



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Grado
Magisterio en Educación Infantil

**RESPUESTA EMOCIONAL Y VIVENCIAL DEL
DOCENTE DE EDUCACIÓN INFANTIL CUANDO
INTERVIENE CON ALUMNADO TEA.**

**EMOTIONAL AND EXPERIENTIAL RESPONSE OF
EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS
WHEN INTERVENING WITH STUDENTS WITH ASD.**

Autora:

Vanesa Gil de Muro Villoslada

CoDirectores:

Beatríz Marcos Marín

Francisco Eguinoa Zaborras

Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza.

Curso: 2024-2025

ÍNDICE.

AGRADECIMIENTOS.	3
RESUMEN.	4
ABSTRACT.	4
1. INTRODUCCIÓN.	6
2. JUSTIFICACIÓN.	7
3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.	9
4. OBJETIVOS.	10
5. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.	11
5.1. Concepto y definición del trastorno del espectro por autismo.	11
5.2. Evolución del concepto.	11
5.3. Características principales y criterios diagnósticos actuales.	14
5.3.1. Importancia de la actualización del DSM - 5.	14
5.3.2. Propuesta del CIE - 11.	15
5.4. Detección y diagnóstico.	15
5.5. Prevalencia.	16
6. IDENTIDAD DOCENTE.	17
6.1. Concepto de la identidad profesional docente.	17
6.2. Procesos de construcción de la identidad profesional docente.	17
7. CONCEPTO DE VIVENCIA	19
8. INTERVENCIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE CON ALUMNADO TEA.	20
8.1. Protocolos, guiones y normativa existentes.	20
8.2. Necesidad de formación inicial y continua ante los retos de la atención al alumnado TEA.	21
9. METODOLOGÍA.	22
9.1. Muestras.	22
9.2. Indicadores y subindicadores.	23
9.2.1. Vivencias.	23
9.2.2. Dificultades y desafíos.	24
9.2.3. Impacto.	24
9.3. Detalle de las preguntas realizadas en la entrevista.	25
10. ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS.	27
10.1. Resultados del contenido de las entrevistas recogidas.	27
10.1.1. Vivencias.	27
10.1.2. Dificultades y desafíos.	32
10.1.3. Impacto.	37
11. REFLEXIÓN Y CONCLUSIÓN	43
“La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”	
44	
12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRÁFICAS.	45
13. ANEXOS:	51
Anexo A: Tabla criterios diagnósticos autismo DSM 5	51
Anexo B: Tabla niveles de afectación autismo.	52
Anexo C: Tabla de indicadores y subindicadores de la investigación	53

*** A lo largo de todo el documento se utilizarán los genéricos «niño», «hijo» o «padres», con objeto de hacer más fácil la lectura. No obstante, es importante hacer constar que no se pretende utilizar un lenguaje sexista por lo que se refiere a los niños y las niñas, los hijos y las hijas y los padres y las madres.**

AGRADECIMIENTOS.

En primer lugar, me gustaría dar las gracias a Francisco y Beatriz, mis directores. Por ser las dos personas que han guiado mi Trabajo de Fin de Grado. Gracias por acompañarme durante todo el proceso y por haber tenido paciencia infinita conmigo.

En segundo lugar, un agradecimiento muy especial a mis padres, mi hermano y Mateo, por no haberme soltado de la mano en estos cuatro años de carrera. Por haberme acompañado en los peores y en los mejores momentos, casi siempre con una sonrisa. Dar las gracias especialmente a mis padres por haberse preocupado siempre por mi educación y por mi crecimiento personal. No me puedo olvidar de mi “Yaya Pili”, quien se ha preocupado por mí durante toda la vida, pero principalmente estos cuatro años que he vivido en Zaragoza.

En tercer lugar, dar las gracias a las maestras que han aceptado a participar en este TFG, sin ellas este trabajo no hubiera sido posible.

Y por último, me gustaría hacer hincapié en mi abuelo Mari y a mi abuela Loli, que a pesar de que ya no están con nosotros, estoy segura que desde allí arriba están orgullosos de lo que va consiguiendo su nieta. Sois mi estrella favorita.

RESUMEN.

En este Trabajo de Fin de Grado se analiza la respuesta emocional y vivencial del docente de Educación Infantil cuando interviene con alumnado TEA. Utilizando una investigación cualitativa, en la cual se ha entrevistado a cuatro maestras, dos trabajadoras de la Comunidad Autónoma de La Rioja y otras dos, trabajadoras de la Comunidad Autónoma de Aragón. Además, dos de ellas son docentes en centros de educación especial y otras dos en centros ordinarios. De la interpretación del contenido de las entrevistas se pone de manifiesto que las respuestas emocionales y vivenciales expresadas durante su labor docente se caracterizan inicialmente por el miedo, la incertidumbre y el desconcierto. Conforme van adquiriendo experiencia, evolucionan en alegría, afecto e ilusión. Las principales debilidades detectadas se relacionan con la necesidad de formación continua para hacer frente a este alumnado caracterizado por una importante limitación a nivel de lenguaje verbal oral, y en algún caso por la falta de empatía de las familias cuando surgen problemas de conducta en el aula. Con este TFG se pretende además, tomar en consideración y reivindicar la importante labor social del profesorado de educación infantil que interviene con alumnado con necesidad de apoyo dentro de un sistema educativo inclusivo.

Palabras clave: Educación Infantil, TEA, investigación, docente, respuesta emocional, vivencia.

ABSTRACT.

This Final Degree Project analyzes the emotional and experiential response of Early Childhood Education teachers when working with students with ASD. Using qualitative research, four teachers were interviewed, two of whom work in the Autonomous Community of La Rioja and the other two in the Autonomous Community of Aragon, two of them teach in special education centers and the other two in mainstream schools. From the interpretation of its content, it becomes clear that the emotional and experiential responses expressed during his teaching work are initially characterized by fear, uncertainty, and bewilderment. As they gain experience, they grow in joy, affection, and enthusiasm. The main weaknesses identified relate to the need for ongoing training to address these students, who are characterized by significant limitations in oral language skills and, in some cases, by a lack of empathy from families when behavior problems arise in the classroom. This final project also aims to

consider and recognize the important social work of early childhood education teachers who work with students in need of support within an inclusive education system.

Keywords: Early childhood education, ASD, research, teaching, emotional response, experiential.

1. INTRODUCCIÓN.

Este Trabajo de Fin de Grado (en adelante TFG), pretende conocer la repercusión a nivel emocional- vivencial en respuesta al trabajo docente con alumnado TEA en la etapa de Educación Infantil. Por tanto, pretendemos conocer los sentimientos experimentados por el profesor tutor utilizando una perspectiva vivencial y experiencial. Resulta esencial comprender el impacto emocional que supone para el docente enfrentarse a la diversidad funcional como es la atención al alumnado TEA, asumiendo que: “la dimensión emocional del profesorado es clave en la calidad de la respuesta educativa” (García - Pérez, Llorente y Sotillo, 2007). Por tanto, con este TFG se pretende aportar información actualizada sobre un tema que a mi juicio es escasamente tratado por los investigadores que desarrollan su actividad profesional con niños TEA. Se trata de conocer qué sentimientos experimentan y cómo son las vivencias de los docentes de Educación Infantil que trabajan diariamente en las aulas de educación infantil con estos niños. La relevancia del ámbito elegido tiene que ver con la alta prevalencia actual de niños que cumplen criterios diagnósticos de TEA. Es conocido, que la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) señala, que en todo el mundo, 1 de cada 100 niños, cumple criterios de autismo, siendo una estimación media, ya que la prevalencia varía entre los diferentes estudios, y en los diferentes países. Desde mi punto de vista el trabajo con niños TEA requiere de alto nivel de compromiso por parte del docente, dado que no es una tarea fácil tal y como afirma (Martín-Cilleros, 2019), quien señala que *“la atención educativa al alumnado con TEA implica un esfuerzo adicional en planificación, formación y sensibilidad por parte del profesorado”*. Es necesario que el propio docente sea consciente de la importante relevancia que tiene su trabajo, y la gran responsabilidad contraída con las familias del alumnado TEA, dado que no solo tiene que trabajar con los habituales aspectos retrasados propios de una discapacidad, sino también con las propias alteraciones concomitantes a la problemática del alumnado TEA. Riviére, (1999), afirma que el papel del docente es fundamental para el desarrollo del niño, ya que es quien “empieza a abrir la puerta” del mundo cerrado de las personas autistas,

2. JUSTIFICACIÓN.

En este TFG pretendemos mejorar el conocimiento acerca de la respuesta emocional y vivencial que experimenta el docente de Educación Infantil cuando interviene con niños TEA. He de decir, que desde edad temprana, me ha llamado mucho la atención los problemas que experimentan los profesores en su trabajo diario, y todo lo referente a aspectos educativos. Conforme me he formado he ido adentrándome en el ámbito de intervención relacionado con la respuesta educativa a prestar al alumnado con necesidades de atención a la diversidad. Cursando estudio de 2º de bachillerato, me inscribí como voluntaria en una Asociación sin ánimo de lucro denominada “Francisca Bretón”, de mi ciudad natal, Arnedo, donde se llevaban a cabo actividades con niños que presentaban diferentes necesidades de atención como TDAH, Hiperactividad, retraso madurativo del desarrollo o TEA en sus diferentes niveles. Fue una experiencia de gran utilidad para aprender de sus fortalezas, al igual que los adultos me explicaran la situación personalizada de cada niño. Pude adquirir estrategias educativas a tener en cuenta para intervenir con ellos. En base a mi propia psicobiografía, he de referir, que el objetivo general de este trabajo es describir y objetivar las vivencias y experiencias que experimenta el profesorado de Educación Infantil en el trabajo diario con niños TEA. En este sentido, este trabajo se plantea en base a tres objetivos específicos, uno de ellos centrado en las vivencias, a nivel de experiencias y emociones, el segundo se basa en la identificación de desafíos y dificultades principales y el último pretende analizar el impacto de estas vivencias a nivel profesional y personal. Para dar respuesta a estos objetivos, se plantea una investigación cualitativa, en la línea de lo expuesto por Taylor y Bogdan (1989). La investigación cualitativa, se basa en proporcionar una metodología para la investigación, que permita comprender las experiencias desde el punto de vista de las personas que la viven. En esta investigación van a participar cuatro maestras, dos de ellas de la comunidad autónoma de La Rioja y otras dos de Aragón. Con el fin de contextualizar esta investigación, se contextualiza el Trastorno del Espectro Autista, en su concepto, definición y evolución del término. También en las características principales y criterios diagnósticos, centrándome para este apartado en el DSM-5 y en el CIE-11 como manuales diagnósticos de referencia, además, se detalla la detección, diagnóstico y prevalencia. Otro aspecto importante de este TFG es plantear el concepto de construcción de la propia identidad docente, al igual que tratar las vivencias experimentadas por el docente. Por último, en relación al marco teórico, he trabajado en diferentes propuestas de intervención profesional del docente con alumnado TEA. Para ello me he centrado en un

guion establecido por Riviere (2001), en el cual desarrolló cinco componentes principales a tener en cuenta en cuanto al trabajo con niños TEA. En este apartado, se referencian diferentes normas educativas acerca del alumnado TEA. Una vez terminado el marco teórico, se dedica un apartado a tratar la metodología empleada en la investigación, presentando posteriormente a las maestras que han participado en dicha investigación, especificando el tipo de centro en el que trabajan y en la comunidad autónoma que desempeñan su labor docente. Tras la presentación de las muestras, se especifican los indicadores y subindicadores en los que se han basado las entrevistas (vivencias, dificultades y desafíos e impacto), indago en el concepto de cada uno de los indicadores y explico en qué consisten y que se pretende conocer con los subindicadores, este apartado continúa con el detalle de las preguntas formuladas a cada maestra. Tras la explicación de conceptos e indagación en el diseño metodológico, comienzo con el análisis de las entrevistas, primero presento un breve análisis individual de cada respuesta y después realizo una interpretación conjunta de las respuestas. Para concluir con este TFG, se presenta el análisis y conclusión de las entrevistas y del trabajo realizado.

3. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

La pregunta que se plantea en este TFG es la siguiente:

¿Cuáles son las vivencias y desafíos que experimentan los maestros que desarrollan su actividad docente en la etapa de educación infantil cuando intervienen con niños TEA?. Este TFG se enmarca dentro de las líneas temáticas ofertadas por la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, concretamente dentro de la línea temática de la rama de Psicología Evolutiva y de la Educación. Específicamente en la línea temática centrada en el desarrollo de la identidad personal - profesional del profesorado. Este trabajo se plantea dentro de la investigación cualitativa. Esta forma de investigar se orienta a la producción de datos descriptivos, como las palabras y discursos de las personas, estos datos se expresan tanto de forma hablada como escrita, se incluye además la conducta observable (Taylor, S.J. y Bogdan R.,1989). Finalmente referir, que este TFG se ubica igualmente dentro de la modalidad de indagación empírica. Con este trabajo se pretende responder a la pregunta mencionada anteriormente *¿Cuáles son las vivencias y desafíos que experimentan los maestros que desarrollan su actividad docente en la etapa de educación infantil cuando intervienen con niños TEA ?*. Mediante un estudio de datos basado en entrevistas a maestras de la comunidad autónoma de La Rioja y de Aragón que intervienen diariamente con niños TEA durante la etapa de Educación Infantil.

4. OBJETIVOS.

Objetivo general:

- Describir y objetivar las vivencias y experiencias que experimenta el profesorado de educación infantil en el trabajo diario con niños TEA

Objetivos específicos:

- Detallar las vivencias a nivel de creencias y emociones experimentadas ante el trabajo docente diario con niños TEA.
- Identificar cuáles son los desafíos y dificultades que el profesorado considera más importantes en el trabajo con niños TEA.
- Analizar el impacto que estas vivencias tienen en el profesorado tanto a nivel profesional como personal.

De manera transversal, a todos estos objetivos específicos, subyace la intención de visibilizar el componente personal del desarrollo docente, dado que a mi juicio se trata del aspecto menos abordado dentro de los estudios realizados actualmente que abordan la identidad del docente. Es habitual que se realicen trabajos de investigación en mayor medida sobre los componentes instrumentales y prácticos que los referidos al apartado de tipo emocional y afectivo. Finalmente, expresar que por nuestra parte subyace el objetivo de visibilizar las buenas prácticas docentes en el trabajo con niños TEA.

Población.

Se recoge el testimonio de 4 maestras que desarrollan su actividad profesional en colegios ubicados en la Comunidad Autónoma de Aragón y de La Rioja.

5. EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.

5.1. Concepto y definición del trastorno del espectro por autismo.

En este TFG no se pretende profundizar en aspectos teóricos relacionados con el concepto, o la historia del término TEA, sino tan solo explicar brevemente el concepto para su contextualización. El término autismo, procede del griego, del término “autos”, que significa “en sí mismo” y, por otra parte “ismos”, que se refiere al modo de estar. “El trastorno del espectro del autismo (TEA) es una condición que implica un desarrollo diferente del sistema nervioso que se inicia en etapas tempranas, antes del nacimiento, y tiene un origen biológico” (Federación Española del Autismo, s.f.). Este desarrollo diferente mencionado anteriormente, se refleja en dos áreas de manera principal: en el área de la comunicación social y en el área de intereses, actividades, y perfil sensorial. (Federación Española del Autismo, s.f.). Riviere (2001), considera necesario conocer dos ideas importantes, para comprender la realidad del término. La primera idea, hace referencia al término autismo, detallando que en un sentido estricto, tan solo es un conjunto de síntomas que se definen por la conducta del individuo. Que no puede ser considerado una enfermedad. La segunda idea a la que Rivière hace referencia en esta obra, es a que hay muchos otros síntomas que se podrían relacionar con el autismo, sin estar propiamente relacionados a este, como por ejemplo ciertos retrasos o alteraciones del desarrollo. Llegando a la conclusión y haciendo cierto hincapié en que dentro del autismo se pueden encontrar diferentes grados y diferentes cuadros de desarrollo en función de las características que presenta el individuo.

5.2. Evolución del concepto.

Cómo ya he mencionado en el apartado anterior, el término autismo proviene del griego, del término “autos”, que significa en sí mismo y, por otra parte “ismos”, que se refiere al modo de estar. Por otra parte, este concepto fue empleado por primera vez en el año 1911 por Eugene Bleuer, un psiquiatra suizo, que lo empleó para referirse a un trastorno del pensamiento que padecían algunos pacientes con esquizofrenia a los que atendía en su consulta. En estos pacientes se observaba un gran aislamiento de la vida mental, volcándose de esta manera sobre sí mismo. De esta manera, creaban un mundo paralelo, completamente separado de la realidad que les rodeaba, lo que terminaba por generar una gran dificultad e incluso imposibilidad de llegarse a comunicar con los demás (Ramirez, 2014). En la actualidad, este término es algo diferente al introducido por Eugene Bleuer, Ligeró, (2008) y

Ramirez (2014), proponen tres etapas principales en la evolución del concepto de autismo, hasta llegar a lo que conocemos en la actualidad. La primera época oscila entre el año 1943 - 1963: se consideraba en entornos de ámbito psiquiátrico y con explicaciones basadas en el psicoanálisis. El autismo dentro de este planteamiento es considerado como un trastorno emocional, relacionado con la falta de afecto por una crianza inadecuada. Se consideraba que se podía deber a una inadecuada relación entre el niño y sus figuras de apego. Leo Kanner, fue quien introdujo el concepto autismo con el significado que conocemos en la actualidad, en el año 1943. Publicó el artículo “Autistic disturbances of affective contact”, éste se puede definir como el artículo fundacional del autismo que conocemos actualmente. (Artigas-Pallarès & Paula, 2012). Los años posteriores a la publicación de este artículo, Kanner siguió investigando y profundizando en la delimitación de este trastorno, tras haber identificado de manera personal a más de 100 niños y haber estudiado casos similares, lo nombró “autismo infantil precoz”. Kanner, describió por primera vez, los tres aspectos comunes que presentaban un grupo de 11 niños autistas. En primer lugar se centró en las relaciones sociales. Kanner afirmaba que este era el aspecto fundamental “la incapacidad para relacionarse de manera constante con las personas y las situaciones, destacando la gran soledad”. Por otra parte, el segundo aspecto común, hizo referencia a la comunicación y el lenguaje, Kanner describía un conjunto entre deficiencias y alteraciones tanto en la comunicación como en el lenguaje. Destaca el lenguaje irrelevante y metafórico, la ecolalia, comprensión muy literal, invierten los pronombres personales, falta de atención al lenguaje, en algún momento del desarrollo, puede parecer que el niño tiene sordera y la falta de relevancia en las emisiones. Por último, el tercer aspecto era la inflexibilidad, Kanner recalca el deseo ansioso por mantener el orden habitual de las cosas, la insistencia en mantener el ambiente sin cambios, repetir una gama limitada de actividades, juegos repetitivos y estereotipados, poco flexibles y que no requieran de imaginación. El conocimiento del autismo y la problemática que presentaban fue en aumento, por lo que llegó un momento que era de gran importancia no confundirlo con otros trastornos. Por ello, Kanner definió una serie de criterios que hacían referencia al autismo precoz, y que pasó a describir: Aislamiento profundo en el contacto social con otras personas, deseo profundo de preservar su propia identidad, una relación intensa llegando incluso a ser obsesiva con una serie determinada de objetos, una fisonomía inteligente y pensativa y por último, una alteración en la comunicación verbal, que se debía a un mutismo o a algún tipo de lenguaje sin ninguna intención comunicativa. (Artigas-Pallarès & Paula, 2012). En 1944, Hans Asperger aportó nueva información de utilidad para conocer los casos de varios niños que

presentaban “ psicopatía autista ”. Publicó sus observaciones en su ya famoso artículo “La psicopatía autista en la niñez”, en este señalaba las características similares a las que había confirmado Kanner. Aunque Kanner y Asperger coincidieron a la hora de establecer criterios diagnósticos, se han constatado igualmente ciertas diferencias entre ambos enfoques. La segunda época abarca desde el año 1963 hasta el año 1983: esta etapa se enmarca desde una perspectiva cognitiva y de modificación de la conducta. En este momento se abandona la idea del trastorno emocional para pasar a considerarse una alteración cognitiva, basada en alteraciones neurobiológicas. El autismo, se podría explicar mediante una base de origen cognitivo, es decir, se parte de la existencia de una alteración cognitiva en la base de su problemática, más que afectiva, la cual podría explicar sobre todo las dificultades relacionales, lenguaje y comunicación inherentes al TEA. Rivière (1997) propuso que se debía centrar especial atención en las áreas donde el niño presentase más problema, de cara a las intervenciones terapéuticas. Por lo tanto, estas intervenciones, señalaban que debían centrarse en procedimientos de modificación de la conducta. Además, también propuso la creación de centros educativos, dedicados de manera específica al autismo y que estos fuesen promovidos principalmente por asociaciones de familias de los niños autistas. Por último, la que podríamos nombrar como época actual, ya que hace referencia al tiempo correspondido entre finales del siglo XX, hasta la actualidad. En este período se ha considerado el autismo desde una perspectiva evolutiva. De esta manera, estos últimos años, se han realizado estudios centrados en la psicología del desarrollo, con la finalidad de conocer y describir las diferencias cualitativas que hay en los procesos evolutivos y patrones entre niños sin dificultades y niños afectados por trastornos del desarrollo. La comprensión de estas diferencias, ha traído un gran avance en cuanto a la explicación del trastorno, como a la puesta en marcha de intervenciones terapéuticas. (García Gómez, 2008) En esta época existen gran cantidad y variabilidad de evidencias, gracias a diferentes estudios que se han centrado en el análisis y en estudiar la eficacia de los métodos diagnósticos y terapéuticos existentes. (García Gómez, 2008). Hay que destacar que en 1994, se publicó el DSM-IV y en el año 2000, el DSM IV-TR estos famosos manuales psiquiátricos establecieron cambios fundamentales para comprender la base y criterios diagnósticos de autismo. En concreto se incorporó el término “Trastornos generalizados del desarrollo”, para hacer referencia a todos los subtipos de autismo. Este trastorno incluye cinco diferentes categorías de autismo, cada una con sus propias características. (Asociación Americana de psiquiatría, 1994). Además, también se incluyen algunos fármacos eficaces para tratar algunos aspectos específicos, así como una educación más específica para rehabilitar los déficits.

5.3. Características principales y criterios diagnósticos actuales.

5.3.1. Importancia de la actualización del DSM - 5.

Como ya es conocido El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, es el manual de referencia que emplean los profesionales de la salud y educativos para establecer los criterios diagnósticos. En 2013, se publicó la quinta edición, donde se establece que para diagnosticar un caso de autismo, se requieren déficits persistentes a nivel de habilidades sociales tanto en la comunicación como en la interacción, en diferentes y múltiples contextos. La Asociación Americana de Psiquiatría, (2014) Establece cinco criterios diagnósticos principales, acompañados de subcriterios que hacen referencia al criterio principal, (Anexo A. Tabla criterios diagnósticos autismo DSM 5). Para comenzar, hace referencia a las dificultades constantes en la comunicación y en las relaciones sociales, habla también de los comportamientos, actividades e intereses limitados y repetitivos. En cuanto a los síntomas, expresa que deben haberse manifestado desde las primeras etapas de desarrollo del niño y que interfieren en la vida diaria del niño en diferentes aspectos. Por último, añade que no se explican mejor por una discapacidad intelectual o un retraso del desarrollo asociado. (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014). Además de los criterios diagnósticos mencionados anteriormente, clasifica el TEA en tres diferentes niveles: Nivel 3: Requiere apoyo muy sustancial. Nivel 2: Requiere apoyo sustancial. Nivel 1: Requiere apoyo. (Anexo B. Tabla niveles de afectación autismo DSM 5). En el año 2022, APA publicó una revisión del DSM-5, la cual recibe el nombre de DSM-5-TR, la intención de esta revisión es actualizar tanto los criterios diagnósticos como su nivel de prevalencia. En este nuevo manual, no se han incluido a mi juicio grandes cambios, principalmente las modificaciones realizadas fueron con el objetivo de corregir cierta inconsistencia o actualizar estadísticas. También se han agregado nuevas categorías diagnósticas. En cuanto a los criterios diagnósticos del TEA, las modificaciones más relevantes han sido relacionadas con dos criterios diagnósticos. La primera sustituyó en el criterio A, “como se manifiesta por lo siguiente” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014). por “cómo se manifiesta por todos los aspectos siguientes” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2022), especificando que se incluyen todos los aspectos. La segunda modificación tan sólo sustituye una palabra dentro de los criterios diagnósticos, el anterior indica “asociado a otro trastorno del neurodesarrollo, mental o del comportamiento” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014), mientras que la revisión indica “asociado a un problema del neurodesarrollo” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2022).

