

Experiencias docentes en la atención a niños con trastorno de espectro autista (TEA)

Teaching experiences in tending to children with Autism Spectrum Disorder (ASD)

ROBERTO ESPARZA REYES • YUNUEN SOCORRO RANGEL LEDEZMA • ANA MARÍA GONZÁLEZ ORTIZ

Roberto Esparza Reyes. Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Es Maestro en Ciencias por la Universidad Autónoma de Chihuahua y estudiante del Doctorado en Educación del CID. Actualmente labora como administrativo en el área de Libros de Texto Gratuitos de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. Correo electrónico: roberto.esparza@seech.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3027-7217>.

Yunuen Socorro Rangel Ledezma. Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Profesora-Investigadora de tiempo completo en la UACH y Profesora-Investigadora por horas en el Centro de Investigación y Docencia. Es Doctora en Educación, Máster en Psicomotricidad y Licenciada en Psicología. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel Candidato. Correo electrónico: yrangel@uach.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6419-1342>.

Ana María González Ortiz. Centro de Investigación y Docencia, Chihuahua, México. Es Profesora-Investigadora de tiempo completo en el CID. Cuenta con estudios como profesora de Preescolar y de Licenciatura en la Escuela Normal Superior Porfirio Parra. Licenciada y Maestra por la Universidad Pedagógica Nacional y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Se ha desempeñado como docente, directora y supervisora en educación preescolar. Docente en el Centro de Actualización del Magisterio de Chihuahua y en la Escuela Normal

Resumen

El propósito de este trabajo es compartir las experiencias de docentes que han interactuado con niños que presentan trastorno de espectro autista (TEA). Se pretende generar una reflexión sobre las situaciones que enfrentan en su práctica docente. Las experiencias se recuperaron a través de la narrativa, utilizando entrevistas no-estructuradas y grupos focales. Los docentes participantes fueron seleccionados teniendo como criterio principal la experiencia con niños con TEA. En el análisis se hace una descripción sobre los aspectos actitudinales, emocionales y estresantes que se generan en los docentes debido a la tarea educativa que les representa la atención a niños con TEA en el aula regular, además del manejo a distancia de estos alumnos durante la educación a distancia derivada de la COVID-19. Se brindan análisis reflexivos sobre la importancia de atender a través de procesos de formación profesional, conocimientos y estrategias de atención hacia los niños con TEA en el proceso de inclusión educativa.

Palabras clave: Actitudes del profesor, autismo, emociones, inclusión escolar.

Abstract

The purpose of this work is to share the experiences of teachers who have interacted with children that exhibit Autism Spectrum Disorder (ASD). The purpose is to generate a reflection about the situations that they face in their teaching practice. The experiences were elicited through narrative, using unstructured interviews and focus groups. The main criterion for selecting the teachers who participated was based on their experience with children with ASD. In the analysis, a description is made of the attitudinal, emotional and stressful aspects that are generated in teachers due to the educational task that taking care of children with ASD represents in the regular classroom, in addition to the remote management of these students during distance education derived from COVID-19. Reflective analyses on

de Educadoras Particular Incorporada. Pertenece al cuerpo académico en consolidación “Política y Gestión en Educación”. Correo electrónico: ana.gonzalez@cid.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6124-5819>.

the importance of attending through professional training processes are provided, as well as knowledge and attention strategies towards children with ASD in the process of educational inclusion.

Keywords: Teacher attitudes, autism, emotions, school inclusion.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Artigas-Pallarès y Paula (2012), fue hasta 1911 que el vocablo “autismo” fue utilizado en la literatura médica, ya que el psiquiatra Bleuler lo introdujo para referirse a una alteración propia de la esquizofrenia con un alejamiento de la realidad externa y cuyo significado proviene etimológicamente de dos palabras griegas: *autós*, que hace referencia a uno mismo, e *ismós*, al referirse al modo de estar. En otras palabras, se utilizó el significado para referirse a la marcada tendencia de los pacientes esquizofrénicos a vivir encerrados en sí mismos, aislados del mundo emocional exterior (Bleuler, 1950). Hoy en día, luego de grandes aportaciones y evolución del término, se puede decir que el trastorno de espectro autista se presenta en los individuos como un trastorno del desarrollo neurológico condicionado de una neurovariabilidad, caracterizado por presentar una interacción social disminuida, deficiencia en la comunicación verbal y no-verbal, así como una inflexibilidad en el comportamiento que se muestra a través de intereses restringidos y conductas repetitivas (Alcalá y Ochoa, 2022).

