



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Trabajo Final de carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación

La importancia de las emociones en las prácticas docentes en la inclusión de jóvenes con trastorno generalizado en la escuela media porteña

Alumno: Andrea Porpiglia

Sede Centro

Diciembre 2022

Índice General

Introducción	4
1. Antecedentes de Investigación	6
2. Marco teórico	9
2.1 Marco Normativo: ley 26206	9
2.2 Trastorno Generalizado del desarrollo (TGD)	10
2.3 Integración escolar /inclusión social	12
2.4 La importancia de la efectividad del profesor en su experiencia con alumnos con TGD	13
2.4.1 Emociones que vivencian los profesores de alumnos con TGD	13
3. Encuadre Metodológico	16
4. Consideraciones éticas	17
4.1 Diseño de investigación	18
4.2 Instrumentos de recolección de datos	
5. Análisis de datos	19
6. Conclusiones	25
Bibliografía	28

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue realizar un análisis cualitativo acerca de las emociones que despiertan en los docentes la inclusión de estudiantes con TGD en el nivel medio en una escuela de CABA, saber si desde su formación cuentan con las herramientas y estrategias necesarias para el abordaje de las distintas problemáticas en el aula. Para dicho estudio, se realizaron entrevistas a docentes del nivel medio de un Instituto de educación especial situado en CABA.

En cuanto a las conclusiones de investigación, se puede mencionar que los docentes destacan que, en su formación docente, no recibieron capacitaciones con las estrategias educativas necesarias para estar frente a un alumno o grupo de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) constituyendo todo un reto personal.

Los docentes manifiestan que en varias situaciones les generan emociones no tan felices pero las mismas no influyen en sus clases, y luego de analizarlas, encontraron estrategias que los ayudan a modificar el sentimiento que los afectaba y así crear el clima adecuado para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Este análisis les dio la posibilidad a los docentes entrevistados a un autoanálisis y reflexión sobre su trabajo en aula ya que, en ocasiones, resulta difícil establecer estrategias educativas y patrones metodológicos que sean eficaces y válidos para todos los alumnos diagnosticados de TGD sin educación emocional.

Palabras claves: Emociones- Trastorno generalizado del desarrollo- Estrategias educativas- Inclusión.

Introducción

La Educación Secundaria se convierte en obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria. Es así como el 14 de diciembre de 2006 fue derogada la Ley de Educación Nacional N° 26.206 por el Congreso de la Nación, constituyendo un paso fundamental en el proceso de recuperación de la educación para la construcción de una sociedad más justa.

El objetivo de la ley es brindar, por medio de la educación, las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada estudiante la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, etc.

Es desde esta ley, que los jóvenes con trastorno generalizado del desarrollo (TGD) que antes no podían ingresar a la escuela media común, ahora deben ser incluidos y cursar la secundaria. Transitar el nivel medio, los contenidos, las acreditaciones y titulaciones promueve un sinfín de movimientos y teorías de inclusión e integración de los jóvenes con necesidades educativas especiales en la escuela secundaria (Ragonesi, L., Bruno. D. y Pérez Lugones F., 2021; Skliar, C. Gentili, P. y Stubrin, M., 2008 y Boggino V y N Boggino, 2014).

Para el cumplimiento de dicho objetivo es necesario pensar el aula como un “aula heterogénea”, como un espacio en el que “todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social” (Anijovich 2014).

Un enfoque pedagógico que contemple la diversidad como una condición inherente al ser humano y por lo tanto un valor a respetar, comprende que cada persona nace con una carga biológica diferente y se desarrolla en múltiples contextos sociales, culturales, económicos y educativos.

El enfoque de la diversidad en educación encuentra su correlato didáctico en el diseño de aulas heterogéneas, entendiendo que son la dimensión teórica y práctica de una misma perspectiva pedagógica.

La presente investigación se realiza en una escuela especial de nivel medio de CABA, de gestión privada, que otorga a los alumnos que egresan el título de Bachillerato con orientación en economía y administración. A la misma asisten jóvenes entre 13 y 20 años con trastornos generalizados del desarrollo.

Los docentes entrevistados a cargo de los grupos, manifiestan que no cuentan con las herramientas para abordar propuestas diversificadas acordes a la diversidad escolar, lo que les trae aparejados diferentes emociones en un aula tan heterogénea. Si bien cuentan con orientadores escolares, que trabajan de forma individual atendiendo a las necesidades particulares de los alumnos, el trabajo en la diversidad del aula resulta muy complejo debido a los requerimientos particulares que cada alumno presenta.

El objetivo del presente trabajo de investigación es conocer cuáles son las emociones que atraviesan los docentes del nivel medio en sus prácticas docentes a jóvenes con trastornos generalizados y si cuentan desde su formación con las herramientas y estrategias necesarias para el abordaje de la diversidad en el aula.

La metodología a utilizar es cualitativa y se optó por un enfoque de estudios de casos en el cual se obtendrá información a través de entrevistas a docentes que trabajan con alumnos con trastornos generalizados del desarrollo sumada a una observación de clase.

Se tendrá en cuenta cuales son las habilidades docentes que deberían ponerse en juego durante el desarrollo de la clase para que todos los alumnos puedan recibir una educación de calidad, promoviendo su participación para el logro de aprendizajes significativos.

A su vez, la importancia del manejo de las emociones en el docente para poder abordar la diversidad en el aula. Según Vallés (2007): “la Inteligencia emocional se considera un factor protector que disminuye el riesgo de sufrir estrés facilitando una mejor autopercepción de eficacia personal para el afrontamiento de las demandas producidas en situaciones conflictivas y de exigencia profesional”.

1. Antecedentes de Investigación

Desde los primeros niveles escolares se planifica de manera estratégica un adecuado espacio para el aprendizaje de los jóvenes. La intervención educativa es fundamental y nos hace reflexionar sobre las estrategias para la mejora continua del proceso educativo, esto implica, establecer las herramientas y recursos con el fin de alcanzar objetivos para contribuir a una mejor calidad de vida de las personas con autismo.

Como ya mencionamos, la Ley 26206 dispone que la Educación Secundaria es obligatoria, constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria y tiene la finalidad de habilitarlos para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Esta masificación del sistema educativo se tradujo, en muchas ocasiones, en una inclusión de los jóvenes en fragmentos diferentes del sistema, al convertir, a través de diversas mediaciones, la desigualdad en las instituciones escolares.

La lógica de la accesibilidad propone así la construcción de bases para el sostenimiento de espacios institucionales, sociales, etc., donde la equiparación de los derechos sea posible. (Boggino V y N Boggino. 2014).

La inclusión de los jóvenes con esta condición propone nuevos desafíos a los docentes en las distintas áreas de la escuela media, que deben desarrollar prácticas para responder a las necesidades específicas de aprendizaje del estudiante, en el marco de un currículo escolar y una organización que no siempre dispone de una estructura y un contenido flexible.

Según Tortosa (2008), en la medida en que se modifiquen las adaptaciones curriculares según las necesidades de los alumnos con TEA, será menos necesaria la ayuda individual. A su vez, Garrido Landivar (1997), determina tres niveles de incorporación curricular: Adaptaciones curriculares de la escuela, de aula e individuales.

