vi como una dificultad, sino como que vamos a ver qué pasa. O sea, yo hago hasta donde puedo lograr. En realidad se siente. Ya cuando veo, por ejemplo, que él empezó a controlar esfínteres

que el me avisaba o por ejemplo, tan solo de recoger la cuchara, eran unos logros que muchas personas pueden decir no, pues, pero con él, o sea, para mí eso era una emoción

De igual manera relata que como era su primera experiencia, todo el tiempo compartía, pues

era muy bonito en esa época había poquitos niños. Cuatro grupos, cuatro maestras. Entonces todo el tiempo hacíamos reuniones como de los procesos de los niños y todo, entonces ahora eso ha cambiado. Ahorita, pues claramente han llegado nuevos. Por ejemplo, este ha sido el año en el que más niños neuro diversos he tenido en el aula. Eh tenido de una niña con asperger, tengo un niño con autismo.

Entro lo destacable menciona que por experiencia

a veces también influye mucho lo familiar, si no hay un apoyo familiar, a veces la dificulta a uno, si la familia no me ayuda, pues ya eso es responsabilidad de ellos. Al principio me encargaba mucho con eso, porque me costaba un poco de frustración, pero entonces, cuando eso no sucede y uno acá dándole a todo, a veces uno se desanima

Por ello recomienda a los docentes que

que observen, que no le de miedo, a veces, a muchas personas les da miedo cómo enfrentarse porque estamos en una zona de confort. Entonces, cuando yo estoy en una zona de confort me es muy difícil como ver que hay otros mundos, descubrir, enfrentarse a estos niños neuro diversos que nos piden más y nos enseñen más para adaptarnos a todo, entonces tengo 1000 cosas preparadas, yo tengo 10 y si no funciona porque el niño no quiso, no le gusta. ¿Me quedo ahí? ¿O más bien, como que observo? Sí observó un momento, ahí me voy a dar cuenta a este niño que le gusta y que yo puedo hacer

En la entrevista de la docente 6, originaria de Colombia quien tiene experiencia de 7 años, relata

he aprendido muchísimo, me da mucha alegría porque he visto el proceso de los niños, eso es, es gratis. Sí amo mi trabajo, amo lo que hago, lo hago. Es más, a veces los fines de semana, uno se pone a pensar de que está en su casa, aún sigue pensando, pero es muy emocionante para uno, aunque yo trato que todo ese tipo de cosas no me afecten ni aquí ni

en la casa. pero cuando siento, porque de todas maneras uno a veces se carga, me voy a hacer a otro lado lo mío, a ver si yo me distraigo, hay momentos en que de pronto, a mí no me pasa, pero de pronto a alguien le puede pasar de que no matiza bien la emoción y la puede transmitir a un niño, ellos se dan cuenta de todo eso, ellos ya aprenden a leerlo a uno, conocerlo. Entonces ellos empiezan a notar que algo no está bien y esa no es la idea, que ellos siempre vean a su profe como es, como siempre ha sido con ellos, no mezclo mis emociones con el trabajo

Destaca que en su institución cuentan con muchas opciones para externar sus emociones, tal como el área de desarrollo humano y expresa

ahí soltamos todo, también ayuda mucho con este tipo de cosas entonces con ella. es más fácil soltar todo, nos brindan como ese apoyo entonces, los teacher y para mí es fácil soltar, canalizar y aprender a manejar todo ese. Yo creo que es uno de los pocos colegios donde tú puedes decir. No solamente se piensa en la persona como el docente sino como persona

Con toda esa experiencia aconseja a los nuevos docentes diciendo que deben

buscar alternativas, leer, buscar metodologías que ayuden al niño. Pues hay que mirar que son niños que tienen una capacidad diferente de pensar, tienen otro tipo de necesidad. No está en la media como dice uno. Entonces es buscar opciones. Esta es una metodología que te ayuda con cualquier tipo de niño, con cualquier tipo de neurodiversidad. Buscar opciones, no quedarnos solamente en lo que ya sabemos y en lo tradicional, sino buscar otro tipo de alternativas. Para mejorar los niños, para que crezcan y crezcamos nosotros