Con la ayuda de las herramientas y de la investigación epidemiológica de que se dispone actualmente se ha hecho notar que este desorden es demasiado frecuente; como mencionan Alcalá y Ochoa (2022), se trata de un trastorno de alta prevalencia e incidencia que presenta una tendencia a nivel mundial de 1 en cada 160 niños con cierto grado de autismo. Sin embargo, México no cuenta con datos de prevalencia soportados epidemiológicamente, ya que son pocas las instituciones que realizan una recolección adecuada de esta información. Además los expertos en el tema no terminan por aceptar las estadísticas proporcionadas por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), ofreciendo este último una cifra de casi 5,000 niños con trastorno del espectro autista en México. Por ello, es de importancia señalar que hasta el 46% de los niños afectados suelen ser víctimas de acoso escolar, bajo una conducta repetitiva e intencional, con la finalidad de intimidar, someter, amedrentar o atemorizar emocional o físicamente a la persona.

Lo que hoy en día se plantea como educación inclusiva puede ser rastreable desde la propia declaración de Salamanca y su marco de acción, en el que se planteaba que la educación estuviera pensada como un derecho fundamental al cual todos tuvieran acceso sin importar cualquier clase o característica de particularidad (ONU, 1994). A raíz de este movimiento, la mayoría de las soluciones propuestas para eliminar la exclusión escolar, tanto en México como en América Latina, han estado encaminadas

en su mayoría a la apertura de las escuelas regulares hacia la diversidad del alumnado, así como a la transformación de las políticas educativas y ordenamientos jurídicos (Adame et al., 2016).

En México, la Nueva Escuela Mexicana surge como un instrumento del Estado con el fin de reorientar el Sistema Educativo Nacional (SEN), el cual garantiza la educación haciendo hincapié en que a nadie se le debe de excluir del ejercicio de este derecho, ya que lo considera como necesario para el bienestar de las personas y de la sociedad. Por su parte, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) tiene como objetivo convertir progresivamente el SEN en un sistema inclusivo, flexible y pertinente en el cual se favorezca el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades (ENEI, 2019).

Si bien algunas ideas sobre justicia educativa se han podido materializar, como la presencia de diversidad estudiantil en las aulas, algunos autores como Cruz (2019) mencionan que, en México, a pesar de haber navegado por diversas políticas educativas, epistémicamente no se ha realizado el cambio sustantivo pretendido y que solo se ha llegado a una reformulación de la forma de trabajar la educación especial. A pesar de esto, la figura del docente se sigue considerando la pieza clave para el éxito en la educación inclusiva. Además, Chung et al. (2015) consideran la actitud docente como una variable moderadora capaz de influir sobre las intervenciones de niños con TEA, la cual se manifiesta como aceptación o rechazo y puede con esto contribuir con el éxito o fracaso de la inclusión dentro del aula regular. Por su parte, Flores et al. (2017) creen en la necesidad de que el profesor se apropie de los significados de este tipo de educación y con ello sea capaz de desafiar los estereotipos de la educación homogeneizadora, ya que la inclusión no se produce de manera automática a nivel escolar ni social, al contrario, es un proceso que lleva su tiempo. Juárez et al. (2018) sugieren la necesidad en la formación docente para atender las diferencias, según ritmos, características, capacidades, estilos de aprendizaje y procedencia social, además de un gran cambio de mentalidad, ya que esta última proviene de visiones o perspectivas antiguas, tradicionales, no fundamentadas, pero que están arraigadas y contribuyen a perpetuar la desigualdad.