La escolarización adecuada es fundamental en la mejora del aprendizaje en las escuelas de los jóvenes con autismo. Tal como lo expresa Tortosa (2008): *“Los niños autistas pueden aprender, pero parece que sólo lo hacen en condiciones de aprendizaje muy cuidadas. No aprenden apenas a menos que se sigan, de forma muy escrupulosa, reglas específicas de enseñanza, identificadas a través de la investigación en el área del aprendizaje”*.

Un estudio realizado por Luzardo (2014), señaló que algunos docentes de escuela media muestran cierta apatía hacia los jóvenes con autismo ya que participan muy poco en el proceso educativo o no saben cómo responder frente al comportamiento de sus reacciones e incluso les provoca rechazo, dejándolo marginado de las actividades de aprendizaje. Esto traduce además de

una ausencia de estrategias para orientar a estos jóvenes en su escolaridad, una eventual frustración y pérdida de tiempo que repercuten en su futuro.

Otra investigación relevante sobre la temática en cuestión es la realizada por Rodríguez (2011), la misma se basa en la experiencia de inclusión que el docente debe abordar, el cual conlleva diferentes momentos negativos en el mismo, ya sean momentos de frustración, impotencia, ansiedad y sentimientos de culpa. Esto sucede, debido al no tener los recursos necesarios a la hora de estar frente a una clase, ni saber cómo sobrellevar las distintas situaciones dentro del aula como así también, al observar que en las evaluaciones no se obtienen los resultados aspirados y tampoco evolución en los jóvenes, el docente no sabe qué hacer, o cómo colaborar para evitar tal situación.

Por otro lado, otra investigación realizada por Zenteno-Orsio (2016) describe las emociones de los docentes con sus alumnos con TGD. En una primera instancia, les genera incertidumbre, frustración, rabia y alegría, y en otra instancia, manifiestan que, al compartir vivencias afectivas, se puede establecer un vínculo docente-alumno que modifica favorablemente en sus emociones y la forma de trabajar con ellos.

Cabe destacar que, solo la etiqueta de autismo no define en sí mismo un criterio de escolarización, lo que a menudo hace más compleja su inclusión en las prácticas educativas regulares, por ende, causan mayor incidencia en el trabajo del docente para definir las orientaciones educativas adecuadas para cada persona con el trastorno autista. En cuanto a la labor que los docentes realizan frente a situaciones con los jóvenes mencionados anteriormente, está no es fácil pero tampoco es imposible. Es esencial el compromiso de los docentes con la educación y el aprendizaje de sus alumnos, por lo que, sería de gran valor que sepan realmente qué se debe hacer o qué actitud tomar frente a distintas situaciones.

Por otro lado, según Ainscow (2001), las políticas educativas de inclusión darían mejores resultados cuando “los docentes se conviertan en unos profesionales más reflexivos y críticos capaces de trabajar juntos y motivados para investigar diversos aspectos de su práctica con la idea de perfeccionarla”. Por lo tanto, es muy importante que los docentes tengan los recursos correspondientes y se apoyen en programas y/o orientaciones educativas adecuadas de inclusión para reemplazar toda la angustia y frustración, mencionadas anteriormente, por empatía y solidaridad.

Entonces, podemos definir a la empatía como la habilidad de entender y compartir los sentimientos y las experiencias de las demás personas, sentir lo que sienten los demás, vernos a nosotros mismos y al mundo desde su punto de vista. El desarrollo de la empatía necesita el funcionamiento de un verdadero circuito conformado por diversas áreas del cerebro, muchas de las cuales se encuentran interconectadas. La empatía es un componente esencial para la experiencia

emocional y la interacción social, nos permite ponernos en la piel del otro y comprender estados emocionales y sentimientos del otro.

Las personas con TGD disfrutan y tienen intereses por las relaciones sociales, sin embargo, les resulta complejo interpretar los sentimientos de otros y sus dificultades hacen que se interprete que no les interesa. Que una persona manifieste sus emociones, de forma diferente, no significa que no le importe o tenga sentimientos. (Ruggeri, 2013). En otras palabras, una de las características que se observa en las personas con TGD es la dificultad de manejar y poder expresar las emociones, padecen una afectación en el reconocimiento de caras, en las percepciones faciales y, por ende, en la percepción de las emociones. A veces, si los avances no cubren sus expectativas, la actitud positiva inicial se deteriora, sintiéndose fracasados e incluso frustrados.

Si bien se ha avanzado en algunos aspectos relacionados a las personas con TGD y su inclusión educativa, resulta preciso considerar un abordaje de acción que habilite a nuevas formas de intervenciones, es así como Boggino y Boggino (2014) desarrollan el concepto de eliminación de fronteras como forma de lograr una adecuada inclusión social y desarrollo personal. Sostienen que se puede resignificar las diferencias para valorar y potenciar las fortalezas de cada sujeto. De esta manera, partiendo de la idea de que las diferencias existen y que se debe trabajar desde ellas hacia avances positivos, es posible la construcción de espacios donde todos puedan acceder al conocimiento y a la socialización.

2. Marco teórico

2.1 Marco legal: Ley 26206

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 fue aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006, constituyendo un paso fundamental en el proceso de recuperación de la educación para la construcción de una sociedad más justa. La Educación Secundaria se convierte así en obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria, garantizando el acceso, la permanencia y el egreso de aquellos jóvenes que antiguamente eran excluidos de la educación y tiene la finalidad de habilitarlos para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Esta masificación del sistema educativo se tradujo, en muchas ocasiones, en una inclusión de los jóvenes en fragmentos diferentes del sistema, al convertir, a través de diversas mediaciones, la desigualdad en las instituciones escolares.

El objetivo de la ley, en sus artículos 126 y 127, es brindar por medio de la educación las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada estudiante la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, etc.

La importancia de la educación en el siglo XXI radicará en su capacidad para transmitir valores que nos ayuden a construir una sociedad más justa, igualitaria, dinámica y diversa, acudiendo a los diversos recursos tecnológicos que nos proporciona el mismo contexto. Brinda a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que le permita potenciar al máximo el desarrollo de sus fortalezas, posibilidades y el pleno ejercicio de sus derechos.

Tal como plantea Rosa Blanco (2019), “la educación inclusiva no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos con discapacidad a las escuelas comunes sino con eliminar o minimizar barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”.

Se trata de un constante desarrollo que involucra a toda la comunidad donde se busca, por un lado, aumentar la participación en el proceso enseñanza-aprendizaje y en la búsqueda de estrategias como un factor positivo de aprendizaje y por otro, eliminar las barreras que limitan el aprendizaje fortaleciendo las prácticas inclusivas.

La educación primaria y secundaria tiene una extensión de 12 años de escolaridad. Las jurisdicciones pueden optar por una estructura que contemple 7 años en la escuela primaria o 6 años de primaria y una extensión 6 años secundaria de escuela.

Blanco (2019) fundamenta que, la oferta curricular, la gestión escolar, los procesos de aprendizaje en el aula son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo de aprendizaje de los alumnos. El mismo alumno puede tener dificultades en una escuela y en otra no, dependiendo de cómo se aborden esas diferencias. La escuela juega un papel esencial para evitar que esas diferencias se transformen en desigualdades educativas, produciéndose en un círculo vicioso difícil de romper.