5.3.2. Propuesta del CIE - 11.

Si bien el anterior manual, es un manual establecido por la Asociación Americana de Psiquiatría, la CIE- 11 ha sido establecida por la OMS en el año 2019. Por tanto, es la Organización Mundial de la Salud (OMS) quien publica este sistema clasificatorio, y es de uso predominante por los profesionales del ámbito de la salud. Especifica que el TEA se define por dos rasgos principales, el primero se caracteriza por déficits persistentes en la capacidad de iniciar y sostener una interacción social recíproca, por lo tanto se relaciona con la comunicación social y el segundo rasgo, se caracteriza por una serie de comportamientos e interés restringidos, repetitivos e inflexibles (Organización Mundial de la Salud, 2025). Este manual detalla entre sus criterios diagnósticos que el TEA se inicia durante el período de desarrollo, normalmente en la primera infancia, aunque a pesar de esto, los síntomas pueden no aparecer hasta más tarde. Explica también los deterioros que generan estos déficits, no sólo son a nivel personal, sino que afectan también al ámbito familiar y social, así como al educativo u ocupacional. La Organización Mundial de la Salud (2025), afirma que dentro del Trastorno del Espectro Autista, las personas muestran una diversidad amplia de habilidades del lenguaje y de capacidades del funcionamiento intelectual. Es por ello, que clasifica el TEA en siete diferentes categorías. Teniendo en cuenta la gravedad de la afectación tanto a nivel del desarrollo intelectual como a la afectación del lenguaje funcional. Para ello establece los siguientes niveles: en cuanto al desarrollo intelectual especifica si hay o no trastorno y en cuanto al lenguaje funcional, especifica si la deficiencia es leve o nula y si existe o no deficiencia (Organización Mundial de la Salud, 2025).

5.4. Detección y diagnóstico.

Es muy importante para el ámbito de trabajo en educación infantil disponer de una detección temprana de TEA, de esta manera, se promueve una mejora en el pronóstico de estos niños y en su mejor atención (Forteza, Escandell y Castro, 2013). Si el diagnóstico se realiza en edades tempranas, va seguido de una intervención también temprana, el pronóstico tenderá a mejorar, principalmente en cuanto a comportamiento, comunicación y habilidades funcionales. (Canal Bedia et al., 2006). (Marcus, Garfinkle y Wolery, 2001), añaden, que la intervención temprana más efectiva, es la basada en un conocimiento profundo acerca de la naturaleza del trastorno. Lo anteriormente referido, combinado con una gran variabilidad de técnicas de intervención, que se puedan emplear en los diferentes casos en función de las

necesidades de cada niño y con la puesta en marcha de programas individualizados a cada niño, basados en una evaluación detallada y amplia.

5.5. Prevalencia.

Los indicadores que establecen la prevalencia de TEA cambian en función de variables como la metodología empleada para el estudio de los casos o los criterios de evaluación empleados. En la actualidad se estima que más de 1 de cada 100 personas cumplen criterios de autismo, aunque algunos estudios indican que esta cifra podría ser mayor (una de cada 36 personas) (Maenner et al., 2023; Zeidan et al., 2022). En cuanto a los manuales diagnósticos, el DSM-5-TR (2022), estableció que la prevalencia en EEUU es de 1-2% y fuera de EEUU de 1%, es decir, uno de cada 100 niños tiene TEA.

6. IDENTIDAD DOCENTE.

6.1. Concepto de la identidad profesional docente.

La identidad docente, es la representación que el docente, tanto en ejercicio como durante su formación, desarrolla de sí mismo. Se centra de manera principal en los conocimientos, creencias, valores, actitudes, conductas, habilidades, objetivos y aspiraciones que el mismo se asigna como propios y que surgen de la interacción consigo mismo, sus propias responsabilidades y relaciones sociales tanto dentro como fuera del centro educativo con sus compañeros y demás profesionales (Vanegas & Fuentealba, 2019). La identidad profesional docente, comprende un proceso dinámico e interactivo que permite a los docentes configurar una representación de sí mismos como docentes. Dentro de la identidad docente, podemos encontrar la vertiente individual y la vertiente colectiva. (Argemí, 2014). En lo que se refiere a la vertiente individual, el propio docente se entiende como un objeto cultural, por lo que no es considerado un sujeto en abstracto (Spindler y Spindler 1994) el cual está condicionado por sus costumbres y rutinas (Bourdieu 2007). El docente tiene su propia vida y su propia trayectoria, que van más allá de las tareas que realizan de manera habitual en el centro educativo en el que desarrollan su actividad docente. Tienen su propia historia, con pensamientos e ideas propias, experiencias vividas en diferentes contextos estructurados, competencias y habilidades concretas, así como determinadas expectativas personales y profesionales. En cuanto a la vertiente colectiva, (Day 2002), se percibe al docente como integrante de una sociedad donde se desarrolla y se relaciona con otras personas, además de como miembro de un colectivo profesional y laboral específico. Como miembros de una sociedad, los docentes, se orientan por esquemas culturales específicos que les permiten dar sentido a los cambios vividos a lo largo de su trayectoria. (Spindler , 2005) describe estos cambios en relación a la difusión cultural mediante los procesos de continuidad, discontinuidad o ruptura con las prácticas que se han ido estableciendo, siendo también influenciados por la presión del grupo.

6.2. Procesos de construcción de la identidad profesional docente.

Vaillant (2007), expone que la construcción de la identidad profesional docente no se genera de manera automática, sino que es un proceso que se va construyendo y se extiende durante todo el ejercicio profesional de un sujeto. Este concepto hace referencia a cómo los docentes viven de manera subjetiva su profesión, a los factores de satisfacción e

insatisfacción que suceden durante este proceso. (Argemí, 2014), en su estudio *“La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re)configuración”*, establece dos vertientes en cuanto a la identidad profesional docente, la individual y la colectiva, como ya se ha mencionado en el punto anterior. A parte de estas dos vertientes, propone tres dimensiones que intervienen en el proceso de construcción de la identidad profesional docente. En primer lugar la dimensión personal, que se forma a partir de diferentes contextos. Estos contextos no los vive de manera igual ninguna persona, lo que hace que esta dimensión sea compleja, única e insustituible para cada sujeto. Esta se va construyendo por la persona a lo largo de su vida, de sus propias experiencias y vivencias, por lo que las personas de las que se rodea también forman parte de esta dimensión, ya que ayudan a la transformación de esta dimensión. Por otra parte, debemos considerar igualmente la dimensión profesional, (Argemí, 2014) explica que esta se forma desde que el individuo comienza su periodo escolar y se va construyendo conforme va avanzando su vida a nivel profesional. Añade también que es una construcción social que se va componiendo conforme el individuo interacciona con su entorno tanto personal como social y los centros escolares donde va trabajando durante su carrera profesional. Por último, la dimensión situacional, esta se forma en un contexto en concreto, donde el individuo se encuentra trabajando. Al igual que cualquier otra profesión, la identidad profesional docente implica que hay que conocer y aprender el contexto donde se está trabajando, ir conociendo de manera progresiva el rol a desarrollar, la cultura del centro escolar correspondiente, así como un conjunto de normas y valores.

7. CONCEPTO DE VIVENCIA

“Philosophie als strenge Wissenschaft”, es un artículo escrito por Edmund Husserl, un filósofo muy conocido, en el año 2009. En este ofrece una definición del concepto vivencia, la cual expresa que se realiza de manera consciente, por lo que añade que no es posible una vivencia vacía, la cual carece de un objeto. Después añade que hay otras vivencias que no llevan consigo intencionalidad. Por lo que establece dos conceptos diferentes: vivencia intencional y vivencia no intencional. En cuanto a las no intencionales, afirma que son las sensaciones y emociones que llevan consigo las vivencias, mientras que las intencionales, por el contrario, son las que aparecen para dar sentido a las sensaciones experimentadas. (Husserl, 2009). Vygotsky a lo largo de su trayectoria, publica unos estudios en los que analizaba diferentes estudios relacionados con visiones dualistas, relacionadas con la psicología de los años 30. Estas visiones aún persisten en la actualidad, separan lo mental de lo corporal, así como el intelecto y el afecto, el sujeto y el objeto, lo individual y social y por último, lo interno de lo externo. (Castorina & Baquero, 2005). Poco antes de su muerte, Vygotsky, entre los años 1932 y 1934, realizó importantes estudios acerca de la psicología de las edades del individuo, término que hoy conocemos como psicología del desarrollo. Vygotsky, define el término vivencia como una unidad de análisis para el estudio de la situación social de desarrollo de cada individuo. Propone dos vertientes, por un lado las relaciones dinámicas entre emociones y cognición y por otro lado hace hincapié en el papel que juegan las vivencias a nivel de desarrollo. (Erausquin, Sulle & García Labandal, 2017). A su vez, el término vivencia, hace referencia a características del organismo de la propia persona y del contexto en el que se rodea, las cuales posibilitan un modo más sencillo de interpretar, valorar y darle cierto sentido a la realidad. A la misma vez, se ven reflejados los aspectos socioculturales y personales de cada persona. (Erausquin, Sulle & García Labandal, 2017). Erausquin, Sulle & García Labandal (2017), añaden que la cultura y la persona se moldean de manera mútua, por lo que el término vivencia, es necesario para comprender esta conexión. El término vivencia es nombrada por Vygotsky como una experiencia que está atribuida de sentido, por cómo la persona comprende las circunstancias que le ocurren y cómo esto le afecta en su desarrollo. (Rodríguez Arocho, 2007).

8. INTERVENCIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE CON ALUMNADO TEA.

8.1. Protocolos, guiones y normativa existentes.

(Riviere, 2001) apoyándose en las indicaciones de (Power,1992), realizó un guion con cinco componentes principales que se debían tener en cuenta en cuanto al trabajo con niños TEA, a la hora de diseñar métodos educativos. Para comenzar, señala que es de relevante importancia que los métodos estén organizados y se basen en los conocimientos desarrollados por la modificación de conducta. Añade que deben ser evolutivos y estar adaptados a las características personales y a las necesidades de los alumnos. Por otra parte expresa la importancia de que sean funcionales y con delimitaciones precisas de los sistemas, para garantizar la generalización. Deben implicar a la familia y a la comunidad y por último, destaca que deben ser intensivos y precoces. En cuanto a normativas que se refieren al TEA o a la inclusión de los niños, considero que son de utilidad para este TFG las siguientes, organizadas de más actuales a más antiguas. La intención de este párrafo no es profundizar en la normativa educativa o de discapacidad, sino citarlas debido a su relevancia para este trabajo. Por una parte es de interés referir *La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Esta ley fortalece las medidas para atender la atención a la diversidad y pretende garantizar la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo dentro de los centros educativos. Incluido el TEA como necesidad específica. A su vez la *Estrategia Española en Trastorno del Espectro del Autismo que fue aprobada por el Gobierno de España el 06/11/2015*, establece medidas específicas en los ámbitos principales de la vida diaria, como son la sanidad, la cultura, el empleo y la educación. Además, se incluyen objetivos para proteger el derecho de las personas TEA a que sean más autónomas en su vida diaria, promoviendo así la igualdad y la accesibilidad. Igualmente, *EL Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*. Este Real Decreto, reconoce el derecho a la igualdad de oportunidades para todas las personas y promueve la no discriminación. Establece como necesario adaptar a las necesidades de cada uno los entornos en los que se encuentren estas personas, ya sean educativos, laborales o sociales. Finalmente, *La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Resolución. ONU, 2006*. En esta convención, se reconoce el TEA como una discapacidad. Además, establece derechos en diferentes ámbitos principales como son la salud, la educación, el trabajo, la accesibilidad y la participación social.