Con base en lo anterior, la investigación parte de los siguientes supuestos básicos: 1) a pesar de que, en México, el registro y monitoreo de individuos con trastorno del espectro autista epidemiológicamente aún es limitado, como se menciona en el trabajo de Alcalá y Ochoa (2022), las estadísticas a nivel mundial muestran una tendencia de un individuo con cierto grado de autismo por cada 160 niños. Además, la cifra estimada por los Centros de Control y Prevención de Enfermedades de Estados Unidos evidencia a su vez un caso de autismo por cada 68 nacimientos; 2) México, al igual que muchos países de América Latina, ha generado una diversidad de acciones encaminadas a fomentar la inclusión educativa, mediante la acción de tomar en cuen-

ta y destacar la transformación de las políticas educativas y ordenamiento jurídicos, así como la apertura de las escuelas regulares hacia la diversidad del alumnado. De acuerdo con Cruz (2019), esto ha significado el cierre de algunas instituciones de educación especial y con ello la recolocación de los estudiantes que asistían a esas instituciones en la escuela regular.

Una vez dimensionado el objeto de estudio y establecidos los supuestos básicos, se plantea como pregunta de investigación: ¿Qué barreras enfrenta el docente durante la inclusión de un niño con trastorno del espectro autista en el aula regular? Debido a esto, el objetivo de esta parte de la investigación es recuperar las experiencias de los docentes que han manejado niños con trastorno del espectro autista, para interpretar las barreras que pueden repercutir en la actitud tomada ante el establecimiento de la inclusión educativa de estos individuos.

METODOLOGÍA

Es importante señalar que esta investigación tiene soporte en el paradigma interpretativo que, como lo mencionan Miranda y Ortiz (2020), encuentra su razón de ser en las dimensiones, en el sentido de que toma en cuenta las experiencias para el entendimiento del mundo, además de que reconoce en la configuración de las subjetividades la influencia de los aspectos históricos, culturales y sociales. Debido a lo anterior, el conocimiento puede asumirse como el resultado de un ejercicio de construcción humana que no concluye al acercarse a las respuestas y soluciones frente a los problemas, sino que se encuentra en constante transformación y abre otras posibilidades epistemológicas. Además, como señala Sosa (2003), el enfoque de carácter cualitativo, presente en este trabajo, se orienta a la comprensión de las acciones de los sujetos en función de la praxis, concentrando los esfuerzos en la descripción, comprensión y reflexión de lo que es único y particular del sujeto.

Siendo los seres humanos organismos contadores de historias, la narrativa es una estrategia de investigación que permite construir conocimiento a través del estudio de la forma en que los seres humanos experimentan el mundo (Conelly y Clandinin, 1995). Para Bolívar (2002), es una forma de aportar con detalle lo que no puede ser expresado en definiciones o enunciados factuales o proposiciones abstractas, es decir, son recuperados a través del relato. Por otro lado, en el campo de la investigación educativa es considerada una adecuada herramienta, por la cual los profesores pueden llegar a documentar su práctica y compartir aquellas estrategias utilizadas denominadas para ellos como exitosas o en ocasiones de aprendizaje para mejora, con el propósito de aprender de los demás y sobre todo aprender de sí mismos (Miranda y Trejo, 2019).

Denzin (2001) menciona que la entrevista utilizada como práctica interpretativa ha estado sujeta a un conjunto de diversos significados en cada periodo histórico, los cuales, además de sus formas y usos, cambian de un momento a otro. La entrevista no es un espejo del mundo exterior, ni es una ventana a la vida de una persona; la

entrevista es, en sí misma, un objeto de interpretación, ya que suscita interpretaciones del mundo, pero no es una interpretación del mundo *per se*, sino una relación interpretativa con el mundo que crea la persona entrevistada. En esta investigación se empleó la técnica de entrevista no-estructurada, la cual, definida por Fontana y Frey (2015), emplea preguntas abiertas y en profundidad, en la cual cualquier persona que el investigador conozca puede proporcionar información valiosa, a partir de los pasos definidos a seguir que conforman su estructura. Además, la recopilación de experiencias docentes fue complementada mediante un grupo focal, que, de acuerdo con Álvarez (2003), es una técnica de investigación social cuyo propósito es obtener información mediante la conversación sobre el tema de estudio, en dicho grupo se identifican formas de pensar, vivir, así como las experiencias de los individuos que lo conforman.