Parafraseando a Anijovich (2014), aceptar al estudiante significa que el docente trabaje sobre la base de las fortalezas de los alumnos, de lo que pueden y saben hacer, partiendo desde ese punto para generar condiciones y promover acciones de mayor nivel de complejidad, que ayuden a esos estudiantes a mover los límites de "lo que pueden".

En el enfoque de trabajo en aulas heterogéneas se reconoce la existencia de diferencias entre las personas, no sólo en lo discursivo sino también en las prácticas de enseñanza cotidianas en las escuelas, desde el estilo de gestión institucional hasta las actividades que se proponen en el aula, nuevos diseños del espacio físico, una revisión de los modos de interacción social entre los distintos actores de la institución educativa y una nueva forma de utilizar el tiempo, concebir y poner en práctica la evaluación.

Los jóvenes se convierten en el centro del proceso educativo cuando reconocemos quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas como aprendices, sus entornos culturales y sociales. Solo entonces, desde la enseñanza podremos ofrecer las mejores opciones para que todos se involucren activamente y encuentren sentido a lo que aprenden y al mundo en el que están insertos.

2.2 Trastorno generalizado del desarrollo (TGD)

Garrabé de Lara (2012) realiza un recorrido histórico del término autismo y señala que fue utilizado por primera vez por Bleuler en su monografía *Dementia praecox der Gruppeder Schizophrenien*, publicada en Viena en el año 1911. Dicho autor había considerado la demencia como una evolución progresiva hacia un estado de empobrecimiento intelectual. El nombre proviene de la etimología griega “autos” que significa “sí mismo”, de esta forma, el autismo era sinónimo de un repliegue que el sujeto realiza sobre sí mismo sin importar su realidad exterior.

Más tarde, en 2013, la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) publicó la nueva versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-5. Tras un largo proceso de discusión y análisis, la organización del manual ha sufrido importantes cambios, por ejemplo, se elimina la clasificación por ejes, así como la concepción de un buen número de trastornos, entre

ellos el autismo y el resto de los trastornos generalizados del desarrollo (TGD). En el DSM V desaparecen los diferentes subtipos de TGD.

Según Rubén Seldas la nueva clasificación de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) incluye al Trastorno Autista, Síndrome de Asperger y Trastorno Generalizado del desarrollo no especificado. El cambio de nombre trata de enfatizar la dimensionalidad del trastorno en las diferentes áreas que se ve afectado y la dificultad para establecer límites precisos entre subgrupos. Las capacidades de pensar, aprender o resolver situaciones o problemas pueden variar ya que algunos son capaces e independientes mientras que otros necesitan constante atención y apoyo en su vida diaria. (Seldas, 2018).

Se define TEA, como “untrastorno de origen neurobiológico que afecta a la configuración del sistema nervioso y al funcionamiento cerebral, dificultando la comunicación e interacción social y alteración en la conducta” Estas afecciones pueden presentar diferentes características como cierto grado de dificultad social, la comunicación y procesamiento sensorial, así como patrones atípicos de comportamiento como gran atención a los detalles o reaccionar violentamente frente a diferentes sensaciones.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), uno de cada 160 niños tiene un Trastorno del espectro autista (TEA) y se observa mucha estimación, discriminación y violación de los derechos humanos de quien lo padece, especialmente cuando se trata de recibir una buena educación, poniendo en juego la calidad del aprendizaje y más tarde dificultando su independencia.

Muchas veces el solo hecho de asistir a la escuela puede ser un gran reto para los jóvenes con TEA ya que suelen tener disfunción sensorial por las cosas con brillos, o ciertos tipos de estímulos como el sonido del timbre o los gritos de sus compañeros en el recreo pueden desencadenar conductas autistas como agresividades, alteración emocional y/o hasta auto flagelarse. Además, los alumnos pueden tener dificultades para cambiar entre actividades o temas, lo que complica su capacidad para planear y ejecutar distintas tareas, estudiar para exámenes, entre otras cosas.

Ruggeri (2020) describe que es fundamental considerar la posibilidad que una persona con TEA sufra depresión y se debe estar alerta ante la posibilidad de que la padezca, no considerar que todo lo que expresa conductual y cognitivamente está directamente relacionado al autismo. Es importante saber que la depresión puede no manifestarse de la misma manera que en las personas con desarrollo típico y desterrar el concepto de que las personas con autismo no pueden sentir emociones fuertes (depresión, tristeza, angustia, etc.). Numerosas investigaciones resaltan la importancia de atender la depresión asociada al autismo ya que es factor de riesgo de suicidio.

En síntesis, el TEA se considera un síndrome conductual de base biológica, producto de una afectación en la socialización, la interacción social, la comunicación y el lenguaje, y asociado a conductas estereotipadas e intereses restringidos. El déficit en la cognición social es el eje sobre el que giran los aspectos relacionados con la génesis de los TEA. (Ragonesi, L., Bruno, D. y Pérez Lugones, F., 2021).

2.3 Inclusión escolar

Los entornos inclusivos se construyen partiendo de la reflexión y la modificación sobre la propia acción, es esperable que la reflexión y la modificación busquen garantizar la aceptación y la valoración de las diferencias de cada estudiante, como una oportunidad de aprendizaje para todos. La posibilidad de definir itinerarios personalizados para los jóvenes desde un máximo de singularidad posible y la definición de estrategias de intervención que focalicen su atención en la enseñanza y que protejan el interés superior de los jóvenes, son propuestas necesarias para la construcción de una escuela inclusiva.

En ocasiones, como plantean Skliar, Gentili y Stubrin (2008), cuando el marco jurídico político pasa a ser la única expresión de la necesidad de una educación para todos y de una educación accesible, las consecuencias efectivas no dejan de generar formas de inclusión excluyentes, ya que la “inclusión” y la “integración” pasan a ser visualizadas como un esfuerzo indeseable e impropio, o imposible de realizar por parte de los agentes educativos de la escuela común, y para los agentes de la escuela especial que colaboran con los primeros.

Según Rangel (2017), la inclusión de los niños con TEA presenta un reto a superar en la escuela media. En su trabajo de investigación Ortega Cuartas (2015), señala que, a la hora de incluir a los jóvenes con TEA, los docentes presentan temor y dificultades ya que no saben cómo tratarlos y/o carecen de formación para la resolución de ciertos conflictos originados en el aula. Ante dichas situaciones Díaz y Pardo (2019) sostienen que los docentes necesitan del apoyo de psicopedagogos o auxiliares terapéuticos que poseen un saber especializado, para sortear ese momento del aula.

Si el objetivo último de la educación es mejorar las posibilidades del niño con TEA para desenvolverse en su entorno cotidiano, la reflexión debe comenzar por buscar el sitio más adecuado para llevarla a cabo. El entorno próximo en el que vive se convierte, más que ningún otro, en el lugar idóneo. Ahora bien, este entorno está compuesto por múltiples contextos. Pese a que la escuela no es el único lugar en el que la educación del niño va a ser desarrollada, es allí donde deben de ser diseñados los programas y las actividades educativas que, con posterioridad, habrán de ser aplicados por todas las personas que participen de su educación.