8.2. Necesidad de formación inicial y continua ante los retos de la atención al alumnado TEA.

He podido comprobar que en mi época de estudios universitarios he recibido suficiente formación en cuanto a TEA en las siguientes asignaturas: Prevención de las dificultades del aprendizaje, trastornos del desarrollo, psicología y salud infantil, atención temprana, respuestas educativas a necesidades específicas. Además de estas asignaturas donde se ha tratado el trastorno en específico, nos lo han nombrado en muchas otras, pero sin hacer gran hincapié. Sin embargo, nos han impartido mucha teoría acerca del pronóstico y detección del trastorno, pero no la suficiente desde mi punto de vista de cómo intervenir con alumnado TEA dentro de un contexto educativo real. Dentro de los estudios universitarios, se nos forma para impartir clase a estos niños, principalmente en el ámbito académico, pero no de manera específica a cómo adaptarnos a su nivel de necesidades en base a sus peculiaridades. Desde mi punto de vista, el término educación inclusiva es muy empleado en la actualidad, haciendo de esta manera referencia a que todos los alumnos deben participar y rendir en las actividades que se realizan. Por lo que los docentes tienen en sus aulas que atender a niños TEA, a pesar de que no cuentan con la formación necesaria o suficiente, tampoco con los recursos necesarios, así como tampoco con los procesos o estrategias imprescindibles para que su práctica educativa sea la adecuada. (Sierra, 2007).

9. METODOLOGÍA.

Como ya se ha referido, el tipo de investigación escogida es la investigación de campo, de tipo cualitativo y fenomenológica, tal y como proponen autores Moustakas (1994) o Sandín, M. P. (2003). En este TFG se analizarán como ya se ha aludido a las experiencias subjetivas de las maestras de nuestra población diana. La investigación propuesta se va a llevar a cabo mediante el estudio de 8 casos. El método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza establece que a través de este método, se mide y se registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información oral obtenida a través de encuestas por cuestionarios (Yin, 1989). Además, en el método de estudio de caso los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos (Chetty, 1996). Las entrevistas realizadas han sido de tipo semi – estructuradas. En este sentido se ha presentado a las docentes una serie de preguntas principales, comunes a todas las entrevistas, pero también se han empleado ciertas preguntas de tipo no estructuradas. Por tanto, estas preguntas no estructuradas han ido surgiendo a partir de la propia narrativa de las docentes entrevistadas, con la finalidad de conocer las especificidades experienciales de las vivencias y experiencias de cada profesional. Por tanto, los entrevistados han ido aportando información individual y personalizada a partir de su propia narrativa autobiográfica. La dinámica de trabajo se ha basado por tanto en la realización de una amplia entrevista que ha sido de gran utilidad para conocer más en profundidad a cada maestra y poder comenzar a investigar. Posteriormente se ha llevado a cabo una segunda entrevista, con el objetivo de profundizar aún más en las interpretaciones y explicaciones de cada profesional.

9.1. Muestras.

Esta investigación se ha llevado a cabo exclusivamente con maestras que intervienen con niños TEA durante la etapa de Educación Infantil, y con una experiencia docente comprendida entre un mínimo de 2 años de experiencia y un máximo de 10 años de experiencia.

Han sido seleccionadas 4 maestras con la característica común a todas ellas de realizar su actividad docente atendiendo al menos 1 alumno TEA en cada aula de Educación Infantil. De las 4 docentes, referir que 2 de ellas trabajan en centros de Educación Especial en la

Comunidad Autónoma de Aragón. Por tanto, la ubicación profesional y geográfica de las docentes es la siguiente:

Comunidad autónoma de La Rioja	Comunidad autónoma de Aragón
Docente 1	Docente 3
Docente 2	Docente 4

Tabla 1: Ubicación profesional y geográfica de las docentes entrevistadas.

Dos de ellas desempeñan su actividad profesional en la comunidad autónoma de Aragón y otras dos en la comunidad autónoma de La Rioja, además, hay dos maestras de educación especial y otras dos que ejercen su labor docente en centros ordinarios, pero todas tienen en común que trabajan con alumnado TEA y durante la misma etapa. Las docentes tienen edades comprendidas entre los 30 y los 50 años.

9.2. Indicadores y subindicadores.

Los indicadores de investigación utilizados en las entrevistas, han sido los siguientes:

Vivencias.
Dificultades y desafíos.
Impacto.

Tabla 2: Indicadores de investigación.

(Anexo C: Tabla de indicadores y subindicadores de la investigación)

9.2.1. Vivencias.

Se trata el concepto vivencia, desde dos diferentes enfoques. Primero desde una perspectiva fenomenológica, siguiendo lo propuesto por (Husserl, 1997), quien afirma que las vivencias son las unidades básicas de la conciencia, es decir, experiencias inmediatas que tienen dirección o intencionalidad y contenido. Y, por otra parte, siguiendo a (Vygotsky, 1979), que entiende el concepto vivencia “perezhivanie”, desde un enfoque psicológico - cultural, expone que las vivencias son la forma en la que cada sujeto de manera individual interpreta y responde de manera emocional a las influencias del entorno. Por lo que una misma situación, provoca diferentes vivencias en cada una de las personas, en función de la

historia, contexto y sensibilidad de cada uno. Dentro de este indicador, se han establecido dos subindicadores:

Emociones y sentimientos. Se pretende con este subindicador conocer los sentimientos y emociones experimentadas por el profesorado al trabajar con niños TEA, así como los factores que han desencadenado los sentimientos y emociones mencionados anteriormente. Además de los momentos de satisfacción y frustración laboral.

Creencias. Con este subindicador se pretende conocer las creencias que tienen las docentes entrevistadas acerca de la formación requerida para llevar a cabo su trabajo con niños TEA. Así como las creencias que tenían previamente a trabajar con niños TEA.

9.2.2. Dificultades y desafíos.

Bejarano-Gómez et al, (2020), realizan un estudio, en el que destacan que los docentes se deben enfrentar a múltiples barreras en el proceso de una educación inclusiva para el alumnado TEA. Dentro de estas barreras se encuentra la falta de formación específica en TEA, escasez de recursos tanto humanos como materiales. La conclusión de este estudio es que hay que conocer cuáles son estas barreras y abordarlas para conseguir mejorar los procesos educativos. En base a lo planteado, este indicador hace referencia a aquellas cuestiones que los docentes identifican como desafíos o barreras para el desempeño de su trabajo con niños TEA y también aquellas dificultades a las que se enfrentan en su trabajo diario. Este indicador, se ha desglosado en los siguientes dos subindicadores:

Dificultades. Se pretende conocer qué dificultades consideran necesarias las docentes afrontar ante el trabajo con niños TEA. Además, este subindicador, también presta atención a estrategias y recursos para hacer frente a las dificultades mencionadas.

Desafíos. Qué actitud perciben que tienen ante las dificultades, si se percibe como un problema o como un reto, cuáles son los desafíos que se han encontrado en su trabajo con niños TEA.

9.2.3. Impacto.

Se analiza el impacto que tiene trabajar con niños TEA en los docentes a nivel personal y a nivel profesional. Rogers, (1961), en su obra “El proceso de convertirse en persona”, describe el impacto personal como una parte del crecimiento interno que se desarrolla en base a las propias experiencias significativas en un entorno de aceptación. Las

propias experiencias y relaciones tienen un impacto personal duradero en el desarrollo personal, toma de decisiones y autoestima en el individuo (Goleman, 1996). Se han propuesto los siguientes dos subindicadores:

Impacto personal. Se pretende conocer qué impacto tiene su labor docente con niños TEA en su salud física y psicológica, en el bienestar subjetivo y psicológico, así como en su crecimiento personal. Además del impacto que este trabajo tiene en su vida personal fuera del ámbito educativo.

Impacto profesional. Se pretende conocer qué impacto promueven dichas creencias y vivencias a nivel profesional en los niveles de calidad y resultado de la actividad, en la eficacia del docente durante la ejecución de la tarea, en la interacción con niños y niñas, en los niveles de satisfacción como profesional y en su autoestima como docente.

9.3. Detalle de las preguntas realizadas en la entrevista.

VIVENCIAS

Detalle de las preguntas formuladas para conocer las vivencias experimentadas por parte de las entrevistadas.

¿ Qué creencias tenías sobre el autismo antes de trabajar de manera directa con niños y niñas TEA ?
¿Cuáles son las emociones que predominan cuando acompañas o enseñas a un niño o niña TEA en el día a día?
¿Podrías describirme cómo te sentiste y qué emociones desarrollaste al comenzar a trabajar con niños y niñas TEA ? ? Y cómo te sientes ahora ?
¿ En momentos específicos de tu trabajo con niños y niñas TEA sientes mayor satisfacción laboral y en cuáles mayor frustración?
¿ Crees que tienes la formación suficiente para trabajar con niños y niñas TEA? ¿ Por qué ? Y ¿Qué formación te gustaría recibir ?

Tabla 3. detalle de las preguntas formuladas, vivencias.

DIFICULTADES Y DESAFÍOS

Detalle de las preguntas formuladas para conocer las dificultades y desafíos experimentados por parte de las entrevistadas.

¿ Qué dificultades experimentas como docente en el proceso de inclusión de niños y niñas TEA?
¿ Qué estrategias sueles emplear para afrontar situaciones de crisis o desregulación emocional en niños y niñas TEA ?
Cuando surge una dificultad con algún niño o niña ¿ La percibes como un problema o como un reto ? ¿ Por qué ?
¿Cuáles son los mayores desafíos a los que te has enfrentado al trabajar con niños y niñas TEA ?

Tabla 4. detalle de las preguntas formuladas, dificultades y desafíos.

IMPACTO

Detalle de las preguntas formuladas para conocer el impacto que tiene la labor con niños TEA por parte de las entrevistadas.

¿Cómo ha cambiado tu manera de entender la educación después de trabajar con niños y niñas TEA?
¿Consideras que tu experiencia trabajando con niños y niñas TEA ha influido en tu bienestar emocional o mental fuera del ámbito profesional?
¿Qué efectos positivos o negativos destacarías de tu vida personal derivados de tu labor educativa con niños y niñas TEA?
¿ El impacto de las vivencias que se tienen en el aula con niños y niñas TEA, cómo repercuten al nivel de calidad de las actividades y a la eficacia docente ?

Tabla 5. detalle de las preguntas formuladas, impacto.

10. ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS.

Previamente a realizar las entrevistas a las docentes, se ha llevado a cabo un pilotaje, donde he realizado las preguntas a una docente que no participa dentro de la investigación. De esta manera he podido comprobar que las preguntas que se iban a llevar a cabo en las entrevistas, han sido fácilmente comprensibles, y ha permitido ajustarlas. La entrevista se ha dividido en 3 indicadores y en sus propios sub indicadores, tal y como se ha especificado en el apartado 9.5. (indicadores y subindicadores).

10.1. Resultados del contenido de las entrevistas recogidas.

10.1.1. Vivencias.

SENTIMIENTOS Y EMOCIONES

Contenido detallado de lo expresado por las personas entrevistadas en relación a los sentimientos y emociones experimentadas, así como los factores desencadenantes. Además de los momentos de satisfacción y frustración laboral.

ENTREVISTA 1:

Esta maestra detalla que antes de trabajar con niños TEA tuvo la suerte de trabajar con personas con discapacidad, pero no había tenido contacto con niños TEA hasta que comenzó a trabajar en el colegio. Añade que sus inicios estuvieron cargados de miedos e incertidumbres. Sin embargo, a día de hoy afronta el trabajo con mucha seguridad e ilusión. Además, refiere que las emociones predominantes son la alegría y la satisfacción con cada pequeño paso que se da. Aunque añade que también hay momentos de frustración, principalmente cuando no sabe reaccionar de la manera adecuada desde el principio y no consigue aportar al niño la respuesta que necesita debido a sus limitaciones en su comunicación. Expresa que siente satisfacción cada día, al ver que los alumnos acuden felices al colegio, cuando recibe mensajes positivos de las familias y al ver cada progreso, por muy pequeño que sea de sus alumnos. Sin embargo, añade que este trabajo también incluye momentos de frustración, cuando no sabe cómo gestionar un momento de crisis, porque además, sus dificultades en el ámbito comunicativo no les permiten la mayoría de veces expresar cómo se sienten. Principalmente, refiere que los peores momentos de frustración son cuando las respuestas a sus necesidades específicas funcionan un día sí y al siguiente no.