Resalta la importancia de que el docente tenga las herramientas adecuadas pues expresa

Su emocionalidad mejora y también la del espacio, porque a veces tenemos las herramientas, pero no resulta como quieres. Pero si tú tienes un espacio, un buen ambiente. Por ejemplo, aquí todos nos ayudamos con todos. El niño no solamente el mío, trabaja en equipo, siempre hemos pensado aquí y eso no aquí se enfocan mucho en eso. Entonces, hay que mirar que hay muchos colegios donde los teacher son un poco sólidos y no buscan

ayuda. De pronto, por miedo a equivocarse o por miedo a que lo vean, que no pueden hacer su trabajo, entonces no me gustan, no buscan una ayuda y pues así uno que haga la experiencia porque uno no se la sabe todo. Hay que mirar a ver dos o tres cabezas, piensan de cualquier otra, entonces son cosas de apoyo y degustar alternativas

Entre los hallazgos de las entrevistas, destacan el reto al que se vieron orientados los docentes para organizarse en pro de la inclusión y la educación, ya que señalan tuvieron que reemplazar sus prácticas tradicionales para sus alumnos específicos. Al respecto el autor Rangel (2017) ofrece un conjunto de orientaciones que pretenden facilitar la inclusión de los niños con autismo al aula regular de Educación Primaria, a la vez, ayudar al docente a aprender, a la vez, hacer aportes para su desarrollo y mejora de su calidad de vida. Estas orientaciones se fundamentaron en la revisión y análisis de documentos respectivos, lo cual se puede observar en las tablas 2 y 3, ya que según Alexander, Ayres y Smith (2015) mediante el uso de prácticas basadas en evidencia, los maestros pueden intentar adaptar dichas prácticas a su entorno (p. 15).

Tabla 2. Orientaciones pedagógicas para el docente

Orientaciones pedagógicas	Descripción
Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El aspecto ecológico juega un papel preponderante en el éxito o fracaso del proceso de integración escolar de los estudiantes que presentan autismo. ▪ Un ambiente organizado y ordenado permite que el niño o la niña permanezca en la actividad y se motive por aprender.
Adaptaciones curriculares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se realizan en algunos elementos del currículo para atender las características particulares de estos estudiantes. ▪ La adaptación a los ritmos potenciales y aptitudes de los estudiantes con autismo requiere de una planificación educativa individualizada en la cual se establezcan objetivos a largo, mediano y corto plazo.
Desarrollo de estrategias	<p>Ayudan a reducir la ansiedad que el niño puede estar sufriendo para que pueda trabajar eficazmente en un ambiente acogedor que le transmita seguridad:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructurar: marcar con claridad la duración de cada actividad, explicar las tareas, Proporcionar estructura en los tiempos no estructurados, usar lenguaje claro, limitar las opciones y exponerlas con claridad evitará confusiones. ▪ Positivizar: asegurar que las expectativas son realistas para el niño, utilizar estrategias de compensación y motivadoras, Identificar y utilizar las fortalezas y desarrollar la autoestima. ▪ Empatizar: vincular a los compañeros a través de estrategias de relación, observar sus conductas como un medio de comunicación, asegurarse de que se ha logrado la comprensión real pues puede ser enmascarada por frases aprendidas o ecolalia.