2.4 La importancia de la afectividad del profesor en su experiencia con alumnos con TEA.

2.4.1 Emociones que vivencian los profesores de alumnos con TEA.

Los docentes perciben que el desarrollo socioemocional de los alumnos con TEA está significativamente afectado y requiere el manejo de su afecto para poder contener las reacciones emocionales que puedan surgir inesperadamente en el aula. Ruggeri (2013) enfatiza que el reconocimiento de disfunciones en la empatía en las personas con TEA constituye un elemento fundamental para la comprensión y un mejor abordaje terapéutico de estos trastornos. Los docentes se enfrentan continuamente al desafío de tratar de integrar a los jóvenes, lo que puede generar una situación de fracaso y depresión. La afectividad de estos juega un rol esencial en sus experiencias con dichos alumnos, ya que no todos reaccionan de la misma manera ante situaciones similares. En cuanto a estos desafíos, los profesores señalan tener muy poca formación y por eso acuden a fuentes de apoyo dentro de la propia escuela o aprenden a partir de sus propias experiencias en algo que denominan aprendizaje por ensayo y error.

Para los docentes, tener entre sus alumnos a un joven con Trastorno del Espectro Autista, puede suponer un verdadero reto personal y profesional, mientras que para sus compañeros, puede constituir una oportunidad única de aprendizaje y convivencia con una persona que se comporta de manera diferente, ejemplo de la diversidad con la que se van a encontrar a lo largo de sus vidas; lo cual, puede repercutir de forma muy positiva, si se enfoca de un modo adecuado, en el desarrollo de una mayor sensibilidad tolerancia y aceptación de las diferencias individuales. Sin duda, un niño/a con TEA va a requerir apoyo.

Las emociones que vivencian los profesores de alumnos con TEA, entre ellas son:

Incertidumbre. Los profesores describen la vivencia de la incertidumbre como un estado de inquietud mental y ansiedad, asociado a la percepción de desconocimiento sobre el TEA y, específicamente, sobre las metodologías de enseñanza y las formas de relacionarse con estos alumnos. Esta emoción genera distintas respuestas en los profesores. Algunos reconocen en la incertidumbre una fuente de motivación para buscar información sobre el TEA y/o contención emocional.

La emoción de incertidumbre también se asocia a la percepción docente de no tener certezas sobre el futuro de sus alumnos con TEA a corto y largo plazo. Esto se da incluso en profesores que

manifiestan llevar un buen trabajo con sus alumnos, traducido en una buena adaptación escolar y en el correcto cumplimiento de objetivos de aprendizaje.

Frustración y rabia. Estas emociones son descritas como emociones que ocurren de forma simultánea y que se vivencian con malestar e incomodidad. Son gatilladas por la percepción constante de desconocimiento sobre el TEA, por la percepción reiterada de fracaso en la aplicación de técnicas de enseñanza para alumnos con autismo, por la percepción de despreocupación e irresponsabilidad por parte del alumno y por la percepción de negligencias parentales por parte de los cuidadores de alumnos con autismo.

Tristeza. Los profesores manifiestan dicha emoción cuando reflexionan sobre las dificultades que deben afrontar el niño y su familia.

Alegría. Es una emoción que los profesores describen como la sensación de sentir energía positiva, que se asocia a la percepción de esfuerzo, de avances y logros en sus alumnos con TEA, que pueden estar relacionados con aprendizajes escolares y/o con habilidades personales, como los avances en la integración con pares y en la comunicación social.

La alegría motiva a los profesores a continuar el trabajo con sus alumnos con TEA, a realizar trabajo dirigido a estos alumnos fuera de su horario laboral y a flexibilizar estrategias de enseñanza manteniendo criterios de evaluación elevados, pero teniendo en cuenta las necesidades del estudiante.

Empatía. Las emociones son eventos psicológicos que influyen en nuestra conducta, su regulación tendrá gran influencia en nuestra conducta social y se manifiestan por reacción autónoma, comportamiento y expresión facial. Una de las características que se observa en las personas con TEA es la dificultad de manejar y poder expresar las emociones, padecen una afectación en el reconocimiento de caras, en las percepciones faciales y, por ende, en la percepción de las emociones.

Podemos definir a la empatía como la habilidad de entender y compartir los sentimientos y las experiencias de las demás personas, sentir lo que sienten los demás, vernos a nosotros mismos y al mundo desde su punto de vista.

El desarrollo de la empatía necesita el funcionamiento de un verdadero circuito conformado por diversas áreas del cerebro, muchas de las cuales se encuentran interconectadas. La empatía es un componente esencial para la experiencia emocional y la interacción social, nos permite ponernos

en la piel del otro y comprender estados emocionales y sentimientos del otro. Las personas con TEA disfrutan y tienen intereses por las relaciones sociales, sin embargo, les resulta complejo interpretar los sentimientos de otros y sus dificultades hacen que se interprete que no les interesa. Que una persona manifieste sus emociones, de forma diferente, no significa que no le importe o tenga sentimientos. (Ruggeri, 2013).

3. Encuadre metodológico

La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explotándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto.

En el siguiente estudio buscamos identificar las emociones que atraviesan los docentes al momento de realizar los procesos de enseñanza a jóvenes con trastornos generalizados y si cuentan con las estrategias y herramientas necesarias para la inclusión en un aula heterogénea registrando si estas emociones obstaculizan las prácticas docentes.

Como mencionamos al comienzo del presente trabajo, la metodología a utilizar es cualitativa y se optó por un enfoque de estudios de casos en el cual se obtendrá información a través de entrevistas a docentes que trabajan con alumnos con trastornos generalizados del desarrollo cuando el objetivo es examinar las emociones que atraviesan los docentes, cómo perciben los fenómenos que los rodea, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y Significados. Varios autores recomiendan el uso del enfoque cualitativo cuando el tema del estudio ha sido poco explorado, como en este caso, o no se ha hecho investigación al respecto (Marshall, 2011 y Preissle, 2008 en Sampieri, R. 2014).

Según el mismo autor el origen de un proceso de investigación cualitativo debe ser inductivo, interpretativo, iterativo o recurrente. En el caso de la presente investigación el proceso es inductivo porque la estrategia de razonamiento procede a partir de premisas particulares para generar conclusiones generales, ya que se buscará identificar en cada docente las sensaciones que generaron situaciones de discomfort, depresión o alegría para luego generalizar que esto le puede estar ocurriendo a las familias. Así mismo es interpretativo ya que el objeto de estudio parte de concebir la realidad desde la perspectiva de los docentes con jóvenes con TEA, de esta forma entre el investigador y el hecho que se estudia se construye una relación dialéctica y también es recurrente, porque le ocurre a más de un individuo. El corte temporal de este estudio es longitudinal porque analiza un periodo de tiempo.

Una vez enunciado el problema de estudio, el planteamiento cualitativo normalmente comprende: el propósito y los objetivos, la pregunta de investigación, la justificación y la variabilidad, una exploración de las deficiencias en el conocimiento del problema, la definición inicial del ambiente o contexto, que ya fueron enunciados en este trabajo.

