

Los afectos en la experiencia de ser profesor de un estudiante diagnosticado con trastorno espectro autista

Emotions in the Experience of Being a Teacher of a Student Diagnosed with Autism Spectrum Disorder

Sebastián Zenteno-Osorio y Francisco Leal-Soto

Universidad de Tarapacá, Chile

Resumen

Algunos estudios señalan que el conocimiento del profesorado sobre el autismo, la actitud, la motivación y la vinculación con sus estudiantes inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta investigación tuvo como objetivo explorar la experiencia afectiva de profesores con alumnos diagnosticados con autismo. Utilizando la metodología cualitativa, se entrevistó o se hizo participar en un grupo focal a 14 profesores que tuvieron experiencias con estudiantes con autismo en aula regular. La información se examinó a través del análisis del contenido temático y se tomaron como criterios de validación la supervisión de expertos, la validación con un grupo independiente y la convergencia con otras investigaciones. Los profesores describen las emociones que caracterizan sus experiencias con alumnos con autismo como incertidumbre, frustración, rabia y alegría, y distinguen las etapas en que predomina alguna de estas emociones. Manifiestan que, en tanto comienzan a compartir vivencias afectivas con sus alumnos con autismo, puede establecerse un vínculo profesor-alumno que trasciende la experiencia inmediata y el contexto escolar, y modifica favorablemente la forma de trabajar con ellos. Por otra parte, atribuyen a sus colegas docentes y al psicólogo que trabaja en la escuela la función de contenerlos ante la vivencia de emociones negativas.

Palabras clave: trastorno espectro autista, experiencia docente, afectividad

Correspondencia a:

Sebastián Zenteno-Osorio
Universidad de Tarapacá, Iquique, Región de Tarapacá, Chile
Avda. Luis Emilio Recabarren 2477, Iquique, Chile, Código Postal 1113642
Correo electrónico: zenteno87@gmail.com

© 2016 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.53.1.2016.5

Abstract

Studies show that the knowledge teachers have about autism, and their attitude, motivation, and attachment to their students, affect the processes of teaching and learning. The objective of this study was to explore the affective experience of teachers with autistic students. Using a qualitative methodology, 14 teachers who had experience with students with autism in a regular classroom were individually interviewed and/or took part in a focus group. The data were analyzed through thematic content analysis. Expert supervision, independent group validation, and convergence with other research were taken as validation criteria. The teachers describe the emotions that characterize their experiences with students with autism as uncertainty, frustration, anger, and joy. They realize that, stages can be distinguished in their experiences depending on the predominant emotion. They say that as they begin to share emotional experiences with students with autism, a teacher-student relationship can be established that transcends the immediate experience and the school context, and favorably changes the way they work with them. Furthermore, teachers expect their colleagues and the psychologist working at the school to support them when they experience negative emotions.

Keywords: autism spectrum disorder, teaching experience, emotions

El quehacer docente y las características de los alumnos han sido objeto de estudio con frecuencia (Arancibia, Herrera y Strasser, 2008; Redondo, 2011). En este sentido, ha aumentado el interés por abordar los procesos escolares de alumnos que presentan alguna diferencia significativa en comparación con sus pares, como es el caso del Trastorno Espectro Autista¹ (TEA). En el TEA, resulta principalmente afectado el desarrollo socioemocional, de ahí que se busque intervenir a partir de la edad escolar (Attwood, 2009; Ministerio de Educación (Mineduc), 2008; Ministerio de Salud [Minsal], 2011). Un espacio socioemocional frecuente y natural es aquel que vive el estudiante con autismo junto a sus profesores (Attwood, 2009; Hirsch, 2013; Valdez, 2010). Al respecto, se han formulado distintos modelos de trabajo que buscan mejorar el desarrollo socioemocional de alumnos con TEA y que señalan la importancia de considerar el proceso afectivo que viven los docentes de estos alumnos (Attwood, 2009; Martos, 2005; Mineduc, 2008, 2010). Por consiguiente, este estudio busca explorar la experiencia afectiva de profesores que trabajan diariamente con alumnos con TEA en un contexto de aula regular.

Antecedentes

Tras la firma de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en Tailandia (Unesco, 1990), la Organización de Naciones Unidas (ONU) se propuso trabajar en la universalización del acceso a la educación y en la promoción de la equidad educativa. Con este objetivo, la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE): acceso y calidad (Unesco, 1994) enfatizó la necesidad de incluir personas con NEE, quienes eran propensas a ser excluidas de los sistemas educacionales. Más tarde, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad celebrada en 2006 (Unesco, 2006), se reconocieron las barreras que dificultaban el acceso a la educación de personas con discapacidad y se pactó un compromiso para generar acciones que permitieran disminuir estas barreras. Desde la Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra (Unesco, 2008), se ha puesto énfasis en que, para conseguir una educación inclusiva y de calidad, es necesario que las naciones garanticen sistemas educacionales equitativos, donde se consideren metodologías de enseñanza que integren las distintas áreas de desarrollo y sean coherentes con los contextos de vida actuales. En la conferencia se expusieron propuestas metodológicas sobre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje socioafectivo (Unesco, 2009) con miras a responder al desafío de lograr equidad y calidad educativa para todos los estudiantes, independientemente de su condición social, étnica o de NEE.

Cabe señalar que las políticas mencionadas en relación con la discapacidad y las NEE incluyen el autismo, una realidad que no es ajena a Chile. De ahí que en el país se ratificara la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, promulgándose la Ley sobre subvenciones a establecimientos

¹ Se utilizó el término *trastorno espectro autista* (TEA) de acuerdo al DSM-V (APA, 2013), y la palabra *autismo* como sinónimo.

educacionales y otros cuerpos legales (Ley N° 20.201, 2007), incluyéndose por primera vez de forma explícita el Trastorno Espectro Autista (TEA). Posteriormente, se formuló el decreto que fijó las normas para caracterizar a los alumnos con NEE (Decreto N° 170, 2010), que aborda en su párrafo 6° el proceso de diagnóstico para el TEA, y en su título V, las orientaciones para implementar los apoyos escolares. A este respecto, el Ministerio de Educación ha publicado y difundido dos manuales de apoyo docente para el trabajo con alumnos TEA (Mineduc, 2008, 2010). Estas guías contienen definiciones y pautas para la identificación temprana de rasgos autistas y orientaciones para la organización y planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, actualmente la educación chilena se encuentra en tiempos de reforma, y la inclusión continúa siendo uno de los ejes que se busca asegurar. Para ello, además de la Ley de Inclusión Escolar que Regula la Admisión de Alumnos (Ley N° 20.845), se promulgó el Decreto N.° 83/2015, que entrega orientaciones para la diversificación de la enseñanza y aprueba criterios y orientaciones para la adecuación curricular de alumnos con NEE. También se busca favorecer este proceso de inclusión desde la investigación propiamente tal y, en este sentido, encontramos las propuestas del Programa Bienestar y Aprendizaje Socioemocional (BASE) de Milicic, Alcalay, Berger y Torretti (2014), la cooperación docente (Libro Azul ULS) y el profesor mediador (Yarza, 2013), entre otros.