Fuente: Rangel (2017)

Tabla 3. Orientaciones Pedagógicas según el tipo de comportamiento

Comportamiento	Orientación pedagógica
Interacción Social	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar al grupo donde estará el niño en condición de autismo: leer cuentos o cualquier otro material audiovisual, literario, musical que contribuya a la comprensión de los demás compañeros de clase. • Invitar a los familiares al inicio de la experiencia educativa inclusiva para hablar con el grupo del que va a ser parte el niño con autismo; compartirle fotos, anécdotas, episodios de su vida. • Realizar sociodramas donde cada niño de la clase asume un rol determinado. • Realizar juegos de roles: juego de la escuela con docentes y estudiantes, juego de la familia. • Propiciar juegos y acciones cooperativas. • Enseñar al niño autista cuáles son las interacciones correctas, para que las pueda interiorizar y practicar. • Incentivar a que el niño en condición de autismo tenga responsabilidades dentro del grupo: borrar el pizarrón, recoger los materiales, ordenar los pupitres. • Promover el apoyo de diferentes compañeros en el acompañamiento del niño autista para diferentes actividades escolares. • Promover el establecimiento de una relación amistosa con los niños que muestren empatía con el niño autista. • Enseñarle a los compañeros de clase del niño autista a que se controlen en un evento donde sea necesario.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar observaciones que le permitan tomar conciencia de pautas para la conversación. • Grabar su voz y hacerle caer en cuenta de la entonación o, por ejemplo, del uso correcto de los pronombres. • En la clase, ofrecerle una información individual precisa, paso a paso. Comprobar que ha entendido lo que se le pide, ofrecer ejemplos sin metáforas. Observar si sus acciones corresponden a lo que se le dijo. • Enseñarle a pedir ayuda cuando se sienta fuera de lugar, o en general cuando crea que lo necesita. • La información verbal ofrecida por el docente debe ser corta y apoyada por pictogramas, imágenes, mapas, fotos, cuadros, dibujos, esquemas. • Ayudarle a ordenar sus respuestas. Darle pistas para que encuentre el lenguaje apropiado y pertinente a la situación. • Contar con programas de comunicación aumentativa y alternativa (pictogramas).
Imaginación	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer un espacio en el aula sin distractores, bien estructurado, para que pueda atender y concentrarse en su trabajo cognitivo. • Sesiones de trabajo cortas y organizadas. • Partir siempre de lo concreto, ojalá con materiales reales: fichas, tablas, objetos que lo ayuden a realizar la transición de lo concreto a lo abstracto. • Crear situaciones problema inicialmente sencillas, cotidianas o académicas para que puedan ser resueltas por el niño. • Estimular todas aquellas habilidades excepcionales que manifieste. • Ofrecer finales para un cuento, un relato histórico o una noticia. • Propiciar actividades que le ayuden a identificar las expresiones emocionales del rostro.

Fuente: Rangel (2017)

Con las entrevistas se visualizan como emociones predominantes el miedo, temor y reto ante un primer acercamiento con niños con TEA. Además de lo mencionado, se destaca la importancia de que los docentes cuenten con los espacios idóneos para externar sus emociones, lo cual influye en el desempeño de su labor de enseñanza, siendo estos formados por profesores que se enfrentan a las mismas situaciones, con la finalidad de compartir experiencias, estrategias y herramientas que le han sido de utilidad. Entre las recomendaciones sobresale que inicialmente el docente se dedique a observar, identificar gustos y necesidades, crear un vínculo que le permita tener contacto y comunicación para el desempeño de la función de enseñanza aprendizaje.

Conclusiones

El papel del docente en la formación inicial de las NNA es fundamental para su desarrollo, de ahí la importancia de educar, pues esta se considera como un transformador social. En ocasiones esta figura trasciende en la relación docente-alumno, ya que tal como algunos entrevistados refieren los padres se cierran al hecho de reconocer que sus hijos son diferentes o simplemente dan por sentado que el TEA incapacita a sus hijos para aprender o avanzar, quedando únicamente la carga en el docente., siendo la primera de las conclusiones que la labor de enseñanza tendrá mejores resultados cuando se cuente con la complicidad entre padres y docentes.

El aprendizaje que genere el docente en el NNA con TEA será tanto cómo su grado de afectación le permita y tanto como el profesor se vea interesado, ya que de su parte requiere esfuerzo, interés de aprender nuevas estrategias pedagógicas y recurrir con otros profesores que pasan o han pasado la misma situación a través de la búsqueda y uso de los espacios para compartir experiencias y externar sus emociones, ya que para atender a NNA deben estar óptimamente en todos los ámbitos para darles la mejor atención. De forma que la segunda de las conclusiones es tener espacios en los cuáles se cuente con profesionales de la salud, específicamente psicólogos dónde el docente pueda exteriorizar sus emociones.