Hay que mencionar además que la unidad de análisis delimitada para este trabajo son los docentes que realizan sus prácticas docentes con adolescentes con TEA de una escuela media de la CABA.

4. Consideraciones éticas

Para el presente trabajo será importante tener en cuenta, el consentimiento informado, el cual, los docentes tienen conocimiento de que nos brindan información para un estudio, garantizando un bienestar físico, su emocionalidad, su dignidad, salvaguardando su identidad. Durante el trabajo de investigación, se llevaron a cabo varias entrevistas a distintos docentes que tienen relación con alumnos con TEA y se recolectó la siguiente información sobre ellos:

Pregunta general.

¿Cuáles son las emociones que enfrentan los docentes al momento de abordar la diversidad en el aula con alumnos con TGD en la Escuela Media?

Preguntas específicas.

¿Obstaculizan estas emociones sus prácticas de enseñanza hacia los alumnos de TGD?
¿Qué estrategias tuvieron que realizar los docentes para sortear esta situación frente a un joven con TGD en el salón de clase?

¿Qué emociones sintieron los docentes al no encontrar los recursos para el abordaje de las distintas problemáticas?

Objetivo general.

Conocer qué emociones despierta en los docentes, la inclusión de estudiantes con TGD en el nivel medio en una escuela de CABA y si desde su formación cuentan con las herramientas y estrategias necesarias para el abordaje de las distintas problemáticas en el aula

Objetivos específicos.

- Identificar qué emociones manifiestan los docentes del nivel medio frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de un joven con TGD en su aula.
- Registrar si estas emociones obstaculizan su trabajo en el aula.
- Distinguir estrategias que tuvieron que realizar los docentes para sortear esta situación frente a un joven con TGD en el salón de clase

4.1 Diseño de investigación

Entrevista a población participante.

Durante el trabajo de investigación, se llevaron a cabo varias entrevistas a distintos docentes que tienen relación con alumnos con TEA y se recolectó la siguiente información sobre ellos:

- Datos.
- Nombre.
- Edad.
- Género.
- Años de antigüedad en la docencia en nivel medio.
- Años de antigüedad en la docencia en el nivel medio en el instituto de CABA.

Preguntas de investigación.

En cuanto a las preguntas efectuadas a los entrevistados, estas fueron las siguientes:

1. ¿Qué emociones se dispararon cuando supiste que en tu aula había estudiantes con TGD?
2. ¿Qué tipo de adaptaciones curriculares tuviste que realizar para atender las necesidades de los alumnos con TGD en tu proceso de enseñanza?
3. ¿En tus clases, por qué emociones te sentís atravesada cuando advertís que tienen dificultad para comprender?
4. Recordas alguna anécdota en la que se pusieron en juego diferentes emociones en tu trabajo con los estudiantes
5. ¿Piensas que algunas de tus emociones afectan positivamente o negativamente tu trabajo en el aula?
6. ¿Crees que la educación emocional puede afectar el desempeño del rol docente?
7. ¿Cómo propones trabajarla?
8. ¿En qué momento de la clase crees que las emociones afectan tu desempeño docente?
9. ¿Mejora el desempeño de los alumnos al modificar tu empatía?
10. ¿Cómo educador, que te hace sentir así?
11. ¿Qué podes hacer para modificar esta emoción?

5. Análisis de datos

Los docentes del nivel medio de la institución que se eligió para la realización del trabajo de campo es de carácter privado, cada uno de los docentes entrevistados dictan diferentes materias. Dos de los docentes dictan Matemática, una de ellas dicta Biología y Química, el resto de los docentes dictan Historia, Lengua, Economía, Física, Educación física y Derecho. Sobre un total de 10 docentes de nivel medio entrevistados, 4 de ellos poseen más de 20 años en la docencia en el nivel medio y en la institución, 3 de ellos poseen más de 10 años en la docencia en la institución y los 3 restantes poseen 2 años de docencia en la institución y al mismo tiempo en una escuela pública. Una de las entrevistadas, además, posee la Licenciatura en Educación Especial y otra de ellas, acaba de jubilarse luego de 29 años de docencia en la institución.

En referencia a la institución donde se realiza el proyecto de investigación, los docentes detectan que, en el ingreso a la escuela, cuando se les pregunta a los jóvenes a qué escuelas fueron en la etapa anterior, muchos no recuerdan el nombre o no demuestran interés por responder. Al entrar en confianza, manifiestan haber sufrido maltratos, *bullying* o no tener amigos en sus trayectorias anteriores, la educación de estos niños hasta el momento se vincula con una mirada negativa señalando desconcierto, sentimientos de indiferencia, discriminación, Sienten que aprenden en un mundo que no se adecua a sus necesidades. Se debe agregar que, durante su recorrido en esta nueva institución los jóvenes modifican su actitud, socializan, tienen amigos y grupos de pertenencia, lo que les permite también mejorar sus aprendizajes y completar el trayecto de la escuela media.

Los docentes detectan que al momento que los jóvenes ingresan a la escuela por primera vez y se les pregunta a qué escuelas fueron en su etapa anterior muchos no recuerdan el nombre o no demuestran interés por responder y al entrar en confianza, manifiestan haber sufrido maltratos, *bullying* o no tener amigos en sus trayectorias anteriores. Hasta ese momento, la educación de estos niños se vincula con una mirada negativa señalando desconcierto, sentimientos de indiferencia, discriminación y sienten que aprenden en un mundo que no se adecua a sus necesidades. Se debe agregar que, durante su recorrido en esta nueva institución los jóvenes modifican su actitud, socializan, tienen amigos y grupos de pertenencia, lo que les permite también mejorar sus aprendizajes y completar el trayecto de la escuela media.

Respecto al primer objetivo planteado en el capítulo anterior sobre conocer si la inclusión de estudiantes con TGD en el nivel medio despierta emociones en los docentes, se debe destacar que la totalidad de los docentes entrevistados plantearon que en un primer momento, es un **desafío**,

una incertidumbre, ya que no se sienten preparados para enfrentar un curso con alumnos con discapacidad, sienten que no están preparados para eso, aunque, cuando están frente al aula, se dan cuenta de que es como cualquier otro curso, teniendo que prestar atención a las características de cada alumno, que aunque tuviesen las mismas patologías y dependiendo del contenido que se dicte, se necesitaban realizar adaptaciones.

La docente n°3 ante el gran **desafío** que se ve involucrada al dictar clases frente a alumnos con TGD, nos planteó que “Me dan más ganas de buscarle la vuelta, porque te genera aún más desafío, tengo que buscar la forma de que lo entienda”.

Por otra parte, ante la primera pregunta, los docentes 1, 3, 5, 6 hablaron de **miedos e inseguridad** por no saber si estaban capacitados para enseñarles, lo que les generó a los mismos, más ganas de saber cómo relacionarse, tener información y aprender a comunicarse con ellos de la misma manera que si estuvieran frente a un curso sin discapacidad. Varios entrevistados sugirieron que una manera de romper con esos obstáculos es tratarlos de la misma manera y poder despertarles la confianza que necesitan para que se suelten en cada clase. En referencia a esto, el docente N° 3 planteó que, al inicio de sus clases, no quería tocar el tema de discapacidad para no hacerlos sentir mal, pero al hablarlo en sala de profesores, uno de ellos, le aconsejó abordar el tema sacando el diminutivo “dis” (sin capacidad) y lo abordó como **capacidades diferentes**.