En relación cuanto al trabajo docente con alumnos con TEA, las publicaciones suelen indicar y evaluar las cualidades idóneas que deben poseer los profesores de estos alumnos, entre las que destacan el conocimiento previo que el docente tenga sobre el TEA, la paciencia, la flexibilidad y su disposición a la calma (Attwood, 2009; Fonseca y Cabezas, 2007; Leblanc, Richardson, & Burns, 2009; Ruíz, 2011). Esto denota el énfasis puesto en evaluar la experiencia docente más que en la exploración de esta experiencia desde la vivencia subjetiva (Klinger, Mejía y Posada, 2011). Algo similar ocurre con la dimensión afectiva del quehacer docente en general: si bien se la ha considerado un factor importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, suele proponerse como un elemento secundario en relación con los aspectos cognitivos y conductuales (Abramoswsky, 2010; Chávez, 2008; Marchesi, 2008). Sin embargo, desde distintas líneas de investigación en educación se ha llamado a considerar la afectividad de alumnos y profesores un factor clave en los procesos educativos, más aún en el caso de las NEE (Chávez, 2008; Leblanc et al., 2009; Martínez, Alcaraz y García, 2010).

En este sentido, investigaciones recientes como la que sustenta el Programa Bienestar y Aprendizaje Socioemocional como Estrategia de Desarrollo en el Contexto Escolar (Milicic Alcalay, Berger y Torretti, 2014) y la de Klinger, Mejía y Posada (2014) sobre las expresiones afectivas como mediadoras del aprendizaje señalan que la interacción afectiva del profesorado con sus alumnos conlleva actitudes y prácticas docentes que pueden favorecer u obstaculizar ambientes favorables del desarrollo escolar, llegándose incluso a establecer vínculos de apego secundario entre profesor y estudiante. En relación con el TEA, el trabajo de Martínez, Alcaraz y García (2010) sobre la enseñanza de emociones a alumnos con autismo enfatiza que la afectividad docente y la vinculación que se logre con el alumno serán la puerta que empiece a abrir el mundo cerrado del niño con autismo hacia la interacción social y la vivencia de los afectos. También hay evidencias desde la literatura autobiográfica, como el caso de W. Carlock, profesor de la conocida mujer con autismo Temple Grandin, quien, a través del vínculo que pudo establecer con Grandin, logró orientarla para potenciar sus cualidades y superar diversos obstáculos durante su etapa escolar (Grandin y Scariano, 2008).

Dados estos antecedentes, es indiscutible que la dimensión afectiva incide significativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, resulta pertinente preguntarse por la vivencia afectiva del docente que trabaja diariamente con alumnos con NEE, y especialmente con alumnos con diagnóstico TEA, teniendo en cuenta su particular desarrollo socioemocional y la función modeladora que cumple el profesorado (Attwood, 2009; Hirsch, 2013; Lozano, Alcaraz y Colás, 2010; Valdez, 2010).

Metodología

El objetivo de esta investigación es explorar y describir la experiencia afectiva de profesores que trabajan o han trabajado en aula con alumnos diagnosticados con TEA. Con este fin, y considerando que el foco está puesto en la experiencia subjetiva de una temática poco estudiada como el TEA (Baylis, 2011; Valdez, 2009), se utilizó una metodología cualitativa desde el paradigma fenomenológico (Martínez, 2006) con un diseño exploratorio de investigación. La investigación se desarrolló entre los años 2014 y 2015. La muestra fue no probabilística de sujetos tipo: se buscaron profesores que trabajan o han trabajado en aula

regular con alumnos diagnosticados con TEA en la comuna de Iquique y Alto Hospicio, lográndose una muestra total de 14 participantes provenientes de escuelas públicas (3) y particulares subvencionadas (11). Para determinar el diagnóstico de los alumnos, se realizó una revisión de la documentación médica sobre el diagnóstico de TEA y de síndrome de Asperger. Del total de la muestra solo un docente pertenecía a un colegio con proyecto de integración escolar en proceso de creación, según indicó el propio profesor. Otros tres docentes se desempeñan en colegios que cuentan con profesionales de apoyo pero que no están adscritos a algún proyecto de integración ni tienen una función específica en relación con alumnos con NEE. El resto de la muestra pertenece a colegios sin profesionales ni programas orientados a la inclusión de estudiantes con NEE.

Para acceder a la muestra se utilizaron informantes clave. Los informantes fueron asociaciones de padres y familias de niños con diagnóstico de TEA, que nos dieron los nombres de los colegios en los que estudiaban sus hijos. En primera instancia se contactó a 10 profesores; 8 de ellos decidieron participar de la investigación y los 2 restantes indicaron que tenían dificultades asociadas a su disponibilidad de tiempo. A los 8 docentes que aceptaron participar se les realizó una entrevista semiestructurada de manera individual en la que se abordaron tópicos relacionados con su experiencia afectiva con alumnos diagnosticados con autismo, su vivencia emocional, las características de su relación con estos alumnos y la relación con otros profesionales en la escuela.