ENTREVISTA 2:

Esta maestra, expresa que cuando comenzó, los sentimientos predominantes eran el miedo y la angustia, explica que era porque no sabía con certeza si iba a poder ayudar a los

niños TEA. Sin embargo, a día de hoy refiere que se siente ilusionada con este trabajo, principalmente cuando ve cómo van progresando los niños. Añade que la emoción predominante sigue siendo la inseguridad, porque quiere hacer lo mejor por los niños, pero no sabe si a veces lo consigue. Pero no sólo predomina la inseguridad, sino que también afirma que este trabajo le aporta mucha alegría y satisfacción al ver cómo el niño va progresando en su desarrollo y también como va poco a poco progresando y aumentando su vínculo. Refiere que cuando el niño va avanzando, desarrollando sus posibilidades y potencialidades, así como cuando consigue alcanzar metas, siente gran satisfacción laboral, además, añade que esta aumenta si ve que estos avances van acompañados de motivación, ilusión y alegría por parte del niño. Sin embargo, cuando los pequeños logros no se van consiguiendo o no sabe cómo responder de la manera adecuada las necesidades del niño, afirma que es cuando aparece la frustración.

ENTREVISTA 3:

Esta maestra refiere que recuerda sus inicios como una etapa donde le invadía el desconcierto, al no tener claro cómo se iba a relacionar con los niños, añade que otro de los aspectos que le desconcertaba era si iba a conseguir avances, tanto a nivel personal como curricular. Contrapone, que a la vez estaba muy emocionada y que le surcaban por la cabeza ideas muy positivas en relación a aquello a lo que iba a tener que hacer frente. Afirma que hoy en día se siente muy cómoda trabajando con ellos, pese a que siempre haya momentos duros, donde la frustración y el enfado predominan. En cuanto a las emociones predominantes, expresa que dependen mucho de las capacidades y comportamientos de cada niño. Pero tiene claro, que la emoción que predomina en este trabajo es la satisfacción y la emoción al conseguir cualquier logro, por muy pequeño que sea. Haciendo referencia a la satisfacción laboral, como ya ha mencionado en la pregunta anterior, la percibe al conseguir cualquier logro, como por ejemplo que hayan recordado rutinas que se han ido trabajando en el aula y principalmente añade, que esta satisfacción va acompañada sobre todo cuando ve que ellos mismos se dan cuenta de que lo están haciendo bien. Sin embargo, también refiere que se enfrenta a momentos de frustración, en especial cuando hay algún niño TEA, con poca capacidad, porque le cuesta identificar cuáles son sus necesidades principales y cómo trabajarlas.

ENTREVISTA 4:

Esta maestra detalla que al principio la incertidumbre era el sentimiento que predominaba, acompañada de algo de miedo, al ser un mundo desconocido. Mientras que, a día de hoy, reconoce que ha dejado a un lado sus miedos y asegura que se siente feliz y

agradecida de haber tenido la oportunidad de trabajar con estos niños. En cuanto a emociones, tiene claro que el afecto es la que predomina, ya que explica que la relación que se establece con los niños TEA es muy especial. Por último, refiere que sus momentos de mayor satisfacción laboral se han dado cuando ha visto que los conocimientos que se han ido impartiendo en el aula han sido adquiridos por los niños, debido al esfuerzo combinado entre el alumno y el docente. Sin embargo, de vez en cuando también refiere que siente frustración, principalmente en los momentos que los niños se sienten incómodos o asustados y no sabe cómo dar respuesta.

Interpretación conjunta de las respuestas.

En cuanto a los sentimientos previos a trabajar con niños TEA, las cuatro entrevistadas tenían una visión similar, ya que todas coinciden en que predominaba el miedo, la incertidumbre o el desconcierto. Debido a no tener experiencia previa con el TEA, la entrevistada uno y la cuatro, refieren que sentían cierto miedo e incertidumbre, la entrevistada dos también expresa que sentía miedo, pero no por la falta de experiencia, sino por la responsabilidad de saber si estaría a la altura. La respuesta de la maestra tres contrasta con las respuestas de las demás, ya que aparte del desconcierto, expresa que predominaba también la ilusión. Haciendo referencia a la evolución emocional con respecto a los sentimientos previos mencionados anteriormente, se puede comprobar como con la experiencia han ido cambiando. Desarrollando de esta manera más seguridad la maestra uno, orgullo la maestra dos, comodidad en su trabajo la maestra tres y felicidad y agradecimiento la maestra cuatro. Pero si hay una emoción que predomina y coincide en las cuatro maestras, es la ilusión por su trabajo. Tras la comparación de las emociones, las cuatro maestras podemos comprobar que la satisfacción y la alegría son las que predominan, aunque estas suelen estar acompañadas de momentos difíciles, debidos a la incertidumbre que este trabajo genera y a la complejidad de los perfiles de los niños TEA. No obstante, cada maestra destaca emociones diferentes aparte de estas predominantes ya mencionadas. La primera maestra expresa que también siente alegría, pero que a veces se contrapone con momentos de frustración debido a diferentes y variadas situaciones, acompañadas en algunos casos por desequilibrios conductuales. Las maestras dos y tres señalan gran satisfacción predominante por cada logro, pero a la vez la maestra dos, señala la inseguridad como predominante. La cuarta maestra, a su vez, se centra en las relaciones de afecto. Por último, en cuanto a la satisfacción y frustración laboral, las cuatro maestras coinciden en que los mayores momentos de satisfacción suceden al observar los avances que va realizando el niño,

incluyendo los avances más pequeños. Además, la primera y la segunda maestra, destacan la felicidad y alegría de los niños como puntos principales de esta satisfacción laboral. Contraponiendo a la satisfacción, se encuentra la frustración, sentimiento que también expresan las maestras, principalmente relacionada con las dificultades de comunicación, inestabilidad del niño y no saber cómo actuar en ciertas situaciones.

CREENCIAS

Contenido detallado de lo expresado por las personas entrevistadas en relación a su nivel de formación y a las creencias adquiridas previamente a trabajar con niños TEA.

ENTREVISTA 1:

Esta maestra refiere que al echar la vista atrás y pensar en sus ideas prefijadas sobre el ámbito de intervención con TEA, reconoce sentirse fatal, dado que se imaginaba a las personas TEA “cómo robots que se guiaban por inercia y que permanecían casi todo el tiempo en su mundo” En cuanto a su nivel formativo, reconoce sentir “que nunca se tiene la suficiente formación, ya que cada niño es un mundo completamente diferente, con sus propias necesidades. Además de que cada vez surgen nuevas estrategias y metodologías, por lo que hay que estar en continuo aprendizaje”. Está convencida de que se precisa recibir mayor oferta formativa por ejemplo sobre estimulación sensorial, como forma de ayuda a generar situaciones comunicativas y a paliar posibles conductas. Añade, que lo que más echa en falta en las formaciones es el enfoque práctico, porque la mayoría de veces se ofrece mucho material teórico, pero no se enseña a cómo poner esa teoría en marcha.

ENTREVISTA 2:

Refiere que dispuso previamente a su trabajo de buen nivel formativo al haber realizado varios cursos. No obstante, considera que la práctica no tiene nada que ver con la teoría que se imparte, a pesar de conocer que hay diferentes grados de severidad en el TEA, junto con presencia por ejemplo de estereotipias, y que aún se sigue sorprendiendo. En cuanto a formación refieren que nunca es suficiente, que los docentes deberían tener formación continua “Ya que la educación y las tecnologías están en constante cambio y las terapias avanzan, por lo que toda ayuda es necesaria”

ENTREVISTA 3:

Expresa que tenía claro que el ámbito de intervención con personas TEA es un mundo complicado y era completamente consciente de que cada caso era diferente. Pero también tenía claro que era algo que quería experimentar.

En cuanto a formación considera que los aprendizajes que se adquieren en la carrera, salvo en la mención, normalmente son insuficientes sobre todo por la gran diversidad de alumnado que se puede encontrar dentro del espectro del autismo.

Añade que se debería incluir más actividades prácticas que les hagan ser conscientes a los docentes de su día a día. Ha echado en falta cursos o materias que le ayuden en la realización funcional de la programación didáctica del aula.

ENTREVISTA 4:

Detalla la existencia de una creencia errónea que ahora le sorprende. Creía que el TEA se trataba de una enfermedad que afectaba principalmente a las relaciones sociales de las personas que lo padecían. En cuanto a formación, considera que le queda mucho por formarse para poder ayudar a estos niños a aprender y a gestionar sus emociones, ya que todavía siente que hay muchas situaciones que se le escapan de las manos. Expresa que le gustaría recibir formación acerca de los diferentes tipos de Comunicación Alternativa, Gestión y Manejo de las Emociones y Crisis. Además, refiere que considera importante conocer alguna técnica de Autodefensa como método de prevención en caso de posibles ataques por parte de algún alumno alterado, entre otros.

Interpretación conjunta de las respuestas.

Tras la lectura de las cuatro respuestas recogidas, se puede comprobar cómo la primera maestra tenía una idea estereotipada de estas personas. Pero también se puede apreciar su cambio de percepción al afirmar que hoy en día se siente fatal de haber pensado así, por lo que se aprecia un cambio de mentalidad establecido tras trabajar con niños TEA. En cuanto a la segunda, es de interés destacar que disponía de gran cantidad de información teórica debida a los cursos realizados. Sin embargo, al llegar al centro tomó conciencia de que a pesar de tener gran cantidad de información teórica existía un gran desajuste entre lo que había aprendido y lo que estaba viviendo. En cambio, la tercera maestra tenía una percepción algo más realista, al afirmar que era consciente de que era un mundo complicado.

Además, demuestra una actitud abierta para seguir aprendiendo. La cuarta entrevistada, describe un rasgo fundamental del TEA, “afectación en relaciones sociales” por lo que se acerca también, aunque no mucho a la realidad de este trastorno, ya que no especifican mucha más información. Tras la comparación de las respuestas, destaca como un punto de vista común la afirmación que una formación teórica sin haber llevado a cabo prácticas, no es suficiente. Igualmente destaca la importancia de reconocer las creencias previas al trabajo real, principalmente para ser consciente de a lo que te vas a enfrentar al trabajar con niños TEA. En cuanto a la formación, las cuatro maestras entrevistadas coinciden en que carecen de formación suficiente, a pesar de su nivel de experiencia o de su titulación. Refieren que trabajar en el ámbito de intervención con alumnado TEA requiere de actualización y constante formación, dado que los criterios diagnósticos, y las técnicas de intervención cambian, y siempre surgen nuevos retos. Afirman también que es necesaria la formación continua y actualizada, principalmente dos de las maestras. Destacan como la educación evoluciona de manera constante, y que esta evolución exige actualización y formación continua, y además adaptada a las necesidades de cada docente y del contexto en el que se encuentren. Otro aspecto que se repite en el contenido de las entrevistas, es la excesiva carga teórica de las formaciones actuales. Expresan que consideran relevante que exista formación práctica para poder llevar esos contenidos a la realidad actual de las aulas. Además, expresan de manera específica los ámbitos en los que consideran que necesitan más formación y que son estimulación sensorial, realización de programaciones, comunicación alternativa y gestión de emociones.

10.1.2. Dificultades y desafíos.

DIFICULTADES

Contenido detallado de lo expresado por las personas entrevistadas en relación a las dificultades a las que se enfrentan las en su trabajo con niños TEA. Además de estrategias y recursos para hacer frente a dichas dificultades.

ENTREVISTA 1:

Esta maestra, refiere que una de las principales dificultades son las exigencias y expectativas de las familias, explica que esto se debe a que la mayor parte de sus alumnos acuden al centro con diagnósticos recientes. Añade que cuando un niño es derivado a educación especial, algunas familias lo ven como un drama y otras familias lo ven como el milagro, por lo que estas actitudes por parte de las familias le crean cierta inquietud. En relación a las dificultades relacionadas con las crisis o desregulación emocional, esta maestra

expresa que emplea mucho apoyo visual, anticipación y estructuración en el día a día para intentar evitarlas. No obstante, añade que en el caso de que esta crisis no se haya podido evitar y esté sucediendo, es fundamental que el alumno se pueda expresar de la manera que sea capaz. En cuanto a estrategias, refiere que las que más le funcionan en estos casos son materiales sensoriales, así como luces, música, masajes, entre otros. Destaca la importancia de marcar ciertos límites y normas en el alumnado para que sean capaces de incrementar la tolerancia en estos momentos de frustración y principalmente, expresa que debe quedar todo bien registrado, “llevar un control individualizado de sus conductas, antecedentes, forma de resolución y consecuencias para él y para sus compañeros”, explica que de esta manera se pueden ver los progresos del niño de forma general.