A los alumnos no les gusta que los vean diferentes y valoran cuando se los trata como a uno más. La entrevistada n°1 contó una anécdota con una alumna que le dijo, “Gracias, porque vos nos ves de una manera que los demás no” “Esto es lo que aprendemos acá”. Según el entrevistado n° 6: “Los buenos docentes enseñan y aprenden junto a sus alumnos”, uno aprende mucho de ellos.

Otras de las emociones que surgió en un 70 % es la **frustración**, pero no con el alumno, sino con ellos mismos, por haber tomado una mala decisión en la elección de algún texto u ejercicio. Esta aparece cuando se advierte que no se generó la comprensión necesaria del contenido que se está viendo. En cada materia, se realizan adaptaciones muy concretas, como usar los contenidos prioritarios, se intenta brindar material de fácil comprensión lectora, se adaptan las actividades en imprenta mayúscula para así favorecer la lectura. Además, se realizan modificaciones o adaptaciones en las planificaciones incorporando: material que siempre está acompañado con imágenes, textos más cortos, ejemplos de experiencias reales, mayor cantidad de actividades orales que escritas y muchas actividades relacionadas con diferentes áreas sensitivas (sonido imagen colores). Se generan consignas a partir de las cuales los conocimientos se vayan adquiriendo escalonadamente de menor a mayor partiendo de experiencias personales donde las y los estudiantes se identifiquen para después visualizar el contexto e ir ampliando la complejidad. La

docente entrevistada n°4 planteó” Aprendí a reconocer que las personas aprenden de formas diferentes y que quizás se necesitan tantas adaptaciones como personas”.

Por otra parte, el 90 % de los docentes entrevistados afirman que el único momento en que les genera **enojo** es cuando abusan de su discapacidad y la usan para no trabajar o no comprender. Cuando ellos dicen “no puedo”, los docentes intentan hacerles entender que en realidad “sí pueden y vamos a buscar la manera” y tratan de alentarlos a lograr el cumplimiento de las tareas. El docente n°2 nos dice “Solo me genera bronca o rabia cuando ellos dicen “que no puedo”, ni siquiera cuando dicen “no entiendo”, porque ahí, yo no te lo estoy pudiendo transmitir.

Otra de las docentes frente al **enojo** nos cuenta que,” El único momento que me genera enojo es cuando ellos dicen que “No pueden” o “No lo entiendo” Entonces ahí trato de ver cómo hacerles entender que pueden, los convengo, les muestro que pueden.” Es importante que ellos comprendan y aprendan diferentes habilidades, a ser independientes para que cuando salga de la escuela pueda trabajar de manera independiente y hablar por sí misma sin depender de otros.

Dos de las docentes comentaron que les genera **tristeza** ver la situación que atraviesan los jóvenes, por comprender el problema que atraviesan no solo ellos sino su familia, que dentro de la escuela viven una realidad en donde a pesar de las diferentes capacidades, todos son iguales, poseen los mismos derechos que cualquier otro adolescente, incluyendo derecho a una educación, a un tratamiento adecuado y a la opinión. Ver el esfuerzo que cada alumno realiza, hace que se los valore aún más.

La totalidad de los docentes entrevistados habló de la **alegría** que atraviesan estos al entrar al colegio, al aula y encontrarse con sus alumnos. Estos se sienten orgullosos de sus alumnos y valoran el esfuerzo que realizan día a día para aprender, cuentan que son muy responsables y las emociones que vivencian con ellos, siempre son lindas. Una docente contó sobre una excursión a un museo que realizó este año, a la que llevó a sus alumnos y se sintió muy orgullosa de ellos ya que prestaron atención, se involucraron en el tema y luego en clase siguieron trabajando sobre el tema por medio de actividades.

Otra docente comparó el caso de la docente anterior con otro colegio en el que los alumnos del otro colegio no prestaron atención ni se portaron de la forma que se deberían haber portado, llegando a la conclusión, que los alumnos del colegio analizado, son personas que tienen mucha empatía para con el otro, se ponen en el lugar del otro, por eso mismo es que los docentes valoran el esfuerzo que estos realizan y las emociones que vivencian siempre son lindas.

En el análisis de los docentes y ante la pregunta número 5, describimos en qué momento se producen ciertas emociones dentro y fuera del aula. A continuación, las desarrollamos:

Enojo: “No sale la clase como esperábamos”, “cuando no comprendo cómo no le sale la actividad que se plantea”, “Cuando dicen que “no pueden”,” Cuando se aprovechan de su discapacidad para no trabajar o comprender.”

Tristeza: “Por la falta de valores sociales”, “cuando siento que mi trabajo no es valorado por las familias”, “la poca importancia que se le da a la educación”, “Cuando no puedo acompañar las emociones de los alumnos”, “cuando no logramos que los estudiantes puedan comprender las propuestas”.

Felices: “Cuando sigo apostando por nuestros alumnos; el amor y pasión por la profesión”, “entrar a la escuela y al aula siempre es positivo”, “cuando los chicos me saludan con tanta alegría y cuando ves resultados hermosos con ellos”.

Irritado: “Cuando una actividad no sale como la pensé”, “cuando la actividad pensada para el día no sale como lo esperaba”.

Frustrado: “Cuando no hay compromiso familiar”, “la falta de empatía”, “cuando el abordaje que se hace en la escuela no es acompañado por la familia”, “cuando una propuesta de clase no funciona o cuando no puedo modificar la actitud negativa de un alumno”.

Ansioso: “Cuando mis alumnos no entendieron un contenido en el tiempo que pensé”, Tomarse un tiempo para volver a empezar, Respirar y pensar en algo que me haga sentir feliz y tranquila.

Por otro lado, basándonos en el segundo objetivo planteado en el capítulo anterior, acerca de si desde la formación se cuentan con las herramientas y estrategias necesarias para el abordaje de las distintas problemáticas en el aula, cinco de los docentes entrevistados comentaron que, ni en el profesorado ni en la formación docente, ni en las prácticas docentes en diversos colegios, tuvieron ningún tipo de capacitación para adquirir herramientas necesarias para trabajar con alumnos con TEA. Trabajar con alumnos con características diferentes, requiere cierta empatía ya que existen ciertas situaciones que a uno puede desbordar y más aún a los alumnos al ser más emocionales.

Asimismo, los docentes plantearon que debería haber alguna capacitación dentro de los 4 años del profesorado o algún tipo de taller que los pueda advertir o ayudar a abordar cualquier

situación planteada brindando las herramientas básicas necesarias. Como así también, sugirieron incorporarlo en las prácticas docentes, es decir, que no solo se realicen prácticas en colegios secundarios tradicionales, sino que también puedan tener la posibilidad de hacer prácticas en colegios como esta comunidad.