Se transcribieron las entrevistas en un procesador de textos y se traspasaron como documento de texto a un software para el análisis cualitativo. Con esta herramienta, desde la primera entrevista se procedió a segmentar los datos en unidades de significado constituidas por párrafos. Luego, a través de un proceso de comparación, se agruparon las unidades por similitud en relación con la temática que trataban, diferenciando de este modo áreas temáticas compuestas por unidades de sentido que se referían a un mismo tema. A continuación, asignamos un descriptor a cada tema. Finalmente, cada tema constituyó una categoría, llegando a un total de cinco categorías que describían la experiencia afectiva de estos docentes con alumnos diagnosticados con TEA. Dichas categorías fueron: (a) la importancia e influencia de los afectos en el quehacer docente con alumnos con autismo, (b) la descripción de las emociones vividas en esta experiencia, (c) la descripción del proceso afectivo que vive el docente durante la experiencia, (d) las características de la relación profesor-alumno con autismo y (e) la relación de apoyo con otros profesionales dentro de la escuela.

Posteriormente, con el fin de corroborar estos resultados, se realizó una entrevista grupal de chequeo con los 8 profesores entrevistados, en la que se confirmaron y enriquecieron las categorías obtenidas en el análisis de las entrevistas individuales.

Para finalizar, como proceso de validación con un grupo independiente (triangulación), se realizó un grupo focal compuesto de 6 profesores con experiencia con alumnos con TEA que no habían sido entrevistados en el proceso anterior. La pauta de conversación fue a partir de las mismas temáticas abordadas en las entrevistas individuales. Luego, con la transcripción y el análisis ya descritos, se compararon los resultados obtenidos en el grupo focal con los de las primeras entrevistas, dando como resultado la saturación de la información, lo que indica el cierre del proceso investigativo.

En cuanto a los criterios de validación, en los pasos del proceso investigativo de los que hemos dado cuenta se resguarda la transparencia de los hallazgos. La investigación también contó con la validación de expertos a través de retroalimentación de pares en la exposición de avances durante eventos académicos y profesionales (Zenteno, 2015; Zenteno y Leal, 2014, 2015). Finalmente, se contrastaron los hallazgos de la investigación con estudios similares relacionados con la docencia y los procesos afectivos con alumnos con NEE y TEA.

En lo que se refiere a los aspectos éticos, se consideró la firma de un consentimiento informado y la confidencialidad de la identidad, tanto de los docentes como de los alumnos a los que se referían. Una vez finalizada la investigación, se entregó a cada participante una copia de los resultados.

Resultados

A continuación se exponen las cinco categorías que dan cuenta de la experiencia afectiva de los docentes participantes relacionadas con su trabajo con alumnos diagnosticados con TEA.

Importancia de la afectividad del profesor en su experiencia con alumnos con TEA

Para los profesores, la afectividad juega un rol esencial y particular en sus experiencias con alumnos diagnosticados con autismo. Perciben que el desarrollo socioemocional de estos alumnos está significativamente afectado, y que esto requiere el manejo de sus propios afectos para poder contener las reacciones emocionales de estos alumnos, dado que son estudiantes que expresan su afectividad de forma distinta a la mayoría de sus pares y en ocasiones presentan conductas inesperadas. Cabe señalar que no todos los alumnos con TEA reaccionan de la misma manera ante situaciones similares. Al respecto, 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*. Si bien una profesora manifiesta conocimiento sobre la existencia de PIE en su establecimiento, señala que aún no tiene certezas sobre su funcionamiento y el método de apoyo. El resto de los participantes indica no tener conocimiento de algún programa de apoyo a la docencia de niños con TEA dentro de sus establecimientos:

A nosotros nadie nos enseña ni cómo son los niños con autismo ni cómo van a reaccionar, más aún que son todos distintos entre sí [...] entonces no queda más que aprender por uno mismo nomás, a veces embarrándola o pidiendo ayuda, pero algo hay que hacer (Docente 10, grupo focal).

Los profesores dan por sentado que su papel como formadores de estos alumnos incluye, implícitamente, la enseñanza de la comunicación adecuada de emociones, sin producir perjuicios a sí mismos o al resto de los estudiantes. Esta función se sustenta en la percepción de los docentes de que los alumnos pasan gran parte del día con ellos, y que en el caso de los niños con autismo, suelen aprender muy bien a través de la imitación. En este sentido, manifiestan no tener la formación necesaria, pues si bien algunos reconocen haber asistido a capacitaciones o talleres sobre inteligencia emocional, perciben que el trabajo con alumnos con TEA es diferente y requiere un mayor entrenamiento:

Finalmente, uno igual sabe que tiene que enseñar habilidades para la vida, en estos casos más aún, porque son niños que no saben expresar lo que sienten, o cuando lo hacen, lo hacen de mala forma. Entonces igual uno tiene que saber cómo enseñarles eso, pero a nosotros nadie nos enseña y ahí otra vez tenemos que andar buscando cómo hacerlo (Docente 12, grupo focal).

Para estos profesores la afectividad es el principal canal de comunicación con sus alumnos con TEA. Observan que, una vez identificados los procesos afectivos de estos alumnos, su quehacer docente se facilita significativamente, pues esto les permite establecer una comunicación más fluida y asertiva con ellos, así como anticiparse a ciertas situaciones que podrían generar reacciones negativas en el alumno con autismo:

Cuando logré darme cuenta que lo que les pasaba era que se frustraban cada vez que les decía que algo estaba mal y que por eso lloraban, comencé a anticiparme, entonces cuando veía que estaban haciendo algo mal, primero les decía que estaba permitido equivocarse y les proponía buscar nuevas soluciones (Docente 8, entrevista individual).

Emociones que vivencian los profesores de alumnos con TEA

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:

Cuando te toca un niño con autismo, uno no sabe muy bien qué hacer, qué métodos ocupar, si te va a hablar o no. La sensación de incertidumbre es muy fuerte, estás todo el día pensando cómo lo vas a hacer (Docente 7, entrevista individual).

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:

Ahí fue cuando me decidí a buscar información; era tanta la incertidumbre que primero busqué en Internet [...] hasta que encontré información sobre el tema y algunas técnicas que me podían servir (Docente 2, entrevista grupal).

A otros docentes la incertidumbre los paraliza y no motiva la búsqueda de información y/o apoyos: «En mi caso la verdad que mientras más pensaba, más nervio me daba. Ya no podía más con la incertidumbre, pero tampoco hacía nada para que se me pasara, no sé por qué» (Docente 9, grupo focal).