Resulta en una labor desgastante física y emocionalmente por las múltiples preocupaciones que la incertidumbre y desconocimiento les generan, en las entrevistas expresan los profesores que las

emociones a las cuales se enfrentan constantemente son el miedo y reto, destacan que ejercen su vocación con entusiasmo y creatividad, en virtud que como señala Lang et al., (2010) algunos educadores también pueden mostrar renuencia a adoptar nuevas prácticas. porque puede no encajar con las estrategias actuales en uso, la tercera de las conclusiones es que los docentes tengan acceso a capacitaciones para mejorar la enseñanza a los NNA con TEA.

REFERENCIAS

- Alcalá, Gustavo Celis, & Ochoa Madrigal, Marta Georgina. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 65(1), 7-20. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Alexander, J. L., Ayres, K. M., y Smith, K. A. (2015). Training teachers in evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 38(1), 13-27. DOI: 10.1177/0888406414544551
- American Psychiatric Association. (2013). <https://dle.rae.es/autismo?m=form>
- Belinchón, M., Hernández, J. M., y Sotillo, M. (2009). Síndrome de Asperger: una guía para los profesionales de la educación. Madrid: Centro de Psicología Aplicada de la UAM, Confederación Autismo España, FESPAU y Fundación ONCE. <https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Guiaparaprofesionales.pdf>
- Bermúdez Antúnez, Steven. (2010). Las emociones y la teoría literaria: Un encuentro enriquecedor para la comprensión del texto literario. *En-claves del pensamiento*, 4(8), 147-167. Recuperado en 01 de marzo de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2010000200008&lng=es&tlng=es.
- Bisquerra, R. (2001). Educación Emocional y Bienestar. Barcelona: Praxis.
- Calderón, Rodríguez, M. (2012). Aprendiendo sobre emociones: manual de educación emocional [multimedia]. San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Chang, M. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21, 193-218.
- Devi, A y Ganguly, R. (2022).: Pre-service teachers' and recent teacher graduates' perceptions of self-efficacy in teaching students with Autism Spectrum Disorder – an exploratory case study, International. *Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2022.2088869
- Díaz Mosquera, E., & Andrade Zúñiga, I. (2015). El Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador. *Revista*

- Intercontinental de Psicología y Educación , 17 (1), 163-181.
<https://www.redalyc.org/pdf/802/80242935009.pdf>
- Escudero, M. (2019). Emociones y sentimientos ¿Cuál es la diferencia?. Centro Manuel Escudero. Psicología clínica y psiquiátrica. <https://www.manuelescudero.com/emociones-y-sentimientos-cual-es-la-diferencia/>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34(3), 1-9.
[https://www.Dialnet-EmocionesDeEstudiantesYProfesoresEnLaSalaDeClases-4616208%20\(1\).pdf](https://www.Dialnet-EmocionesDeEstudiantesYProfesoresEnLaSalaDeClases-4616208%20(1).pdf)
- Fernández-Abascal, E. G. y Jiménez Sánchez, M. P. (s.f.). Psicología de la emoción. <https://www.cerasa.es/media/areces/files/book-attachment-2986.pdf>
- García, García, Vanessa. (2013). Emociones de estudiantes y profesores en la sala de clases. Una mirada desde el contrato didáctico. Santiago, Chile. Revista Electrónica Diálogos Educativos ISSN: 0718-1310
- Gómez-Marí, I.; Sanz-Cervera, P.; Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' Knowledge Regarding Autism Spectrum Disorder (ASD): A Systematic Review. *Sustainability*, 13 (9), 5097. DOI: 10.3390/su13095097
- Guerrero, Mothelet, Verónica. (2022). Cerebro y emociones: ¿podemos elegir qué sentir? Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) Revista ¿Cómo ves? No.196.
- Gutiérrez Duarte, Socorro Alonso, y Ruiz León, Mara. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 33-51,
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200033&lng=es&tlng=es.
- James, W. (1985). ¿Qué es una emoción? *Estudios de psicología*, 6(21), 57-73.
- Lernan, D. C., Vorndran, C. m., Addison, L., y Kuhn, S. C. (2004). Preparing teachers in evidence base practices for young children with autism. *School Psychology Review*, 33, 510-526.
- Lizcano Porca, L., Marín Suelves, D., y García López, C. (2017). La Unidad Específica de Comunicación y Lenguaje: un proyecto de intervención. Tirant lo Blanch. <https://www.tirantonline.com.mx/cloudLibrary/ebook/info/9788491438038>
- Lozano, J. y Alcaraz, S. (2010). Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales de alumnado con trastornos del espectro autista. Universidad de Murcia. España.
- Mariano Chóliz (2005): Psicología de la emoción: el proceso emocional, <https://www.uv.es/~choliz/Proceso%20emocional.pdf>