Tal como propone Tortosa, la escuela es un lugar para todos adaptando el sistema a las personas, y no que las personas se adapten al sistema. También propone que los centros educativos deben hacer todo lo que esté a su alcance para mejorar la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad procurando que sean lo más autónomos posibles, y para eso plantea y elabora una serie de adaptaciones curriculares que abarcan el acceso al material, la comunicación, el aula, el patio el qué enseñar y cómo enseñarlo, entre otros. El docente entrevistado N°2, nos comentó que “La práctica es como la prueba de fuego, ahí me doy cuenta si realmente todo lo que aprendí lo puedo aplicar, o, esto no es para mí.”. Asimismo, el docente entrevistado N° 3 “agregó, “Si hubiera más acercamiento en el momento de la formación, el docente se permite definir si quiere trabajar en un colegio así, pero en los colegios tradicionales, en un curso con 30 alumnos en donde un alumno es diferente, no puedo decirle al rector que no puedo trabajar con una persona con capacidades diferentes, yo me tengo que amoldar”.

La mitad de los docentes entrevistados comentaron que sería necesario que todos los docentes puedan acceder a un espacio para trabajar con emociones, en donde se pueda charlar, intercambiar opiniones con otros colegas y poder trabajar con autores especializados en el tema, ya que consideran que hay que ser responsables con respecto al trabajo de las emociones porque están muy ligadas a la vida personal y por tal motivo las personas a cargo de las capacitaciones deben ser idóneas para contener diferentes tipos de situaciones que se puedan desprender de dicho trabajo.

Para facilitar el aprendizaje y para ayudar a los estudiantes a tener una esperanza para mejorar su calidad de vida, es necesario cambiar prácticas con procesos de mejora, percibiendo la diversidad no como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos. Una de las estrategias que realiza en su trabajo en clase en la materia que dicta llamada AVC “Actividades de la vida Cotidiana, la docente N° 5, se basa en realizar actividades adaptativas de uso cotidiano y así ayudar al alumno a favorecer la comunicación, la autorregulación, el cuidado personal, la vida en el hogar, habilidades académicas funcionales, habilidades sociales, salud y seguridad, uso de la comunidad, ocio y trabajo.

Finalmente, en lo que respecta al tercer objetivo de investigación, “Distinguir estrategias que tuvieron que realizar los docentes para sortear esta situación frente a un joven con TGD en el salón de clase” los docentes transmitieron algunas de ideas o estrategias que utilizan para modificar

o correrse de la emoción que manifestaban en cierto momento de sus clases con las herramientas que poseen:

Tristeza:

- “Mi forma de revertir tal sensación es enfocarme y revalorizar la educación a partir de mi trabajo en el aula” (María).
- “Acepte que todo no puede salir como se espera, trate de mirar la situación desde todos los lados y busque una solución” (Stella).
- “Identificar las emociones nos ayuda a poder buscar herramientas para salir” (Ignacio).
- “Desmenuzar las emociones para identificarlas y atravesarlas” (Solange).
- “Pausar para pensar y volver a arrancar” (Eliana).
- “Pensar una idea nueva y poder salir de esa emoción” (Carla).

Ansiedad:

- “Respirar y pensar en algo que me haga sentir feliz y tranquila” (Alejandra).
- “Trabajar constantemente para elaborar recursos” (Martin).
- “Busco otra manera para modificar la actividad” (Brenda).
- “Trato de modificar mi pensamiento. Hago lo mejor que puedo con una buena intención” (Solange).
- “Compartir con otros lo que sentimos para poder despejar y pensar” (Stella).
- “No desestimar lo que sintieron los alumnos, sino poder ayudar a bajar la intensidad de esa emoción” (María).

Frustración:

- “Tomar lo que no falta y reformularse según lo que ocurrió” (María).
- “No poder modificar una actitud negativa del alumno” (Brenda).
- “Surge cuando no logramos que los estudiantes puedan comprender las propuestas” (Solange).
- “Respirar y volver a empezar” (Carla).
- “Tratar de entender la situación y activar la cognición” (Micaela).
- “Respirar y tomar sol, emprender a encontrar recursos para poder manejar y controlar la emoción” (Solange).
- “Reformular y buscar otras propuestas de trabajo y tratar de comprender (Alejandra).
- “Seguimos apostando con nuevas propuestas” (Martin).
- Ser empático y comprender lo que les está pasando” (Ignacio).

Conclusión

Teniendo en cuenta que, la alteración en la socialización es uno de los rasgos centrales en las personas con TEA, nos permite reflexionar sobre si los docentes de las escuelas media de CABA poseen los recursos necesarios para desarrollar prácticas y/o adaptaciones curriculares, y así brindar a los jóvenes con trastorno generalizado del desarrollo (TGD) las necesidades específicas de aprendizaje que requieren y acompañarlos en sus trayectorias escolares según sus requerimientos.

Según el análisis de las entrevistas, los docentes expresaron que desde el comienzo sumieron que el tener un alumno con TGD en su aula podría ser un reto, una oportunidad de aprender y de aportar a su desarrollo profesional. Todos los docentes coincidieron que, el ajuste de los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje es básico para todo el alumnado, y mucho más para estos alumnos, por lo que tienen que realizar adaptaciones dependiendo el nivel de desarrollo, habilidades, sintomatología y pautas de aprendizaje de cada estudiante, ya que la diferencia está marcada por el tipo, la cantidad e intensidad de información y de los apoyos que necesitan.

En fin, es una tarea que requiere el aporte de creatividad por parte de las personas involucradas, que sean flexibles en su desempeño docente. Además, puedan enriquecer su labor con una actitud positiva ya que no todo es un proceso difícil para las personas con TGD, pues presentan habilidades que sorprenden y desconciertan a los adultos: poseen buena memoria visual, elevada capacidad para fijarse en detalles, facilidad para la música y el dibujo, como también a usar aparatos, computadoras.

En ocasiones, al observar que los alumnos no avanzan o no cubren sus expectativas, admiten tener sentimientos negativos, lo que provoca que la actitud positiva inicial se deteriore, se sientan fracasados y hasta frustrados. De todas formas, el 90 % de los docentes entrevistados afirmaron sentir siempre o casi siempre entusiasmo por su trabajo y muchos de los sentimientos negativos, se compensan con factores positivos y enriquecedores ya que todos los docentes afirman que sus alumnos son muy emocionales, amorosos, de buena conducta. También, afirman que les emociona el amor que les brindan sus alumnos, la sensación de reconocimiento y buen desempeño, el sentimiento de pertenencia en el colegio y la comunidad educativa.

A lo largo de su trayectoria, los docentes entrevistados tienen los recursos necesarios para ofrecer a sus alumnos, la seguridad emocional que estos necesitan a la hora de enfrentar un tema a desarrollar en clase, por ejemplo, que luego, lo podrán aprender, incorporar y utilizar en su vida. Esto genera una conexión genuina entre ellos y experimentan sentirse parte de algo. Si bien, la mayoría de los docentes plantearon que al incorporarse en la institución no tenían la capacitación

formal ni poseían las estrategias necesarias para estar frente a sus alumnos con TGD, al conocerlos y formar un vínculo con ellos, reconocieron que todo era “prueba y error” usando sus propias herramientas como docentes. Es importante remarcar según los docentes que es fundamental poder tener en cada curso, tutoras o psicólogas, a los que se puede acudir cuando necesitan una ayuda, ya que ellas con las que están en permanente comunicación con la familia y/o terapeuta del estudiante.