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:

Cuando pienso en qué va a pasar con él cuando llegue a la enseñanza media, no sé qué pensar. Es todo tan incierto, porque uno lo ve bien ahora, integrado, aprende, hasta me conversa, ¿pero será igual después? Uno no sabe si va a lograr salir del colegio o si va a tener una profesión; la verdad no sé (Docente 3, entrevista grupal).

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. Cuando están asociadas a la percepción reiterada de desconocimiento o fracaso por parte del docente, estas emociones motivan acciones dirigidas a adquirir mayores conocimientos sobre el TEA y a implementar nuevas técnicas de enseñanza que contribuyan a cumplir los objetivos propuestos con el alumno:

Me acuerdo y me vuelve a dar rabia. Cómo no me iba a sentir frustrada, si no sabía nada de autismo y más encima las técnicas que me dijeron podían servir para que no se alterara no me funcionaban, hasta que buscando y buscando encontré la que me resultó (Docente 1, entrevista grupal).

Cuando la rabia y la frustración están asociadas a despreocupación e irresponsabilidad por parte del alumno, los docentes no se animan a realizar esfuerzos especiales en los procesos de enseñanza, lo que conlleva a un distanciamiento del alumno. Las conductas del alumno que generan la percepción de despreocupación e irresponsabilidad en el profesor y que producen rabia y frustración son el incumplimiento de los deberes, el rechazo a instancias de apoyo y las inasistencias reiteradas e injustificadas:

Cuando uno como profesor ve que el alumno no responde, que no pesca o que simplemente no quiere que lo ayuden, hay que dejarlo nomás, porque ese tiempo se puede ocupar en otro cabro que sí quiera y necesite mi apoyo (Docente 8, entrevista individual).

En tanto, cuando la rabia y la frustración están asociadas a negligencias parentales, pueden motivar distintas acciones por parte del docente: dejar de considerar a los apoderados en el proceso formativo del alumno, insistir en que los padres reorienten sus conductas negligentes o generar algún tipo de denuncia a organismos de protección infantil. La elección de una de estas conductas depende del criterio del docente en relación con el juicio que emiten sobre si la acción a ejecutar facilita su labor y si beneficia el proceso de aprendizaje del niño:

Para qué estamos con cosas, una como profesora piensa en qué es lo mejor para una y qué es lo mejor para el niño [...] y con los apoderados es lo mismo: para qué insistir si al final no van a hacer ningún aporte... (Docente 11, grupo focal).

Yo pienso parecido, a veces es hasta bueno denunciarlos, porque así se ayuda al niño y también uno queda más tranquilo, porque sabe que habrá alguien con quien puedes trabajar en algún hogar o alguna otra casa (Docente 9, grupo focal).

Tristeza. Es descrita por los profesores como una emoción de recogimiento que se gatilla cuando reflexionan sobre las dificultades que tanto el niño con autismo como su familia deben enfrentar. Las dificultades que se perciben son la discriminación, la posible necesidad de ingerir psicofármacos, la aceptación por parte de los padres de la condición del niño y las dificultades para adaptarse al contexto escolar para lograr los aprendizajes:

Me da tristeza, me pongo en el caso de los papás, entonces yo pienso que para ellos también es difícil aceptar que el hijo de uno tiene un problema o es distinto, que te lo van a discriminar. Y eso me hace pensar en cómo puedo ayudarlo (Docente 1, entrevista individual).

También señalan que no se debe confundir la tristeza con la lástima, situando la diferencia en que esta última conlleva una desvaloración del estudiante con TEA, en tanto la tristeza conlleva un acto empático de situarse en el lugar del alumno y su familia:

Pero ojo ahí, porque parece como si fuese lástima y no es lástima, porque no estamos diciendo «pobrecito el niño, qué es tontito», o que está enfermo, sino que a uno le da pena cuando piensa en lo difícil que es para estos niños lograr adaptarse al colegio y a la sociedad en general. Por eso uno tiene que guiarlos, pero no haciéndoles las cosas, si ellos pueden (Docente, 12 grupo focal).

La tristeza motiva reflexiones y acciones en los docentes destinadas a sobrellevar las dificultades que perciben en sus alumnos con TEA y en sus familias. Dichas acciones están orientadas a prestar apoyos que faciliten el aprendizaje y la adaptación de niños con autismo a los contextos escolares. Entre ellas destacan la adaptación de técnicas de enseñanza y de evaluación de acuerdo a las NEE del alumno con autismo, la mediación en la comunicación del niño con sus compañeros y la generación de actividades en las que el alumno con TEA pueda potenciar sus habilidades:

A mí me daba pena porque era bueno con la flauta, pero nunca lo pescaban, como que lo discriminaban. Entonces, cuando me tocó ser su profe y después me tocó organizar un acto, vine y lo invité a tocar, fue el mejor. [...] Después intenté que tocara guitarra pero no hubo caso, así que siempre le ponía nota por flauta pero le iba pidiendo canciones más difíciles (Docente 4, entrevista individual).

La tristeza también aparece en algunos profesores como una causa de su posible alejamiento de alumnos con TEA. En estos casos señalan que la tristeza que les produce trabajar con ellos no les permite manejar la situación, lo que, por lo demás, los afecta negativamente en su vida personal fuera del contexto escolar:

Puede que lo que voy a decir suene feo, pero capaz que no sea el único que le pasa. [...] Resulta que a mí me cuesta mucho trabajar con este tipo de niños, pucha es que es difícil no involucrarse, y yo no quiero llevarme esa pena a la casa. [...] Llego pensando a mi casa en todos los problemas que van a tener para poder tener amigos o una familia; no sé, a mí me da pena y por eso prefiero no trabajar mucho con estos niños (Docente 11, grupo focal).

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 con habilidades personales, como los avances en la integración con pares y en la comunicación social:

Cuando él contesta bien o te demuestra que aprende, yo feliz; es que yo siempre he dicho que es un niño inteligente, o cuando lo veo que logra integrarse con sus compañeros, cuando lo invitan a sus casas. Esas cosas que parecen pequeñas a mí me hacen sentir mucha alegría (Docente 3, entrevista grupal).