La elección de participantes para esta investigación se realizó a través de una selección focalizada, se tomó en cuenta como criterio principal el manejo de niños con trastornos del espectro autista en el aula regular en nivel básico. Para este trabajo participaron 11 docentes, los cuales pertenecen al nivel de educación primaria en la ciudad de Cuauhtémoc, ubicada en el estado de Chihuahua. Las experiencias se recuperaron a través de entrevistas no-estructuradas, así como mediante la interacción de un grupo focal, conformado por docentes de grupo, de educación especial y directores, teniendo como tema de discusión la atención del trastorno del espectro autista en la escuela. Ambas formas de interacción se realizaron en los respectivos centros de trabajo de los docentes participantes, al finalizar su jornada laboral. Parte de este estudio se realizó durante la contingencia por COVID-19, por lo cual es importante resaltar que durante todo el procedimiento se mantuvieron condiciones adecuadas de seguridad e higiene para la prevención de contagios.

RESULTADOS PARCIALES

El presente trabajo se encuentra en desarrollo, sin embargo, la interpretación de los resultados parciales obtenidos es de gran interés. Derivado del análisis y la sistematización de la información que se realizó para dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Qué barreras enfrenta el docente durante la inclusión de un niño con trastorno del espectro autista en el aula regular?, se ordenaron tres categorías que permitieron la comunicación de los resultados a los lectores, estas fueron: a) actitud del docente ante la inclusión de un niño con trastorno del espectro autista en el aula regular; b) emociones del docente ante la inclusión de un niño con trastorno del espectro autista en el aula regular, y c) situaciones estresantes derivadas de la inclusión de un niño con trastorno del espectro autista en el aula regular.

Para el análisis de la información se trabajó con las historias recabadas, estas son mostradas con formato de cita textual en el presente estudio cada vez que sea de utilidad, a la vez se hará referencia de ellas con el uso de una nomenclatura para detectar la parte de la entrevista que se está analizando, por ejemplo “(2:15)”.

La primera categoría se denominó “Actitud del docente ante la inclusión de niños con trastorno del espectro autista en el aula regular”; resalta lo mencionado por Chung et al. (2015) al mencionar que la inclusión de un niño con TEA en el aula regular puede llevarse a cabo tomando en cuenta la actitud que presenta el docente y cómo esta influye sobre sus intervenciones. Aún cuando los docentes participantes presentan características distintas en cuanto a edad, años de experiencia, manejo de niños con TEA y conocimiento de este trastorno, mostraron tener una actitud positiva en cuanto a la inclusión social y educativa de estos individuos en el aula regular. Lo anterior se ve reflejado en la manera de expresarse por una profesora:

O sea, no les podemos cambiar la vida las otras diecinueve horas del día, no les podemos cambiar el entorno donde viven, la sociedad donde están, pero las cinco horas nosotros hacemos la diferencia y eso los va a marcar, va a hacer lo que haga la diferencia en ellos, y sí lo podemos hacer, ciertamente, maestra, sí les podemos cambiar la vida [4:1].

A pesar de que los docentes participantes manifestaron actitudes positivas hacia el reto de la inclusión escolar, es importante señalar que la percepción de actitudes negativas hacia estos individuos puede generarles considerables desafíos y barreras en el entorno educativo. Además, la falta de conocimiento sobre el trastorno y las conductas presentes en este trastorno hacen que la inclusión escolar se torne difícil (Garrad et al., 2019). Debido a esto, se requiere por parte de los docentes una comprensión de las características cognitivas, sociales y de comportamiento de esta población (Simpson, 2004).