ENTREVISTA 2:

Esta maestra, expresa que la falta de material adaptado es una de las dificultades más frecuentes a las que se enfrenta en el día a día, explica que lo considera como dificultad, porque conforme se van trabajando aspectos con ellos, hay que ir adaptándoles el material, lo que supone que no sean tan sencillo adaptarse al ritmo del aula. Además, añade la falta de comunicación en algunos casos como otra dificultad. En cuanto a las dificultades por crisis o desregulación, esta maestra expresa que lo primero que hace es intentar que el niño comunique lo que le está sucediendo, en el caso de que no lo haga, procura apartar un poco al niño del grupo clase, sentarse en el suelo y practicar la respiración. Añade que siempre lo realiza hablando de manera suave y con tranquilidad, para que no se altere más.

ENTREVISTA 3:

Esta maestra hace referencia a las diferentes interpretaciones de cada niño en cuanto principal dificultad, “cada uno de ellos interpreta su entorno de una manera totalmente diferente y la forma de enfrentarse a los retos que se les plantean también son dispares”. A esta afirmación, añade que, debido a estas diferentes interpretaciones, la mayoría de veces no son capaces de entenderse y complementarse entre ellos. En relación a los momentos de crisis y desregulación, esta maestra expresa que depende del niño y de la crisis que está experimentando, explica que hay situaciones muy complicadas, como por ejemplo cuando dan golpes al mobiliario, tienen auto o hetero agresiones. Afirma que normalmente alzando la voz consigue controlar la situación, pero que, en otras ocasiones estos niños necesitan contacto físico para deponer su actitud ya que por ellos mismos no son capaces de controlarse.

ENTREVISTA 4:

Esta maestra, explica que una de las dificultades a las que se enfrenta en el día a día,

es al preparar las clases, adaptar los contenidos y materiales y adaptarlos a todo el alumnado del aula, incluidos los niños TEA, para que sean capaces de comprender y asumir los nuevos aprendizajes. Añade también como dificultad, la creación de un ambiente de integración en el aula, donde ningún compañero quede excluido. En cuanto a los momentos de dificultad derivados de crisis y de momentos de desregulación, esta maestra explica que lo primero que hace es intentar que el alumno le explique qué le ocurre, explica que lo hace preguntándole directamente a partir de su propio sistema aumentativo o alternativo de comunicación, cómo son los pictogramas o el comunicador portátil. Expresa que en el caso de que no sea capaz de explicar qué le pasa y no va a mejor, lo saca del aula a dar un paseo por el pasillo y si aún no se ha calmado, recurre al paseo por el patio del colegio.

Interpretación conjunta de las respuestas.

A partir del análisis de las respuestas de las cuatro maestras entrevistadas, se pueden ver tanto rasgos en común como grandes diferencias en cuanto a las dificultades percibidas. En cuanto a las dificultades percibidas, se puede ver bastante diferencia en las opiniones de cada una. La primera maestra se centra principalmente en la relación expectativas que depositan las familias en su trabajo, mientras que la tercera, hace hincapié en la heterogeneidad de interpretaciones que realiza cada niño de su entorno. No obstante, la segunda y la cuarta maestra sí que coinciden más con sus respuestas, ya que ambas mencionan que una de las principales dificultades se relaciona con la adaptación, la segunda expresa la falta de recursos adaptados y la cuarta la se centra en la adaptación curricular. En cuanto a las estrategias, también se puede ver gran diferencia en las respuestas de las cuatro maestras. Como tácticas más empleadas, la primera maestra hace referencia a los recursos visuales y la anticipación, además, en casos de crisis explica que emplea diferentes materiales sensoriales para calmar al niño, algo a lo que da mucha importancia es al registro de estas conductas, siendo esta la única maestra que lo menciona. La tercera entrevistada, refiere que las respuestas varían en función de las necesidades y de la crisis que esté teniendo el alumno en ese momento, menciona elevar la voz o el contacto físico como medidas principales. De nuevo, la maestra dos y la maestra cuatro, son las que más coinciden con respecto a sus respuestas, pues ambas expresan que lo primero que hacen es intentar comprender qué le sucede al niño y en el caso de no conseguirlo, lo apartan o lo llevan a dar un paseo. Tras la comparación de las respuestas de este indicador, se puede observar la complejidad que tiene el trabajo con niños TEA, ya que este implica enfrentarse a grandes retos, como han mencionado las maestras.

DESAFÍOS

Contenido detallado de lo que expresan las personas entrevistadas acerca de qué actitud perciben que tienen ante las dificultades y cuáles son los desafíos que se han encontrado en su trabajo con niños TEA.

ENTREVISTA 1:

Esta maestra refiere que cuando surge una dificultad en el aula, a día de hoy la enfrenta como un reto, explica que es muy satisfactorio echar la vista atrás y ver que ha sido capaz de resolver lo que en un principio era una dificultad. En cuanto a desafíos, esta maestra expone que los principales son las conductas agresivas al resto de compañeros. Explica que hay ocasiones en las que son inevitables, pero que después hay muchas explicaciones que aportar a las familias. Otro de los desafíos que expresa esta maestra es lidiar con las familias “a veces como padres, les cuesta ponerse en el lugar de otras familias”. Por último, dentro de este desafío, añade que se ha encontrado con padres divorciados, los cuales entre ellos presentan gran disparidad a la hora de educar al niño o gestionar sus conductas, lo que dificulta su labor en el aula.

ENTREVISTA 2:

Esta maestra expresa que las dificultades que ocurren en el aula, para ella son un reto debido a que cada niño es un mundo y debe ofrecer diversas estrategias para resolver cada una de las dificultades. Expresa que el mayor desafío al que se ha enfrentado ha sido conseguir que uno de sus niños confiara en ella durante una clase de educación física y se subiera al rocódromo porque el niño tenía mucho miedo a las alturas.

ENTREVISTA 3:

Esta maestra en cuanto a la actitud frente las dificultades, detalla que actúa en función de la situación, explica que, si son hetero agresiones, es decir, que agreden a otro compañero o a alguno de los profesionales que se encuentran en el aula supone un problema, porque alteran al resto del aula. Sin embargo, explica que, si son autoagresiones o golpes al mobiliario, supone un reto porque hay que buscar las estrategias adecuadas para cada situación y que además se ajusten al caso en concreto. Detalla que después de 6 años trabajando con este alumnado, actualmente se enfrenta al mayor desafío de toda su carrera. Explica que normalmente casi todos los niños siguen un patrón de conducta más o menos marcado por sus actitudes, pero que este curso tiene un alumno que le supone un reto diario ya que cada día va cambiando su actitud y su forma de enfrentarse a las diferentes situaciones del día a día, por lo que expresa que tiene que ir reinventándose de manera constante para ir ajustando las estrategias.

ENTREVISTA 4:

Esta maestra refiere que se enfrenta a las dificultades como si se tratara de un reto, expresa que todos estos retos, le dan la oportunidad de poner a prueba sus habilidades y límites como profesional y además, le enseñan a afrontar diferentes desafíos y conocer nuevas estrategias. Explica que el principal desafío al que se enfrenta es al miedo a no conectar emocionalmente con los alumnos, detalla que principalmente se debe por la inquietud de que no confíen en ella o les produzca rechazo. Añade que, si esto ocurriese, a lo mejor no sería capaz de ayudarles.

Interpretación conjunta de las respuestas.

Tras haber realizado el análisis individual de las respuestas de cada maestra, se puede observar como el abordaje de las dificultades en contextos educativos donde hay niños TEA, es un tema bastante complejo ya que no solo requiere de conocimientos necesarios para hacerles frente, sino que también es necesaria cierta actitud y disposición emocional por parte de las maestras. En cuanto a la actitud con la que se enfrentan a las dificultades, se puede observar cierta coincidencia entre las maestras uno, dos y cuatro, ya que las tres expresan una percepción positiva y se enfrentan a la dificultad como si fuese un desafío que impulsa su crecimiento docente. En la primera entrevista, la maestra afirma que actualmente es capaz de ver las dificultades como retos, recordando que en sus principios como maestra no era así, por lo que está orgullosa de este avance. La segunda maestra, expresa una visión similar a la primera, explica que gracias a la gran diversidad del alumnado TEA, todas estos retos le ayudan a diversificar las estrategias y buscar nuevas soluciones. En cuanto a la cuarta maestra, se puede ver una actitud abierta ante las dificultades, expresa que cada reto es una oportunidad de crecer como profesional y poner a prueba hasta dónde llega y cuáles son sus límites. Por último, en este apartado, se puede ver cierto contraste en las respuestas de la maestra tres, ya que percibe las dificultades de una manera más matizada además, distingue entre tipos de dificultades y actúa de una manera u otra en función de la dificultad a la que se esté enfrentando. Distingue entre retos y problemas, que son cuando involucran a otras personas. En relación a los desafíos vividos por cada una de ellas, se pueden ver gran variedad de respuestas. La primera maestra explica como principales desafíos las conductas agresivas de algunos alumnos hacia sus compañeros y después destaca la relación con las familias. Refiere que, en algunos casos, el acompañamiento familiar es un tema complicado de abordar, debido a que hay familias a las que les cuesta empatizar con las demás. En la segunda entrevista, la maestra define un desafío en específico “lograr que un alumno con

miedo a las alturas, subiera al rocódromo”. La tercera maestra también relata un desafío algo más específico y es que en el curso actual da clase a un alumno el cual cambia de conducta constantemente, por lo que la maestra ya no sabe cómo abordarlo, explica que tiene que ir reinventándose de manera constante. La cuarta maestra no hace referencia a lo conductual, como lo hacen la primera y la tercera, sino que su mayor desafío es el miedo a no conseguir lograr una conexión con los niños y que por ello los niños no confíen en ella. Como conclusión de este subindicador, se puede ver las diferentes actitudes de las docentes ante los desafíos que se encuentran en el trabajo con niños TEA. Estas actitudes son diferentes en base a ciertos indicadores, como son: la formación y experiencia previa, las características del alumnado, la relación con las familias de los alumnos del aula. A pesar de existir ciertas diferencias en las respuestas, las cuatro maestras expresan una actitud de superación y de mejora continua en su labor docente.

10.1.3. Impacto.

PERSONAL

Contenido detallado de lo que expresan las personas entrevistadas en base al impacto personal que aborda su labor docente, reflexionando también en su bienestar emocional.

ENTREVISTA 1:

Esta maestra reflexiona sobre el impacto personal que tiene su labor docente, destaca que hay efectos positivos, como son: el incremento de su paciencia y la comprensión ante situaciones en las que quizá otras personas juzgarían. Recuerda que alguna vez cuando va a algún sitio con sus amigos o con su pareja y hay algún niño chillando, la gente hace comentarios como “que alguien calle a este niño”, mientras que ella intenta ver más allá y comprender la situación. Por otra parte, en cuanto al impacto negativo, hace referencia a la reiteración de sus pensamientos, principalmente cuando ocurre algo con algún niño, explica que al irse a casa sigue pensando en cómo estará, a ver que tal acude al colegio al día siguiente, si vuelve a pasarle como lo puede resolver. Considera que trabajar con niños TEA sí que ha influido en su bienestar fuera del ámbito profesional, pues explica que son niños con los que se implica al máximo, tanto a nivel personal como profesional. Añade que en casa invierte mucho tiempo en formaciones, buscando estrategias y creando diferentes materiales. Además, afirma que suele “llevarse a casa” lo que ha ocurrido en el centro escolar con cada uno de sus alumnos, añade el siguiente ejemplo: “si fallece un familiar de algún alumno, no puedo dejar de pensar en cómo lo estará gestionando en casa”.

ENTREVISTA 2:

Esta maestra expresa que se alegra mucho de haber optado por trabajar con niños TEA, porque considera que tiene una mentalidad más abierta desde que trabaja con ellos. En cuanto a impacto personal negativo, refiere que le cuesta diferenciar entre vida profesional y laboral, porque si ha ocurrido algo en el centro con algún niño, se va a casa pensando en la situación y le cuesta mucho desconectar y no pensar en ello en estas situaciones. Considera que trabajar con niños TEA sí que ha influido en su bienestar fuera del ámbito profesional, afirma que desde que trabaja con niños TEA se siente más empática con las familias de estos niños y mejor consigo misma. Añade que le parece un trabajo muy enriquecedor, aunque a la vez muy duro y explica que hay que ser muy fuerte mentalmente para que no te afecte de manera negativa.