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 NEE del estudiante:

Me provoca alegría porque con esfuerzo logra cosas que otros no son capaces. Por ejemplo, el año pasado él no pudo tocar, y me dijo: «No profesor, el próximo año yo voy a tocar, aunque sea solo» y él me dio la pauta para preocuparme yo de eso, entonces me quedaba después de clases ensayando con él, hasta que un día tocó un tema en quena y le salió perfecto. Y bueno, me sentí súper bien (Docente 5, entrevista individual).

Las experiencias ligadas a la alegría también cumplen funciones de compensación y esperanza ante situaciones que generan emociones negativas, y se potencia la persistencia y la búsqueda de nuevas estrategias pedagógicas para lograr los objetivos propuestos:

Todo lo malo se compensa cuando él te demuestra que ha aprendido cosas que tú le enseñaste. Cuando me pasa eso, me dan más ganas de seguirle enseñando. Por eso cuando tiene sus días malos, que le digo yo, me acuerdo de los días buenos que llega demostrando todo lo que sabe (Docente 2, entrevista).

Las emociones como marcadoras de etapas en las experiencias docentes con alumnos con TEA

De los relatos de los profesores se infiere que existen distintas etapas durante la experiencia con alumnos con autismo. Estas etapas y la transición entre ellas estarían determinadas por el predominio de algunas emociones sobre otras.

En primer lugar, se distingue una etapa previa al contacto con el alumno diagnosticado con TEA o que ocurre en los primeros encuentros. En esta etapa predomina la incertidumbre, asociada al desconocimiento sobre el trastorno o a las particularidades del alumno. Frente a esta incertidumbre inicial, el grupo de profesores que forman parte de este estudio da cuenta de dos formas de reaccionar, que dan lugar a dos evoluciones diferentes. La primera induce a la búsqueda de información y/o apoyo, que conduce a la implementación de acciones específicas en relación con el niño. La segunda forma de reaccionar también desemboca en la búsqueda de información y apoyo, aunque en este caso es motivada por la rabia y la frustración producida por la incertidumbre inicial. En este caso la búsqueda de alternativas es una reacción un poco más tardía, de ahí que la permanencia de los profesores en esta etapa se alargue. Una vez iniciada la movilización frente a la incertidumbre, ya sea de forma inmediata o luego del paso por la frustración y la rabia, lo que sigue suele ser consecuencia del resultado de las acciones que se implementen. Si las acciones son efectivas, producen emociones positivas en el profesor, motivándolo a seguir reforzando la vinculación con el alumno y su quehacer docente; en el caso contrario, la experiencia se convierte en rabia y frustración. En este punto la reacción depende de las características del proceso inicial. Los profesores que pasaron directamente de la incertidumbre a la movilización en la primera fase suelen buscar rápidamente nuevas alternativas; en cambio, quienes pasaron inicialmente de la incertidumbre a la frustración y a la rabia antes de implementar acciones suelen recaer en la incertidumbre inicial, retomando de esta forma el ciclo.

Cabe mencionar que, si bien los profesores reconocen estas etapas y la emoción que predomina en cada una de ellas, manifiestan que el proceso es recursivo más que lineal, y pueden pasar en un mismo día por las distintas etapas:

No me había dado cuenta de esto, que había como etapas. Eso sí, creo que no dependen mucho del tiempo, sino de lo que pase en el día a día, porque por ejemplo, yo recuerdo que con un alumno autista que tuve pasaba de una emoción a otra, y por lo que veo ahora, de una etapa a otra, buena nunca lo había mirado así (Docente 7, entrevista grupal).

Las emociones y los afectos en la relación con el alumno con TEA: la (posible) creación del vínculo

No resultó fácil para los profesores identificar los afectos que caracterizan sus relaciones con sus alumnos con TEA. No hay mucho tiempo en la cotidianidad de los profesores para explorar sus propios afectos ni menos para preguntarse por lo que los une a ciertos estudiantes. A pesar de las dificultades iniciales, se distinguen dos modos de relación profesor-alumno en este grupo. El primero se caracteriza por ser variable en el tiempo y dependiente de las emociones que las conductas del alumno van generando en el profesor. Así, en un determinado momento, la relación profesor-alumno puede estar caracterizada por la alegría, en que se comparten vivencias positivas y se genera en el profesor la motivación que le permite seguir manteniendo la relación con dicho alumno; en otro momento podría estar definida por la rabia, que desemboca en distancia y tensiona la relación. Otro elemento que caracteriza este tipo de relación es el interés del profesor por el estudiante, que se limita al contexto escolar y pedagógico, dando cuenta de la poca preocupación por lo que sucede con el alumno fuera de este contexto. Al respecto, los profesores reconocen que esta manera de relacionarse implica menos esfuerzo y hace que los procesos afectivos del alumno no tengan incidencia en los procesos personales, más allá del papel docente:

Yo lo prefiero así, ni muy cerca ni muy lejos. Es que como dije antes, a mí no me gusta mucho involucrarme, lo que no significa que no lo apoye, yo hago mi trabajo e intento hacerlo lo mejor que puedo (Docente 11, grupo focal).

El otro modo de relacionarse con los alumnos con autismo surge del día a día, en que se comparten afectos positivos y negativos con el alumno; aquí prevalece el interés del profesor por entablar conversaciones cotidianas, por la participación conjunta en actividades escolares y extraescolares y las instancias de apoyo pedagógico fuera del horario establecido. Este tipo de relación profesor-alumno se caracteriza por trascender el contexto escolar en el tiempo y en el espacio, pues estos profesores buscan establecer una

relación de cooperación con las familias de estos alumnos e, incluso, se interesan por ellos cuando egresan de la escuela. Este modo de relacionarse produce un vínculo estable, percibido como inalterable a pesar de las emociones que el profesor experimenta en su día a día, pues se menciona el cariño como la base fundamental de esta relación. Si bien los docentes consideran que mantener este tipo de relación tiene un costo mayor en tiempo y esfuerzo e incide en su vida personal, reconocen los beneficios tanto en el quehacer docente como en su desarrollo personal y profesional: «Para mí, todo tiene que ver con el cariño. Eso sustenta y justifica todo los avances que hemos logrado; eso es impagable y me motiva cada día más a ser mejor profesora y sobre todo mejor persona» (Docente 2, entrevista grupal).