Respecto a la segunda categoría, denominada “Emociones del docente ante la inclusión de un niño con trastorno del espectro autista en el aula regular”, destaca que los participantes hayan mostrado tener cierta afectividad hacia las personas con esta condición; como lo mencionan Zenteno-Osorio y Leal-Soto (2016), la afectividad mostrada por el docente hacia los niños con TEA es de suma importancia, ya que genera actitudes y prácticas que pueden ayudar u obstaculizar ambientes favorables del desarrollo escolar, junto con esto se llega a establecer vínculos de apego entre docente y alumno.

Entre los comentarios con relación a la afectividad se encuentra el siguiente, que hace notar la existencia de afecto hacia estos individuos:

Y, pues de mi parte, es mucha paciencia el tener con el alumno, también, pues... siento yo, pues, el sentirse como mamá, el amor, cómo... se siente como con mis hijos al sentirlo con el alumno [2:3].

Este tipo de emociones favorecen el proceso de inclusión de un niño con una condición en el aula regular, ya que se puede asociar un sentimiento de satisfacción al notar el esfuerzo, avance y logros, encontrando así un motivo para continuar con la tarea educativa. Emociones de este tipo fueron expresadas por los participantes; se rescata el comentario de una profesora al cuestionarle sobre qué sentimientos le generaba trabajar con un niño con TEA:

Alegría, sí, de poder avanzar con él algo que, pues yo... que yo nunca pudiera hacer algo así con él, con un niño con ese tipo de necesidad, es un avance en mí, un logro en mí [2:30].

Sin embargo, no se puede evitar que surjan emociones que no favorezcan la inclusión en el aula regular, una de ellas fue expresada de la siguiente manera:

Sentía miedo por la reacción del niño, porque sí sabía que tenían reacciones bruscas, entonces, eso, que si tuviera una reacción de ese tipo con los niños o hacia a mí en algún momento, qué iba a hacer yo... sobre todo eso... pues no sé, su forma de actuar también en el aula, pues no sé, se me venían muchos pensamientos, verdad, en el momento [2:23].

Además se puede manifestar un estado de ansiedad e inquietud mental relacionado con el desconocimiento sobre el tema, formas de atención y estrategias de enseñanza, incluso se puede llegar a experimentar tristeza, provocada por la reflexión que hace el docente sobre las dificultades que manifiesta el niño con TEA en el aula (Zenteno-Osorio y Leal-Soto, 2016).

Derivado del análisis de las experiencias docentes se determinó una tercera categoría, “Situaciones estresantes derivadas de la inclusión de un niño con trastorno del espectro autista en el aula regular”; de acuerdo con Cappe et al. (2017), un contexto estresante puede ser creado dentro de una clase regular derivado de la inclusión de un niño con alguna condición distinta a las regulares o las cuales está acostumbrado a trabajar un docente, ya que afecta el ambiente de los docentes y contribuye con una inadecuada ejecución de las estrategias de afrontamiento. Una serie de situaciones relacionadas con estos factores estresantes fue señalada por una participante:

Había días que el niño venía con mucha energía, entonces era menos lo que yo trabajaba con él y él más distraído, gritaba mucho, hacía muchos ruidos, entonces, pues, eran los primeros días, pues, que me empezaba acoplar con él, entonces, por eso le digo, no sé si sea impotencia que a veces sentía yo, o desesperación de que no hallaba yo que hacer, si atenderlo a él o a veces atender a los otros niños que me hablaban para que les explicara, y yo sí salía con dolor de cabeza [2:33].