ENTREVISTA 3:

Esta maestra refiere en cuanto al impacto personal aspectos positivos y negativos. En cuanto a aspectos positivos destaca la tolerancia que le genera trabajar con niños tan diferentes entre ellos. Por otro lado, como aspectos negativos, manifiesta la tristeza que le generan los momentos de frustración y el cansancio mental que le produce. En cuanto al impacto en su bienestar fuera del ámbito profesional, esta maestra indica que normalmente procura no llevarse “el trabajo a casa”, pero que en diversas ocasiones es algo que le cuesta mucho trabajo. Añade que desde que trabaja con este alumnado, considera que ha mejorado como persona y que ahora es consciente de que cada persona ve la vida a su manera.

ENTREVISTA 4:

Esta maestra expresa en cuanto a aspectos positivos del impacto personal, un incremento en la paciencia y en el autocontrol, principalmente en las situaciones de crisis o frustración en su vida personal y familiar, además, añade que la tolerancia es otro aspecto que ha ido desarrollando. Sin embargo, en cuanto a aspectos negativos, afirma que ha normalizado ciertas conductas o reacciones a estímulos, que no son típicas en niños que no presentan este trastorno. Refiere que “desde luego” que este trabajo ha tenido impacto en su bienestar fuera del ámbito profesional, pues considera que ha aprendido a regular sus emociones y a auto controlarse en situaciones de estrés o de tensión, pero principalmente a no exagerar sus problemas y buscar soluciones.

Interpretación conjunta de las respuestas.

Una vez realizado el análisis individual a las respuestas de cada una de las cuatro maestras, se puede afirmar que el trabajo con niños TEA conlleva cierto impacto a nivel personal tanto positivo como negativo y además, trae consigo ciertas implicaciones a nivel de

bienestar emocional. Se pueden observar respuestas diferentes entre sí, en función a las características de temperamento de cada una de las maestras o de las situaciones a las que se haya tenido que enfrentar durante su trabajo. En relación al impacto de trabajar con niños TEA, todas las maestras afirman que ha contribuido de manera positiva en su desarrollo personal. La primera maestra da importancia al desarrollo de su capacidad de comprensión hacia ciertos comportamientos que otras personas consideran inusuales o les molestan. La segunda maestra considera que trabajar con niños TEA le ha ayudado a aumentar su empatía, de manera principal con las familias de sus alumnos. La tercera docente, coincide con la cuarta en que han mejorado su tolerancia, además, añade que ahora le resulta más sencillo comprender el hecho de que cada persona viva a su manera. Para concluir con los aspectos positivos del impacto personal, la cuarta maestra expresa que aparte de la tolerancia ya mencionada anteriormente, ha aumentado su paciencia y su autocontrol. En cuanto al impacto negativo, las maestras uno, dos y tres, hacen referencia a la dificultad de desconexión una vez que están fuera del entorno laboral, como ellas refieren “llevarme el trabajo a casa”. La primera maestra, como se acaba de referir, explica que sobre piensa demasiado, al igual que la segunda maestra, que expresa lo difícil que es para ella separar lo que ocurre en el colegio de su vida personal. La tercera maestra, también expresa que procura no sobre pensar demasiado, pero que hay ocasiones en las que le resulta complicado. La cuarta maestra no hace referencia a lo abordado anteriormente, sin embargo, expresa otro efecto negativo, el cual es normalizar ciertas actitudes y comportamientos que no son típicos en los niños. El último aspecto abordado dentro de este subindicador es el impacto que tiene este trabajo en el bienestar emocional de las maestras. Las cuatro maestras coinciden en que trabajar con niños TEA ha tenido impacto en su bienestar emocional, tanto de manera positiva como de manera negativa. La primera y la segunda docente vuelven a mencionar la dificultad de desconectar del ámbito profesional una vez que termina la jornada lectiva, además, la segunda maestra añade, que es necesario ser muy fuerte mentalmente para que ciertas situaciones no te afecten más de lo que deberían. La primera docente, añade además que dedica gran parte de su tiempo a seguir formándose o a pensar estrategias para ciertas situaciones. La tercera docente, siguiendo la misma línea, expresa cierto cansancio mental cuando vive situaciones de frustración. Por el contrario, la cuarta docente no expresa nada negativo, sino que se centra en el impacto positivo. No obstante, las cuatro maestras vuelven a recalcar que este trabajo les ha hecho crecer como personas. Tras la comparación de las respuestas de las maestras, se puede observar que trabajar con niños TEA tiene gran impacto a nivel personal, pero que por

otro lado, también se desarrollan habilidades importantes como son la empatía, el autocontrol o la tolerancia.

PROFESIONAL

Contenido detallado de lo que expresan las personas entrevistadas en relación al impacto profesional, haciendo hincapié en el cambio de su manera de entender la educación y cómo repercuten en el nivel de calidad de actividades y eficacia docente.

ENTREVISTA 1:

Esta maestra refiere que el impacto de las vivencias que se tienen en el aula, “quiere pensar” que le ayudan a tener cada día más ganas de aprender, formarse, adaptarse y reinventarse. Aunque añade que, por otra parte, le hace autoexigirse demasiado cuando realmente hay cuestiones que no dependen de ella, pero a veces estas cuestiones, afirma que le hace sentirse decepcionada con su propio trabajo. Por ello agradece tener compañeros y familias que se implican en las actividades y potencian el trabajo que ella realiza en el aula. En cuanto a la manera de entender la educación tras trabajar con niños TEA, afirma que la comprende como un proceso individualizado a las características de cada niño, añade que cada niño tiene unas necesidades y ritmos que se deben respetar. Explica que en su aula no concibe una programación general, por lo que cada uno de los alumnos tiene su propia programación, de esta manera proporciona más flexibilidad a la hora de adaptar el currículo.

ENTREVISTA 2:

Esta maestra expresa en cuanto al impacto de las vivencias, que a veces es muy complicado llevar a cabo ciertas actividades, en función de las experiencias previas, ya que, si en alguna actividad parecida algún niño se ha puesto nervioso o ha habido algún inconveniente de por medio, no para de pensarlo durante todo el transcurso de la actividad. No obstante, explica que estas dificultades previas, le ayudan a aprender, a mejorar y a modificar ciertos aspectos en el caso que fuesen necesarios. Además, añade que hay momentos en los que aparecen ciertas actitudes o comportamientos de los niños TEA, las cuales afectan de gran manera al resto de alumnado y por lo tanto al desarrollo de la sesión. En cuanto al cambio de percepción de la educación, afirma que entiende la educación de la misma manera, pero se ha dado cuenta de que se necesita mayor adaptación y facilidades para estos niños.

ENTREVISTA 3:

Esta maestra expresa que las diferentes dificultades a las que tiene que hacer frente en el aula, le ayudan a mejorar como docente, en el sentido de que aprende a crear nuevas

estrategias. Además, en el centro educativo, ponen estas estrategias en común con los compañeros, para ayudarse los unos a los otros a desenvolverse en el día a día con los niños. En cuanto a la calidad de las actividades, expresa que se van modificando y adecuando a las características específicas de cada niño y sus capacidades. En relación con el cambio de percepción, explica que principalmente le ha hecho valorar la importancia de la formación continua del profesorado, porque repercute de manera directa en la educación de los niños. Considera también que tras estos años de experiencia, “todos debemos aprender cosas de los niños”.

ENTREVISTA 4:

Esta maestra expresa en cuanto al impacto de las vivencias que en ocasiones afectan al ritmo de ejecución y valoración de las actividades realizadas, ya que hay momentos en los que se exige demasiado y no es consciente del todo de que está trabajando con niños y entre ellos niños TEA, los cuales en ciertos momentos son impredecibles. Por lo que el ritmo y puesta en marcha de las actividades puede verse distorsionado. En relación al cambio de manera de ver la educación, afirma que la experiencia de trabajar con este alumnado le ha brindado la oportunidad de reinventarse “educativamente hablando”, ya que, a la hora de trabajar con ellos, explica que debe buscar nuevas estrategias para lograr cierta conexión y que además, sean capaces de entender las explicaciones dadas.

Interpretación conjunta de las respuestas.

Tras el análisis individual de las entrevistas, se puede comprobar cómo el trabajo docente con niños TEA requiere de mucho compromiso, ya que hay que estar en constante aprendizaje y además, supone un proceso continuo de adaptación debido a las propias características y necesidades de estos niños. En cuanto al impacto de las vivencias previas en el desempeño de las actividades y en la eficacia docente, se pueden observar dos perspectivas diferentes. La primera y la cuarta maestra consideran que les hace ser más autoexigentes con ellas mismas. La primera maestra expresa que estas vivencias previas le motivan a seguir aprendiendo y a seguir reinventándose, pero que, por otra parte, como se ha mencionado anteriormente, le hace autoexigirse más a ella misma, lo que conlleva a no estar satisfecha con su trabajo, aunque sean cuestiones que no dependen de ella. La cuarta maestra, como ya se ha mencionado, tiene una visión parecida en cuanto a la autoexigencia pese a que haya situaciones que son impredecibles y no dependan de ella. Explica que estas situaciones repercuten en el ritmo y evaluación de las actividades realizadas, pese a que haya situaciones que son impredecibles y no dependan de ella. Por otra parte la segunda y la tercera maestra,

presentan una visión un poco más abierta, ellas expresan que consideran estas situaciones como una fuente de aprendizaje porque les hacen reinventarse y buscar nuevas estrategias, en este aspecto también entra la primera maestra la cual refiere que le ayudan a tener cada día más ganas de aprender y formarse. La segunda maestra, añade también que a veces tiene cierto miedo, al realizar actividades parecidas a otras realizadas anteriormente, donde ha habido fallos. Para poner fin a este aspecto, la tercera maestra, además de que considera que es una fuente de aprendizaje, añade que no solo para ella de manera individual, sino también para sus compañeros, ya que comparten las estrategias ante estas situaciones. En relación al cambio en su manera de entender la educación, se pueden observar respuestas diferentes entre las docentes, pese a que todas reconozcan que trabajar con este alumnado ha llevado consigo una modificación en su manera de entender la educación. La primera maestra, expresa una manera individualizada de comprender la educación, en la cual es necesario tener en cuenta todas y cada una de las características y necesidades del alumnado del aula. Sin embargo, la segunda maestra afirma que no considera haber cambiado su visión educativa, tan solo expresa haberse dado cuenta de que es necesaria mayor adaptación y facilidades. Por otra parte, la tercera maestra hace hincapié en la necesidad de la formación continua del profesorado, ya que esta formación repercute de manera directa en la educación de los niños. Por último, la cuarta maestra considera un gran cambio en su forma de entender la educación, pues afirma que se debe reinventar cada día. Como conclusión a este apartado, se puede observar como con el impacto profesional que se desarrolla al trabajar con niños TEA, se manifiestan ciertas habilidades por parte de las maestras que les hacen aprender día a día a los y por lo tanto mejorar en su práctica profesional.

