

Bienestar emocional en docentes de estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista.

Estudiante: del Castillo, María Agustina.

Legajo: 20497

Director/es: Camila Menendez Maissonave.

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciatura en Psicología

2025

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial - compartir igual 4-0 internacional y siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra:

Desde la fecha []

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: Cipolletti, 28/11/2025

Firma y aclaración del autor: Maria Agustina del Castillo



Índice

Índice.....	2
Resumen.....	4
1. Introducción.....	5
1.1. Delimitación del objeto de estudio.....	5
1.2. Planteo del problema o justificación.....	7
1.3. Objetivos.....	9
1.3.1 Objetivo general.....	9
1.3.2 Objetivos específicos.....	9
1.4. Supuestos de investigación.....	9
2. Estado del arte.....	11
3. Marco teórico.....	16
3.1. La psicología positiva como punto de partida.....	16
3.1.1. De la teoría de la felicidad a la teoría del bienestar.....	16
3.1.2. Bienestar emocional.....	18
3.2. Emociones.....	20
3.2.1. Las emociones: conceptualización y funciones.....	20
3.2.2. Clasificación de las emociones.....	22
3.2.3. Regulación emocional.....	23
3.2.6. Resiliencia y emociones positivas.....	24
3.3. Docentes.....	25
3.3.1. La docencia como trabajo emocional.....	25
3.3.2. El rol docente en las instituciones educativas.....	27
3.3.3. En las instituciones educativas, ¿se promueve un rol creativo de los docentes?.....	28
3.3.4. La formación docente.....	29
3.4. Trastorno del Espectro Autista (TEA) y educación inclusiva.....	31
3.4.1. Conceptualización histórica del Autismo y definiciones actuales.....	31
3.4.2. Del “trastorno” a la “condición”: perspectivas contemporáneas.....	32
3.4.3. Intervenciones tempranas y contexto escolar.....	34
3.5. Educación.....	35
3.5.1. Educación inclusiva.....	35
3.5.2. Marco normativo de la educación inclusiva: normativas vigentes.....	38
3.5.3. Implicancias éticas de la inclusión educativa.....	40
4. Método.....	41
4.1 Diseño.....	41
4.2 Participantes.....	41
4.3 Instrumentos.....	42
4.4 Procedimiento.....	42
5. Resultados.....	43
5.1. Experiencias docentes en contextos inclusivos con estudiantes con TEA.....	43

5.1.a. Ingreso a la experiencia inclusiva.....	43
5.1.b. Práctica cotidiana en el aula.....	44
5.1.c. Sentido y valoración de la experiencia.....	45
5.1.d. Dificultades o desafíos en el trabajo con estudiantes con TEA.....	46
5.2. Formación académica de los docentes de estudiantes con TEA.....	47
5.2.a. Formación inicial.....	47
5.2.b. Formación continua y actualización profesional.....	47
5.2.c. Necesidades formativas actuales.....	48
5.3. Bienestar emocional de los docentes con estudiantes con TEA.....	49
5.3.a. Emociones experimentadas en la tarea docente.....	49
5.3.b. Factores protectores del bienestar emocional.....	50
5.3.c. Factores de riesgo emocional.....	50
5.3.d. Estrategias de afrontamiento emocional.....	51
5.3.e. Cambios emocionales a lo largo del tiempo.....	51
5.3.f. Reconocimiento y validez emocional.....	52
5.4. Acompañamiento institucional que reciben los docentes con estudiantes con TEA.....	53
5.4.a. Existencia y modalidad del acompañamiento.....	53
5.4.b. Percepción del acompañamiento.....	53
5.4.c. Necesidades y propuestas de apoyo.....	54
6. Discusión.....	55
6.1. Experiencias docentes en contextos inclusivos.....	55
6.2. Formación docente.....	56
6.3. Bienestar emocional docente.....	58
6.4. Acompañamiento institucional.....	61
7. Conclusión.....	63
8. Aportes y contribuciones de la investigación.....	64
9. Limitaciones de la investigación.....	65
10. Líneas de investigaciones futuras.....	65
11. Propuesta de intervención.....	66
11.1 Proyecto de intervención: “Espacios de diálogo y formación situados para docentes que acompañan estudiantes con TEA.....	66
12. Referencias.....	68
13. Anexos.....	77
13.1 Anexo 1.....	77
13.2 Anexo 2.....	78

“Bienestar emocional en docentes de estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista”

Resumen

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo analizar el bienestar emocional de los docentes de nivel primario que trabajan con estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en escuelas regulares de Neuquén, durante el ciclo lectivo 2025. Se trató de un estudio empírico de enfoque cualitativo, de tipo exploratorio-descriptivo, con un diseño fenomenológico. Se utilizó como instrumento de recolección una entrevista semiestructurada aplicada a 13 docentes de tres colegios públicos de la ciudad de Neuquén.