Como se mencionó antes, el entorno educativo puede influir sobre la manera en que el docente manifiesta el estrés, así como afronta la inclusión. Sin embargo, el desarrollo de la tarea docente generado por la contingencia sanitaria derivada de la COVID-19 llevó este agotamiento laboral más allá del ambiente escolar. Los docentes se vieron en la necesidad de implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje a distancia haciendo uso de diversas herramientas tecnológicas, así como de dispositivos móviles para establecer contacto con las madres y padres de familia, así como con los estudiantes. A continuación se muestra un fragmento de la experiencia relatada por un docente que expresa las complicaciones a las que se enfrentó impartiendo la atención a distancia a un niño con TEA:

Pues creo que lo más difícil es darle las instrucciones al niño, no dárselas, que él las comprendiera, porque al momento de darle la explicación a él, por ejemplo, “vamos a trabajar cierta actividad”, él tenía su material y acá nosotras teníamos el mismo material, le enseñábamos la hojita y le decíamos “ahora vamos a trabajar esta actividad, a ver, enséñame tu hojita”, y así, y no, se distraía en otra cosa, era de pérdida una media hora para que él empezara la actividad y se centrara y

empezara en lo que íbamos a hacer y ya, hasta que se sentaba y luego él empezaba y ya no ponía atención a que le explicáramos, y luego al rato volteaba, y así, es difícil, muy, muy difícil, es lo más difícil de trabajar con él a distancia [3:6].

Por último, vale la pena resaltar que Brunsting et al. (2014) consideran al docente como el principal elemento en el proceso educativo, siendo de suma importancia que sea tratado o eliminado cualquier factor causal de presiones nerviosas o mentales, para que este sea capaz de hacer su trabajo y proporcionar todo lo que sus estudiantes necesitan, tomando en cuenta las leyes y regulaciones.

CONCLUSIONES

Este estudio es una parte de una investigación que aún está en proceso, por lo cual las reflexiones se derivan de la interpretación de las historias de vida relatadas por los participantes y del análisis del marco teórico presentado. Resulta relevante que, durante los diálogos mantenidos con los docentes, estos muestran su lado más humano a través de la narración de las emociones producidas desde el primer contacto y durante todo el proceso de enseñanza de un niño con TEA.

Se fueron mencionando emociones positivas, como aquellos sentimientos que, dada la repercusión que tiene sobre la actitud del docente, pueden favorecer la inclusión de los niños con TEA en el aula regular. Se puede observar cómo los profesores muestran un comportamiento afectivo, social y empático hacia las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; este tipo de comportamientos deben de ser valorados y tomados en cuenta, ya que, como lo mencionan Park y Chitiyo (2011), el comportamiento actitudinal del profesor ante la inclusión de estos individuos puede estar directamente relacionado con la naturaleza de estas emociones.

Por otro lado, tristeza, miedo, ansiedad e incertidumbre también fueron manifestados por los docentes, este tipo de sentimientos pueden ser considerados como emociones negativas, ya que no favorecen el proceso de inclusión. Fue notorio que la falta de experiencia, el desconocimiento del tema, así como la conducta propia de los niños con TEA dentro del aula fueron los detonantes principales de estas emociones. Como lo menciona Simpson (2004), se requiere que los profesores tengan una comprensión de las características cognitivas, sociales y sobre todo del comportamiento de estos individuos, porque de lo contrario se pueden presentar condiciones de estrés dentro del aula regular. Experiencias de este tipo fueron relatadas por los participantes, quienes llegaron a manifestar agotamiento, cansancio, fatiga laboral y hasta dolor de cabeza, todo esto derivado por un manejo inadecuado de un individuo con esas condiciones dentro del aula regular.

Si bien la actual ENEI considera la formación docente como uno de sus ejes estratégicos de acción, mediante el cual busca integrar un enfoque inclusivo y de atención a la diversidad en los programas de estudio de formación inicial, así como en las estrategias de formación para docentes en servicio, se considera que estos

procesos de formación pueden tener una temática específica sobre el TEA, en la cual sean consideradas asesorías y capacitaciones para el manejo de personas con esta condición, ya que, según lo descrito en la Ley General de Educación (DOF, 2019), parece que la garantía de educación inclusiva está dirigida a educandos ciegos, sordos o sordociegos, dejando fuera a individuos con otra discapacidad, pues no son mencionados los mecanismos a través de los cuales pudiera llevarse a cabo la inclusión.