Relaciones y afectos del profesorado de alumnos con TEA con otros profesionales de la escuela

Cuando los docentes describen sus experiencias afectivas con alumnos con autismo, señalan que hay momentos en que la incertidumbre, la frustración o la tristeza los lleva a buscar apoyo u orientaciones dentro de la escuela. Si bien recurren a otros colegas o profesionales de la escuela para solicitar información sobre el TEA, sobre el alumno o sobre técnicas pedagógicas, los entrevistados coinciden en señalar que lo que buscan principalmente es la contención afectiva de sus emociones:

Yo iba a preguntarle sobre el niño, sobre lo que podía hacer o si lo que estaba haciendo estaba bien, y después de conversar me sentía tan tranquila [...] hasta que pasaba algo y volvía a ir y a preguntarle y así sigue pasando, pero bueno igual es parte de su trabajo (Docente 3, entrevista individual).

Las fuentes de apoyo afectivo mencionadas por los profesores son sus colegas docentes y el psicólogo de la escuela. En los colegas incluyen a otros profesores con quienes tienen una relación de confianza y/o amistad, independientemente de su experiencia con alumnos con TEA. A ellos acuden cuando la incertidumbre, la frustración o la tristeza se perciben como incontrolables. La forma de hacerlo es solicitar directamente el apoyo emocional, sin anteponer la necesidad de información; esto suele hacerse en espacios libres dentro del horario de trabajo o en algún horario y lugar ajeno a la escuela:

Es que ella es mi colega, mi paño de lágrimas, mi confidente [...] bueno somos amigas. Entonces cada vez que algo me sobrepasa con este niño voy donde ella. [...] Cuando siento el pecho apretado o que no doy más, vamos y nos juntamos. Es maravilloso porque una se libera sin trabas, vamos directo al grano y ya (Docente 1, entrevista individual).

Esta práctica se reconoce como informal y asistemática, y no ocurre, en ningún caso, en el contexto de las prácticas establecidas de codocencia que sugiere el Mineduc (Mineduc, 2012). Son, básicamente, encuentros informales entre docentes (incluso fuera del horario y lugar de trabajo), con un componente afectivo más que técnico, aunque, en ese contexto, suelen proporcionarse ayudas técnicas.

Por su parte, el psicólogo que trabaja en la escuela es identificado por los profesores como un apoyo formal, y estos dan por sentado que la orientación técnica en autismo y la contención emocional docente son parte de las funciones laborales de este profesional. Recurren a él para prevenir que emociones como la incertidumbre, la frustración o la tristeza se vuelvan incontrolables. Primero, solicitan al psicólogo información sobre el TEA o sobre el alumno, y si en el transcurso de la conversación sienten confianza, expresan de forma explícita la emoción predominante para abordarla. Se recurre a esta fuente de apoyo solo en el espacio escolar y en horarios de trabajo del psicólogo:

Cuando uno empieza a sentir que las cosas lo están empezando a complicar, hay que ir al tiro donde la psicóloga. Para eso ella está en el colegio, para apoyarnos, para orientarnos [...] más con este tipo de niños. Obvio que uno no va a ir a llorar ni nada de eso, pero sí a pedir ayuda para trabajar mejor con esos niños (Docente 12, grupo focal).

Como dice ella, uno no va al psicólogo a llorar, menos al de la escuela, pero a mí me ha pasado que a veces voy a preguntar algo y me quedo conversando de cómo me siento, y como me da confianza, le cuento y me ha hecho bien; bueno, igual es su pega [...] (Docente 13 grupo focal).

En cuanto a las fuentes de apoyo afectivo, el grupo de profesores que manifiesta tener una vinculación cercana y basada en el cariño con sus alumnos con TEA identifican a sus propias familias, principalmente a sus parejas, como personas a quienes relatan sus experiencias cotidianas con sus alumnos con autismo. Comparten con ellos sus experiencias y emociones (negativas y positivas), y en ocasiones buscan contención emocional, aunque en ningún caso los identifican como fuente de información técnica sobre el TEA o estrategias pedagógicas:

Sí, en verdad la familia de uno igual es importante, porque uno se encariña con estos niños y te los llevas en el pensamiento a tu casa. Yo, cada cosa que él logra llego feliz a contársela a mi marido, o a veces llego bajoneada y también le cuento y él me da ánimo (Docente 6, entrevista individual).

Yo le cuento todo a mi pareja y como que él me espera para que yo le cuente, a ver qué hizo este niño hoy día. Eso sí, cuando necesito alguna información o ayuda en algo, voy donde el psicólogo del colegio porque él es el que sabe (Docente 9, grupo focal).

Discusión y conclusiones

Para los profesores que formaron parte de esta investigación, los procesos afectivos tienen un rol esencial en sus experiencias con alumnos diagnosticados con TEA. Dado el desarrollo socioemocional particular de estos alumnos, los profesores se ven impelidos a aprender, conocer y manejar sus propios afectos para luego ser capaces de conocer, comprender y manejar los de sus alumnos. Además, por su papel formador, asumen como parte de sus funciones la necesidad de modelar, a través de sus propias conductas, la peculiar expresión emocional de los alumnos con autismo. Estos elementos coinciden con los planteamientos de Attwood (2009) y Lozano, Alcaraz y Colás (2009) sobre los docentes que trabajan con alumnos con TEA y su adecuado desarrollo emocional, pues este aspecto es uno de los elementos más complejos de sobrellevar y a la vez uno de los más importantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje con estos estudiantes. Remarcamos, en este sentido, la poca formación que reciben los profesores y la mucha capacitación que demandan sobre sus procesos afectivos en la vida profesional, lo que sin lugar a duda es una tarea pendiente y no desconocida (Abramoswsky, 2010; Chávez, 2008).