11. REFLEXIÓN Y CONCLUSIÓN

Tal y como se ha ido planteando a lo largo de todo el trabajo, este TFG, se ha llevado a cabo para conocer cuáles son los principales desafíos y vivencias que experimentan los maestros que desarrollan su actividad docente en la etapa de Educación Infantil cuando intervienen con alumnado TEA. Las entrevistas analizadas, muestran cómo el trabajo con niños TEA conlleva un gran desgaste profesional y un importante componente vivencial y experiencial. Tras el análisis de las respuestas a las entrevistas realizadas, se puede comprobar que este componente emocional va cambiando conforme las maestras van adquiriendo experiencia. Inicialmente expresan que al principio de sus inicios en la actividad docente, las emociones que prevalecen son el miedo, la incertidumbre y el desconcierto, pero conforme van conociendo a los niños y adquiriendo experiencia, estas emociones se convierten en ilusión, alegría y afecto. Me gustaría poner en valor la palabra afecto, debido a que hay maestras que expresan que es muy complicado crear vínculos de afecto con los niños TEA, llegando incluso a considerar como un desafío intentar empatizar con estos niños. La respuesta emocional de las docentes ante su trabajo con niños TEA supone establecer un fuerte vínculo que va más allá de la propia actividad docente. A lo largo de este trabajo se ha podido comprobar cómo las maestras sienten ilusión y satisfacción por su trabajo, principalmente con cada pequeño logro que alcanzan los alumnos, pero por otra parte la frustración también es una emoción frecuente en este trabajo, debida especialmente con momentos de inestabilidad de los alumnos y la falta de lenguaje verbal oral funcional. La intervención con alumnado TEA les ha supuesto un punto de inflexión en la construcción de su identidad profesional. Los testimonios aportados en las entrevistas han sido de utilidad para valorar cómo las docentes afirman haber cambiado su manera de comprender la educación, comprendiéndola ahora como un proceso individualizado ajustado a las características y necesidades propias de cada alumno. Tras el análisis de las entrevistas, se puede comprobar que trabajar con niños TEA, no solo supone un punto de inflexión en cuanto a la identidad profesional docente, sino que también tiene un alto impacto en la vida personal de las docentes que como ya he dicho supera con creces el mero desempeño de una actividad laboral. Se ha podido comprobar en base al contenido de las entrevistas, que la labor docente con niños TEA, contribuye de manera positiva en el crecimiento y desarrollo personal y profesional de las docentes, desarrollando habilidades como la comprensión, empatía, tolerancia y autocontrol. Una de las conclusiones más importantes que se extraen del contenido de las entrevistas, es la insistencia por parte de las docentes, es la falta de

formación para poder atender con calidad a este alumnado. Se puede confirmar tras el análisis de las respuestas, que ninguna de las cuatro maestras entrevistadas se considera lo suficientemente formadas, hecho que incrementa la sensación de inseguridad en ciertos momentos de su labor docente. Además de la falta de formación, también se pone de manifiesto que se precisa todavía cierta adaptación en los centros educativos en cuanto a materiales y adaptaciones curriculares. Por último, en cuanto a dificultades y desafíos constatados se reitera por su parte la importancia de ser capaz de “desconectar” de la vida profesional en cierta medida, cuando se termina la jornada escolar, ya que es un aspecto que las maestras expresan como complicado. Como conclusión final, tras la realización de este trabajo, he sido capaz de darme cuenta de que el trabajo docente con alumnado TEA es una labor muy gratificante en cuanto a emociones y experiencias. Aunque también conlleva ciertas dificultades, las cuales es mejor afrontarlas como desafíos a superar y no como problemas, para poder tener una visión positiva en cuanto a nuestro trabajo.

“La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”

Paulo Freire

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRÁFICAS.

American Psychiatric Association. (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-IV* (4.^a ed., versión española). Masson, S.A. (Obra original publicada en 1994).

American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5* (5.^a ed.). Editorial Médica Panamericana.

American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.).

Argemí, R. (2014). La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re) configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet (Barcelona). En J. Sancho, J. Correa, X. Giró y L. Fraga (coords.). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. (pp. 295-303). Depósito Digital de la Universidad de Barcelona. Recuperado de: <https://bit.ly/3NWFQUD>

Bejarano Gómez, A., Garzón Moreno, A. P., & Arias Huertas, P. A. (2020). Barreras en los procesos de Educación Inclusiva dirigidos a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Horizontes pedagógicos*, (2).
Recuperado de: <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/1901>

Artigas-Pallares, Josep y Paula, Isabel. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32 (115), 567-587. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>

Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5* (5.^a ed., C. Arango López, J. L. Ayuso Mateos, E. Vieta Pascual, Eds. y CIBERSAM, Trans.). Editorial Médica Panamericana. (Obra original publicada en 2013)

Blanco, Carlos. (2005). Sandín Esteban, M^a Paz (2003) "Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones". Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de

España (pp.258). *Revista de Pedagogía*, 26(77), 48-58. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922005000300007&lng=es&tlng=es.

Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico* (Vol. 2007). Buenos Aires: Siglo XXI.

Canal Bedia, R., García Primo, P., Touriño Aguilera, E., Martín Cilleros, M. V., Ferrari, M., Martínez Velarte, M., ... & Posada de la Paz, M. (2006). La detección precoz del autismo. *Psychosocial Intervention*, 15(1), 29-47.

Castorina J. & Baquero R. (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo: El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Bs. As., Amorrortu.

Chetty, S. (1996). The Case Study Method for Research in Small-and Medium-Sized Firms, en *International Small Business Journal*, 15(1), 73- 85.

Damasio, A. R. (2001). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.

Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 677–692.

Erausquin C., Sulle A. y García Labandal L. (2017). La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*.

Federación Española de Autismo. (s.f.). *Trastorno del Espectro Autista*. FESPAU. Recuperado de: <https://fespau.es/tea/>

Fortea Sevilla, M., Escandell Bermúdez, M., & Castro Sánchez, J. J. (2013). Detección temprana del autismo: profesionales implicados. *Revista Española de Salud Pública*, 87, 191-199.

García Gómez, A. (2008). *Espectro autista: Definición, evaluación e intervención educativa*. Junta de Extremadura, Consejería de Educación.

García-Pérez, M., Llorente, M. T., & Sotillo, M. (2007). *Manual de Autismo*. Pirámide.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional* (traducción al español). Editorial Kairós.

Goñi, E. (2009). El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad. (Tesis doctoral, Universidad del País Vasco). Recuperada de 94

Greening, Neville. (2019). Phenomenological Research Methodology. Scientific Research Journal. VII.

Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.31364/SCIRJ/v7.i5.2019.P0519656>

Husserl, E. (1997). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero* (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Husserl, Edmund. 1965) Philosophie als strenge Wissenschaft, editado por Wilhelm Szilasi, Vittorio Klostermann, Frankfurt a.M.

Jordán de Urries, F. B., & Verdugo, M. A. (2017). *Educación inclusiva y trastorno del espectro autista: Retos y oportunidades para el profesorado*. Revista Española de Pedagogía, 75(268), 287–302.

Kanner L. Autistic disturbances of affective contact. Nerv Child 1943; 2: 217-50

Larraceleta-González, A., Castejón-Fernández, L., Iglesias-García, M.-T., & Núñez-Pérez, J. C. (2022). Un estudio de las necesidades de formación del profesorado en las prácticas basadas en evidencias científicas en el ámbito del alumnado con trastorno del espectro del autismo. *Siglo Cero*, 53(2), 125–144. Recuperado de: <https://doi.org/10.14201/scero2022532125144>

Marcus, L. M., Garfinkle, A., y Wolery, M. (2001). Issues in early diagnosis and intervention with young children with autism. In E. Schopler y N. Yirmiya (Eds.), *The research basis for autism intervention* (pp. 171-185). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Martín Cilleros, M. V., & Sánchez Gómez, M. C. (2017). Potenciando la presencia y participación de personas con TEA en la universidad. En *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (pp. 2137-2143). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Olmedo Ligeró, C. (2008). *La evolución del término autismo*. Revista Digital del Sindicato Independiente de Funcionarios (CSIF), (9), 1–13.

OMS (Organización Mundial de la Salud). (2023). *Autism spectrum disorders*. Recuperado de:
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Organización Mundial de la Salud. (2025). *Clasificación Internacional de Enfermedades, Undécima Revisión (CIE-11)*. Ginebra: OMS. Recuperado de:
<https://icd.who.int/browse11/l-m/es>

Primero, MB, Yousif, LH, Clarke, DE, Wang, PS, Gogtay, N. y Appelbaum, PS (2022). DSM-5-TR: Resumen de novedades y cambios. *World Psychiatry*, 21 (2), 218.

Rivera Ramírez, G. (2014). Trastorno del espectro del autismo. *Diagnóstico (Perú)*, 142-148.

Riviere, A (1997). Desarrollo normal y Autismo: Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo. Curso de Desarrollo Normal y Autismo, celebrado los días 24, 25, 26 y 27 de septiembre de 1997 en el Casino Taoro, Puerto de la Cruz, Santa Cruz de Tenerife (España). Recuperado de:
<http://www.autismo.com/scripts/articulo/smuestra.idc?n=tenerife1>

Rivière, A. (1999). *El autismo y los trastornos generalizados del desarrollo*. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 329-355). Madrid: Alianza Psicología.

Rivière, Á. (2001). *Autismo: Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trotta.

Rodríguez Arocho, W. (2007). La investigación educativa en la América Latina: Cuatro desafíos y algunas ideas para enfrentarlos. I Encuentro internacional de Investigación.

Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona* (traducción al español). Paidós.

Sáenz-López Buñuel, P., y Heras Pérez, M. A. (2013). ¿Por qué y cómo plantear la educación emocional como el reto del siglo XXI? E-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación.

Spindler, G., & Spindler, L. (1994). *Pathways to cultural awareness: Cultural therapy with teachers and students*. Thousand Oaks (Ca): Corwin Press

Sierra, A. (2007). Los centros de escolarización preferente para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo en la Comunidad de Madrid.

Spindler, G. (1987). La transmisión de la cultura. In H. Velasco Maillo, F. J. García Castaño, & Á. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (Vol. 2005, pp. 205–241). Madrid: Editorial Trotta.

Tausk, V. (1919). On the origin of the “influencing machine” in schizophrenia. En R. Fliess (Ed.), *The Psychoanalytic Reader* (pp. 31-64). London: Hogarth.

Taylor, S. y R.C. Bogdan (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona.

Vaillant, D. (2007). Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado: la identidad docente grupo de trabajo sobre desarrollo profesional docente en América latina. I congreso internacional, Barcelona.

Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva educacional*, 58(1), 115-138.

Recuperado de: <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780>

Vygotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.

Vygotsky, L. S. (2016). *Pensamiento y lenguaje* (A. Álvarez, Trad.). Editorial Crítica. (Obra original publicada en 1934).

Yin, R. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*. Londres: Sage.

13. ANEXOS:

Anexo A: Tabla criterios diagnósticos autismo DSM 5

A. Deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos, manifestado por lo siguiente, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):
1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional, varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales. 2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social, varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal. 3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones, varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.
B. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, que se manifiestan en dos o más de los siguientes puntos, actualmente o por los antecedentes (los ejemplos son ilustrativos pero no exhaustivos):
1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos. 2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal 3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés

4. Hiper- o hipo reactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno
C. Los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo (pero pueden no manifestarse totalmente hasta que la demanda social supera las capacidades limitadas, o pueden estar enmascarados por estrategias aprendidas en fases posteriores de la vida).
D. Los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual.
E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro del autismo con frecuencia coinciden; para hacer diagnósticos de comorbilidades de un trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Anexo B: Tabla niveles de afectación autismo.

Nivel de severidad	Comunicación social	Intereses restringidos y conducta repetitiva
Nivel 3: requiere un apoyo muy substancial	Déficits severos en habilidades de comunicación social verbal y no verbal que causan alteraciones severas en el funcionamiento, inicia muy pocas interacciones y responde mínimamente a los intentos de relación de otros.	La inflexibilidad del comportamiento, la extrema dificultad afrontando cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos, interfieren marcadamente en el funcionamiento en todas las esferas. Gran malestar o dificultad al cambiar el foco de interés o la conducta.

Nivel 2: requiere un apoyo substancial	Déficits marcados en habilidades de comunicación social verbal y no verbal; los déficit sociales son aparentes incluso con apoyos; inician un número limitado de interacciones sociales; y responden de manera atípica o reducida a los intentos de relación de otros.	El comportamiento inflexible, las dificultades para afrontar el cambio, u otras conductas restringidas/repetitivas, aparecen con la frecuencia suficiente como para ser obvios a un observador no entrenado e interfieren con el funcionamiento en una variedad de contextos. Gran malestar o dificultad al cambiar el foco de interés o la conducta.
Nivel 1: requiere apoyo	Sin apoyos, las dificultades de comunicación social causan alteraciones evidentes. Muestra dificultades iniciando interacciones sociales y ofrece ejemplos claros de respuestas atípicas o fallidas a las aperturas sociales de otros. Puede parecer que su interés por interactuar socialmente está disminuido.	La inflexibilidad del comportamiento causa una interferencia significativa en el funcionamiento en uno o más contextos. Los problemas de organización y planificación obstaculizan la independencia.

Anexo C: Tabla de indicadores y subindicadores de la investigación

Vivencias	- Emociones y sentimientos. - Creencias.
Dificultades y desafíos	- Dificultades. - Desafíos.
Impacto	- A nivel personal. - A nivel profesional.