Las emociones, son fundamentales en los procesos de atención, de memoria y de aprendizaje. Estas pueden facilitar nuestra capacidad de memoria o ser bloqueador de la misma, cuando estamos tristes, nerviosos o con mucho estrés, no podemos aprender o no estamos en el mejor estado receptivo para el aprendizaje.

El mundo emocional de los humanos es muy complejo y es importante poder habitar las emociones en toda su complejidad. Cuando se está muy enojado o contento, es ahí cuando el cerebro está tomado por la emoción, está encendida la luz de la emoción y apagada la luz de la cognición. Debemos poder bajar la intensidad del cerebro con las herramientas que poseemos por más que no podamos modificarla. Necesitamos equilibrar el mundo de la emoción y el de cognición, debemos poder pensar la “emoción” para así poder dar respuesta y tomar una decisión.

Si nos detenemos y pensamos en cómo poder modificar o poder cambiar la emoción, observamos que, sin saber, los docentes poseen varias herramientas que se ponen en juego para modificarla. Las emociones son fundamentales para la toma de decisiones. Cuando nuestro cerebro está tomado por el enojo o ira, no estamos preparados para la toma de decisiones, no estamos lineados con nuestros valores. Definitivamente la toma de decisiones está afectada por nuestro estado emocional. pues no estamos siendo conscientes de las decisiones que tomamos.

La salud mental de los educadores y docentes ha tomado importancia pues estudios han demostrado que el aprendizaje de los alumnos se ve afectado por el estrés de estos, Tal como plantea Valles, no hay educación emocional sino empiezan por cuidarse y darse espacios, lo mismos docentes. La tarea que realizan, es de absoluto amor, pasión, conexión y todo esto trae un desgaste energético de un valor muy alto. Tal como nos planteó la docente entrevistada N° 5 ¡No podemos dar desde una jarra vacía!

El trabajo para preservarse consiste en tener pausas reparadoras, realizar aquellas actividades que las ayuden a manejar la alta demanda que hacen porque son seres emocionales. Ser educador es un acto emocional, un acto de entrega y para hacerlo, tienen que aprender a cuidar sus espacios restaurativos y así poder estar mejor para sus alumnos.

Las emociones no se educan, lo que educamos es buscar mejores recursos para gestionar nuestro mundo emocional, los docentes deben poder habilitar las emociones, no buscar taparlas o minimizarlas. La totalidad de las docentes registran sus emociones, piensan que no hay malas

emociones; sino emociones que deben aprender a poder buscar la manera de correrse sin afectar su relación con el estudiante. En síntesis, los docentes pudieron identificar varias de las herramientas que utilizan a la hora de identificar una emoción.

En resumidas cuentas, los docentes no pueden separarse de las emociones sino como profesionales pueden manejar la situación. Tienen algunos días en los que pueden estar más sensibles y otros en los que los puede ganar la frustración o la impotencia, aunque, el problema son las emociones que los angustian; estas son necesarias para poder realizar cambios y buscar nuevos caminos y formas de enseñanza.

En síntesis, es fundamental mejorar el conocimiento de los docentes sobre qué son los trastornos generalizados del desarrollo, formarlos en estos temas y hacerlos conscientes de los retos que estos pasan todos los días, respondiendo las necesidades de los estudiantes; Conocer qué necesitan y cómo apoyarlos no sólo previene la exclusión escolar, sino también los ayuda a alcanzar su máximo potencial.

Bibliografía

Asociación Americana de Psiquiatría, APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5ta edición. Extraído de <https://psycnet.apa.org/record/2013-14907-000>

Ainscow, Mel. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Editorial Narcea.

Anijovich Rebeca; Cappelletti Graciela; Cancio Cecilia (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*.

Blanco, Rosa. (2006). *La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad*. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 29, pp. 19-27.

Boggino, N., & Boggino, P. (2017). *Pensar la escuela desde la accesibilidad universal y la complejidad. abolir las fronteras, los eufemismos y los estigmas*. Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica, (15), 31-51. Extraído de: <https://doi.org/10.25074/07195532.15.378>

Finocchiaro, Alejandro; Avelluto Pablo; Barañao Lino; Vidal Manuel; Mentaberry Alejandro; Ghillione Oscar; Miguel Mercedes. (2019). *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. 1ª edición. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Garrabé de Lara, Jean (2012). *El autismo. Historia y clasificaciones*. Salud Mental. Vol 35. Núm 3, pp. 257-261. Extraído de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58223340010>

Luzardo, L. (2014). *Análisis de la actitud del docente frente al autismo en los niños del Colegio Cagigal, en el Municipio Maracaibo del Estado Zulia*. [Tesis de Licenciatura en Educación Integral].

Lopez Gómez, Santiago., García Álvarez Consuelo. M.ª Ordoñez Blanco Sonia. (2008). *La intervención escolar en los trastornos del espectro autismo*. Vol. 16, (1,2), Año 12-2008.

Ragonesi, L., Bruno. D. y Pérez Lugones F. (2021) *Inclusión educativa, aprendizaje y discapacidad social en docentes de niños con trastorno del espectro autista de la CABA*. Extraído de: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/6727>

Rangel Aixa. (2017). *Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente*. TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales. Vol. 19 (1): 81–102.

Rodríguez, S. (2011). *El Docente de Educación Inicial y la Integración Escolar de Niños diagnosticados con Trastorno Autista. Un estudio fenomenológico*. [Tesis Doctoral en la Universidad del Zulia]. Extraído de: <https://docplayer.es/18495331-El-docente-de-educacion->

[inicial-y-la-integracion-escolar-de-ninos-diagnosticados-con-trastorno-autista-un-estudio-fenomenologico.html](#)

Ruggieri VL. (2013) *Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista*. Rev. Neurol 2013; 56 (Supl 1).

Ruggeri, V. (2020) *Autismo, depresión y riesgo de suicidio*. Medicina Buenos Aires, índices de 2020 – 2021 volumen 80 suplemento 2. Extraído de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802020000200004

Seldas, R. P. (2018). *DSM-5: la nueva clasificación de los TEA*. Extraído de: <https://apacu.info/wp-content/uploads/2014/10/Nueva-clasificaci%C3%B3n-DSMV.pdf>

Sampieri, R.H.; Collado, C.F. y Baptista Lucio, M. (2009). *Metodología de la investigación*. (6ta edición). Editorial McGraw Hill Education. Extraído de: <https://www.mheducation.com.mx/metodologia-de-la-investigacion-9781456269654-latam-group>

Skliar, C.; Gentili, P. y Stubrin, M. (2008). *El derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes con discapacidades*. Revista Novedades Educativas (N.º 210), 5-97. Extraído de: <https://www.noveduc.com/productos/educacion-inclusiva-para-ninas-y-ninos-con-discapacidades/>

Tortosa, Francisco. (2008). *Intervención educativa en el alumnado con trastornos del espectro autista*. Extraído de: <http://www.psie.cop.es/uploads/murcia/Intervenci%C3%B3n%20TEA.pdf>.

Zenteno-Osorio, Sebastián. (2016). *Los afectos en la experiencia de ser profesor de un estudiante diagnosticado con trastorno espectro autista*. Extraído de: <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25871>