Las emociones que marcan la experiencia docente con alumnos diagnosticados con autismo son incertidumbre, frustración, rabia, tristeza y alegría. Tanto las descripciones que realizan los profesores de cada una de estas emociones como las acciones que los motivan resultan coherentes con lo planteado en estudios sobre emociones y procesos afectivos (Marchesi, 2008; Milicic et al., 2014; Reeve, 2010). Aunque la mayor parte de las emociones reconocidas corresponde al polo del displacer en la dimensión placer-displacer (Van Katwyk, Fox, Spector, & Kelloway, 2000), al momento de asociar la totalidad de la experiencia con alumnos con TEA a una emoción, los docentes refieren que la experiencia es caracterizada principalmente por la alegría, una emoción placentera y, además, activadora (Van Katwyk et al., 2000). Esto podría explicarse por la gran carga positiva que tiene esta emoción (Milicic et al., 2014), lo que pone de relieve la función de compensación que estos profesores le atribuyen a la alegría respecto de emociones negativas, aumentando el nivel de importancia que le atribuyen a esta emoción por sobre las negativas. Aunque no es posible descartar completamente que esta inclinación positiva sea, al menos en parte, un producto de la deseabilidad social (Kerlinger y Howard, 2002), en varias ocasiones los profesores entrevistados reconocieron espontánea y abiertamente situaciones que podrían considerarse poco deseables socialmente (por ejemplo, cuando mencionan que prefieren no involucrarse —docente 11— o que si el alumno no coopera hay que «dejarlo no más» —docente 8—), lo que hace pensar que la deseabilidad social es menos relevante que su genuina expresión y que, cuando refieren que la emoción predominante es la alegría, ello refleja, en efecto, una experiencia con buenos y malos momentos, pero globalmente gratificante.

Si bien el predominio de ciertas emociones en distintos momentos de la experiencia docente con alumnos con autismo podría sistematizarse como un proceso por etapas, esto se plantea solo a modo de hipótesis, ya que los mismos docentes mencionan que no es un proceso lineal en el tiempo sino más bien recursivo: pasan rápidamente y en un mismo día de una fase a otra. A esto se suman elementos para la discusión que aún quedan por explorar, como las razones que llevan a algunos profesores a ir directamente de la etapa de incertidumbre a la acción, mientras otros pasan por la frustración y el enojo antes de emprender acciones. Sin embargo, sistematizar estas vivencias en un proceso por etapas permite visualizar la afectividad que viven los docentes como un proceso dinámico en que los afectos interactúan con las propias conductas de los profesores y los resultados obtenidos con las conductas y emociones de los alumnos con TEA, y también con quienes el docente reconoce como fuentes de apoyo dentro de la escuela. Esta dinámica coincide con el modelo sobre ambientes favorecedores de desarrollo socioemocional (Berger et al., 2007).

Sobre la relación que se establece entre el profesor y el alumno con autismo se evidencian dos tipos. La primera es de tipo esporádica, con un bajo nivel de involucramiento docente, mientras la segunda trasciende el tiempo y espacio del contexto escolar e implica mayor cercanía entre profesor y alumno. Milicic et al. (2014) hacen referencia a esta última relación y plantean como hipótesis que el profesor puede llegar a ser una figura de apego secundario para sus alumnos en el contexto escolar. Esto delata la importancia que se asigna al profesor más allá de su papel formador, pues su quehacer no solo estaría relacionado con el aprendizaje de contenidos y habilidades pedagógicas, sino también con el aprendizaje de habilidades para la vida, lo que en el caso de los estudiantes con TEA es de gran ayuda. Con este antecedente, nuevamente cobra relevancia la formación y capacitación docente en relación con su propio desarrollo afectivo (Abramoswky, 2010; Chavez, 2008).

Cuando los docentes sienten la necesidad de apoyo y contención emocional, pueden recurrir a colegas, psicólogos y, en algunos casos, a algún miembro de su familia. En relación con sus colegas, se enfatiza que, independientemente de la experiencia que tengan en autismo, lo esencial es el grado de cercanía que se tenga con él, ya que se acude a ellos cuando sienten que la emoción los ha sobrepasado y es necesaria, ante todo, la contención emocional. Al respecto, es importante que el profesorado de alumnos con autismo pueda establecer, en el contexto escolar, lazos de cercanía afectiva con otros colegas, pues, como lo muestran estos resultados y otros estudios sobre las relaciones laborales de profesores, la cercanía con un par puede ser un agente significativo de apoyo y, sobre todo, de bienestar emocional (Chávez, 2008; García, 2012).

Respecto de la demanda docente de capacitación en relación con el TEA y la importancia del trabajo colaborativo entre docentes, llama la atención que los profesores no reconozcan en sus colegios la implementación de programas que contribuyan a potenciar el quehacer docente con estudiantes que presentan NEE como el TEA. En el contexto actual del país, si bien se trabaja en la inclusión educativa a partir de políticas como la Ley de Inclusión o el Decreto N° 83/2015, es fundamental que la práctica docente cuente con el apoyo de estrategias que contribuyan al trabajo colaborativo entre pares y equipos profesionales, estrategias que sin duda enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje (Chávez, 2008; Klinger et al., 2011; Yarza, 2013). Por lo demás, ellos son explícitamente alentados por las autoridades educativas del país (Madrid, 2011; Mineduc, 2012).

Por otra parte, la presencia de psicólogos en las escuelas se ha incrementado notablemente en el último tiempo a través de programas que los incorporan (Mineduc, 2012; Redondo, 2011), por lo que esperamos que sean un recurso importante de apoyo en la atención a las NEE. En este aspecto los profesores de este estudio perciben a los psicólogos escolares principalmente como una fuente de información válida sobre el autismo, y solo de manera ocasional le atribuyen la función de apoyo emocional con el fin de prevenir el desgaste afectivo. Aunque se acercan a él manteniendo una distancia emocional, dejan a criterio de su percepción de confianza el abordar de forma directa la emoción que los aqueja. Esta función atribuida informal y discrecionalmente al psicólogo, si bien se configura a partir de la experiencia docente con alumnos con autismo, trae consigo la constante discusión sobre la definición de las funciones y del papel del psicólogo en la escuela (Redondo, 2011).