Para finalizar, es importante mencionar que el objetivo de esta investigación siempre fue dar respuesta a la pregunta de investigación, en ningún momento se pretendió hacer algún juicio sobre los participantes y mucho menos se pretende generalizar conclusiones a partir del análisis de sus vivencias, sin embargo, se puede identificar que el lado humano del docente a través de la manifestación de sus emociones, no se ha considerado como una posible barrera a la que se enfrenta tanto el profesor como el estudiante con trastorno del espectro autista durante el proceso de inclusión de este último en el aula regular. Si bien los docentes no manifestaron de manera puntual la necesidad de apoyo moral o incluso asistencia psicológica para el manejo emocional que representa atender a un niño con la condición presente en el estudio, dentro del aula sí fueron evidentes las manifestaciones de cansancio, fatiga y estrés. Debido a esto se considera la necesidad de continuar trabajando con la temática con el fin de esclarecer la parte emocional del profesor como un detonante actitudinal hacia la inclusión escolar de individuos con trastornos de espectro autista.

REFERENCIAS

- Adame, E., Jacobo, Z., y Alvarado, J. (2016). *Sistema educativo e inclusión: más allá de la integración educativa*. Trillas.
- Alcalá, G. C., y Ochoa, M. G. (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>
- Alvarez, G. J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Artigas-Pallarès, J., y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Bleuler, E. (1950). *Dementia praecox or the group of schizophrenias*. International Universities Press.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 01-26. http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_55/nr_615/a_8353/8353.pdf
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., y Lynne, K. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681-711. <https://www.jstor.org/stable/44683943>
- Cappe, E., Bolduc, M., Poirier, N., Popa-Roch, M.-A., y Boujut, E. (2017). Teaching students with Autism Spectrum Disorder across various educational settings: The factors involved in burnout. *Teaching and Teacher Education*, 67, 498-508. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.014>
- Chung, W., Chung, S., Edgar-Smith, S., Palmer, R. B., DeLambo, D., y Huang, W. (2015). An examination of in-service teacher attitudes toward students with autism spectrum disorder: Implications for professional practice. *Current Issues in Education*, 18(2). <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1386>

- Conelly, F., y Clandinin, D. (1995). *Relatos de experiencia e investigación educativa*. En J. Larrosa, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Cruz, R. (2019). A 25 años de la Declaración de Salamanca y la educación inclusiva: una mirada desde su complejidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 75-90. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>
- Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46. <https://doi.org/10.1177/146879410100100102>
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2019). Ley General de Educación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- ENEI [Estrategia Nacional de Educación Inclusiva] (2019, nov. 26). En Gaceta Parlamentaria. Senado de la República. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf
- Flores, V. J., García, I., y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>
- Fontana, A., y Frey, J. (2015). La entrevista, de una posición neutral al compromiso político. En N. L. Denzin, *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 140-180). Gedisa.
- Garrad, T. A., Rayner, C., y Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 58-67. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12424>
- Juárez, C. A., Alcántara, A., y Miñán, A. (2018). *La formación de docentes para la inclusión educativa. Escenarios de justicia social en España y México*. Ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional Educación Comparada Tenerife, Tenerife.
- Miranda, S., y Ortiz, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Miranda, M. D. R., y Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- ONU [Organización de las Naciones Unidas] (1994). *Declaración de Salamanca*. UNESCO.
- Park, M., y Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70-78. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01181.x>
- Simpson, R. L. (2004). Finding effective intervention and personnel preparation practices for students with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 70(2), 135-144. <https://doi.org/10.1177/001440290407000201>
- Sosa, J. R. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación Educativa*, 7(12), 23-40. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177/7130>
- Zenteno-Osorio, S., y Leal-Soto, F. (2016). Los afectos en la experiencia de ser profesor de un estudiante diagnosticado con trastorno espectro autista. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.5>

Cómo citar este artículo:

Esparza Reyes, R., Rangel Ledezma, Y. S., y González Ortiz, A. M. (2023). Experiencias docentes en la atención a niños con trastorno de espectro autista (TEA). *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7, e1746. <https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1746>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.