- Matson., J. L., y Shoemaker, M. (2009). Intellectual disability and its relationship to autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 1107-1114.
- Morell Mengual, V., & Gil Llario, M. D. (2017). *Trastorns del Desenvolupament i Dificultats D'aprenentatge Volum II. Tirant lo Blanch*.
<https://www.tirantonline.com.mx/cloudLibrary/ebook/info/9788491196082>
- National Institute of Mental Health [NIH]. (2018). *Trastornos del espectro autista*.
<https://www.nimh.nih.gov/sites/default/files/documents/health/publications/espanol/trastornos-del-espectro-autista/19-mh-8084s-autismspecdisdr-sp.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2023). *CIE-11 para estadísticas de mortalidad y morbilidad*.
<https://icd.who.int/browse11/l-m/es#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f1516623224>
- Páez, R.; Rondón, G.; Trejo, J. (Eds) (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. CLACSO
- Palmero, F., y Martínez, F., (2008). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pinedo Cantillo, I. A., Yáñez-Canal, J. (2020). Emociones básicas y emociones morales complejas: claves de comprensión y criterios de clasificación desde una perspectiva cognitiva *Tesis Psicológica*, vol. 15, núm. 2, Julio-Diciembre, pp. 1-33. Fundación Universitaria los Libertadores. DOI: <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a11>
- Quijada G. C. (2008). Espectro autista. *Revista Chilena de Pediatría*. 79 (1): 86-91.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v79s1/art13.pdf>
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos*. vol. 19, núm. 1, pp. 81-102. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. <https://www.redalyc.org/journal/993/99356728016/html/>
- Shetty, A.; Rai, S. (2014). Awareness and Knowledge of Autism Spectrum Disorders among Primary School Teachers in India. *International journal of health sciences and researc.*, 4, 80–85.
- Van Herwegen, J.; Ashworth, M.; Palikara, O. (2019) Views of professionals about the educational needs of children with neurodevelopmental disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 91, 103422, DOI:10.1016/j.ridd.2019.05.001
- Vanderpuye, I.; Obosu, G.K.; Nishimuko, M. (2020). Sustainability of inclusive education in Ghana: Teachers' attitude, perception of resources needed and perception of possible impact on pupils. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1527-1539 DOI: 10.1080/13603116.2018.1544299
- Vargas, Baldares, M. J. y Navas Orozco, W. (2012). Autismo Infantil. *Revista Cúpula*. 26 (2): 44-58. <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v26n2/art5.pdf>

- Yarza, De los Ríos, Alexander. Formación del profesorado en educación especial, inclusión educativa y dispositivos de formación en Colombia Revista Colombiana de Educación, núm. 54, enero-junio, 2008, pp. 74-93 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia
- Zapata, B. E. y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* , 8 (2), 1069-1082. Recuperado el 15 de febrero de 2023, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000200021&lng=en&tlng=es.