El artículo original fue recibido el 22 de enero de 2016

El artículo revisado fue recibido el 4 de abril de 2016

El artículo fue aceptado el 8 de abril de 2016

Referencias

- Abramowsky, A. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2008). *Manual de psicología educacional*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Asociación Americana de Psiquiatría (APA) (2010). *American Psychiatric Association*. Recuperado de <http://www.dsm5.org/pages>
- Attwood, T. (2009). *Guía del síndrome de Asperger*. Barcelona, España: Paidós.
- Bayls, M. (2011). *Instructional accommodations for students with Asperger Syndrome in the general high school classroom*. California: Education and Counseling Psychology.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Araba, M. P. y Justiniano, B. (2009). Bienestar socioemocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 17, 21-43. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9839/3/17Eb.pdf>
- Calvo, C. (2013). ¿Inclusión escolar o educativa? En S. L. Maturana (Ed.), *Inclusión en la vida y la escuela* (pp. 48-67). La Serena, Chile: Universidad de La Serena.
- Catalán, J. (2011). *Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. La Serena, Chile: Editorial Universidad de La Serena.
- Chavez, R. C. (2008). Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: salud laboral docente y condiciones de trabajo. *Docencia*, 35, 77-85.
- Decreto N° 170 de 2010, *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 21 de abril de 2010.
- Fonseca, G. y Cabezas, H. (2007). Mitos que aún persisten en los maestros y las maestras acerca del Trastorno Autista. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-17. doi: 10.15517/aie.v7i3.9289
- García, C. H. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68.
- Grandin, T. y Scariano, M. (2008). *Atravesando las puertas del autismo: una historia de esperanza y recuperación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Hirsch, J. (2013). Neuronas espejo y aprendizaje. En S. L. Maturana (Ed.), *Inclusión en la vida y la escuela: pedagogía con sentido humano* (pp. 181-194). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Kerlinger, F. y Howard, B. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Klinger, C. L., Mejía, C. M. y Posada, L. M. (2011). La inclusión educativa: un escenario de expresiones afectivas como mediadoras del aprendizaje. *Plumilla Educativa*, 8(12), 1-19. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3801120>
- Leblanc, L., Richardson, W., & Burns, A. (2009). Autism spectrum disorder and the inclusive classroom. *Teacher Education and Special Education*, 32(2), 166-179.
- Ley N° 20.201 de 2007, *Modifica el DFL N° 2, de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales*. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 31 de Julio de 2007.
- Lozano, L., Alcaraz, S. y Colás, P. (2010). La enseñanza de emociones y creencias a alumnos con trastorno espectro autista: una investigación colaborativa. *Profesorado*, 14(1), 368-381. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/23797>
- Lucchini, G. (2009). *Niños con necesidades educativas especiales*. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Madrid, R. (2011). Desarrollo de experticia adaptativa en los docentes: una aproximación desde el aprendizaje colaborativo. En J. Catalán (Ed.), *Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 305-322). La Serena, Chile: Editorial Universidad de La Serena.
- Marchesi, Á. (2008). Las emociones y los valores del profesorado. *Revista Ábaco*, 2(55/56), 68-77.
- Martinez, M. (2006). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Ediciones Trillas.
- Martos-Pérez, J. (2005). Intervención educativa en autismo desde una mirada psicológica. *Revista de Neurología*, 1(40), 177-180.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Torretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional*. Santiago, Chile: Ariel.
- Ministerio de Educación (Mineduc) (2008). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia asociadas al autismo*. Santiago, Chile: Editorial Atenas Ltda.
- Ministerio de Educación (Mineduc) (2010). *Manual de apoyo a docentes: educación de estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autista*. Santiago, Chile: Autor.

- Ministerio de Educación (Mineduc) (2012). *Decreto supremo N.º 170/09 Orientaciones técnicas para PIE*. Santiago, Chile: Autor.
- Ministerio de Salud de Chile (Minsal) (2011). *Guía práctica clínica para la detección y diagnóstico oportuno de los Trastornos del Espectro Autista*. Santiago, Chile: Autor.
- Redondo, J. (2011). Una psicología al servicio de la calidad y equidad de la educación chilena. En J. Catalán (Ed.), *Psicología educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 305-322). La Serena, Chile: Editorial Universidad de La Serena.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción*. (5a ed.). México D.F: McGrawHill Educación.
- Rodríguez, M. S. (2008). Educar en las emociones: un desafío hacia la integración. *Unife, I*(16), 195-218. Recuperado de <http://www.unife.edu.pe/pub/revpsicologia/educaremociones.pdf>
- Ruíz, F. A. (2011). La inclusión educativa en el aula regular: un caso de Síndrome de Asperger. *Educare, 15*, 39-53. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1683/1597>
- Tomasini, G. A. (2012). *Resiliencia en educación especial. Una experiencia en la escuela regular*. Barcelona, España: Gedisa.
- Unesco (1990). *Meeting basic learning needs: A vision for the 1990s. World conference on education for all meeting basic learning needs*. Jomtien, Tailandia: Autor.
- Unesco (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales Acceso y Calidad*. Salamanca: Autor.
- Unesco (2006). *Convención sobre los derechos de personas con discapacidad*. Nueva York, Estados Unidos: Autor.
- Unesco (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra, Suiza: Autor.
- Unesco (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia: Autor.
- Universidad de Mánchester (2012). *La inclusión de niños y niñas con trastorno espectro autista*. Mánchester: Autor.
- Valdez, D. (2010). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Van Katwyk, P., Fox, S., Specter, P., & Kelloway, K. (2000). Using the Job-Related Affective Well-Being Scale (JAWS) to investigate affective responses to work stressors. *Journal of Occupational Health Psychology, 5*(2), 219-230. doi: 10.1037/1076-8998.5.2.219
- Yarza, A. (2013). Inclusión escolar o aprender a vivir juntos. Rol del profesor mediador con alumnos con NEE. En S. L. Maturana (Ed.), *Inclusión en la vida y la escuela: pedagogía con sentido humano* (pp. 346-378). La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Zenteno, S. (2015). *Tengo un alumno con autismo. ¿Qué hago?* Trabajo presentado en el Primer Congreso Internacional: Estrategias y Metodologías para la Inclusión Educativa y Social de Niños con Autismo y Otras Habilidades Diferentes dentro de la Escuela Regular, Asociación de Niños con Autismo y Síndrome de Asperger Kolob, Tacna, Perú.
- Zenteno, S. y Leal, F. (2014). *No tengo alumnos de otro planeta: experiencia de profesores que han trabajado en aula regular con alumnos diagnosticados con síndrome de Asperger*. Trabajo presentado en las XII Jornadas Internacionales de Psicología Educativa, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.
- Zenteno, S. y Leal, F. (2015). *Experiencia docente con alumnos diagnosticados con TEA en sala de clases: proponiendo rumbos hacia la inclusión*. Trabajo presentado en las XV Jornadas Internacionales de Psicología Educativa: Redes para transformar, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.