Los resultados muestran que el bienestar emocional docente se ve atravesado por experiencias de alta exigencia, sobrecarga y escasez de apoyos institucionales, junto con emociones cambiantes que combinan la frustración, la ansiedad, la satisfacción y vínculos afectivos significativos. Se revelaron factores protectores asociados al acompañamiento entre pares junto con prácticas de autocuidado, mientras que la falta de recursos, la formación insuficiente y las tensiones con las familias operan como factores de riesgo. Por otro lado, el ingreso a la experiencia docente de acompañar un estudiante con TEA suelen vivenciarse como exigente y con escasos apoyos institucionales. También se identifica que la formación inicial resulta insuficiente para abordar estas demandas, mientras que la formación continua aparece como una búsqueda personal. Asimismo los relatos evidencian un acompañamiento institucional heterogéneo y la necesidad de equipos interdisciplinarios y mayor presencia del estado para favorecer condiciones que promuevan el bienestar emocional docente de estudiantes con TEA.

Palabras claves: Bienestar emocional, Docentes, Autismo, Educación, Inclusión.

1. Introducción

1.1. Delimitación del objeto de estudio

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo analizar el bienestar emocional en docentes de primer ciclo que poseen en sus aulas estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en instituciones educativas públicas de la ciudad de Neuquén capital del ciclo lectivo 2025. Se trató de una investigación empírica de enfoque cualitativo, en el cual se utilizó como instrumento principal de recolección de datos una entrevista semiestructurada.

La educación en Argentina constituye un derecho fundamental que garantiza el acceso de todos los ciudadanos a una educación de calidad. Esta educación brinda las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promueve en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (Ley N° 26.206, 2006). Para poder cumplir con este propósito resulta esencial comprender el papel de los múltiples actores sociales involucrados en el proceso educativo, entre ellos, el Estado, las instituciones educativas, los equipos directivos, los estudiantes y, fundamentalmente, los docentes, quienes no sólo guían y facilitan los aprendizajes, sino que también median procesos inclusivos y promueven la participación de todos los estudiantes.

Asimismo, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) en su artículo 24 reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación, estableciendo que los Estados deben garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, asegurando ajustes razonables en función de las necesidades individuales y brindando apoyos específicos a las personas con discapacidad, que faciliten la formación efectiva. Del mismo modo, la Conferencia Mundial sobre Necesidades

Educativas Especiales, Acceso y Calidad (UNESCO,1995) subraya que los estudiantes con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias y que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA), según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2025), se caracteriza por un grado de dificultad en la interacción social, la comunicación y el procesamiento sensorial. Este trastorno, afecta el desarrollo cerebral temprano, suele manifestarse a través de patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas y repetitivas (Ratazzi, 2018). De acuerdo con el Registro Nacional de Personas con Discapacidad de Argentina (RND, 2023), existe un total de 114.389 personas certificadas con TEA, de las cuales el 1,5% reside en la provincia de Neuquén. En los últimos años se ha observado un aumento significativo de diagnósticos de TEA en el ámbito educativo, lo que plantea nuevos desafíos para las instituciones, y especialmente, para los docentes.

Si bien los primeros síntomas del TEA se presentan en edades tempranas del desarrollo, la detección precoz y las intervenciones resultan determinantes para una mejor calidad de vida (NIH,2018). Sin embargo, en muchas ocasiones el diagnóstico ocurre recién en el inicio de la escolaridad, siendo los docentes quienes primero advierten las dificultades en la interacción social o en los procesos comunicativos (Vargas & Navas, 2012). Estas situaciones constituyen retos pedagógicos y emocionales que demandan al docente contar con herramientas adecuadas para acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes y garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos.

En este contexto, el docente se configura como un actor clave en la detección temprana, el diseño de estrategias inclusivas y la promoción de la participación de todos sus estudiantes. Sin embargo, el escenario educativo actual no siempre brinda los recursos ni los apoyos necesarios para responder a las demandas de estos estudiantes. Esta realidad puede

generar tensiones emocionales y afectar el bienestar emocional de los docentes, quienes se enfrentan cotidianamente a desafíos complejos y cambiantes.

Tal como señalan Gamas y Ojeda (2023) las investigaciones sobre docentes que trabajan con estudiantes con TEA se han centrado predominantemente en aspectos como el conocimiento sobre el autismo (Gómez-Marí et al., 2021; Shetty y Rai, 2014), la percepción sobre estos estudiantes (Van Herwegen et al., 2019), la autoeficacia docente (Devi y Ganguly, 2022), o el entrenamiento técnico (Alexander et al., 2015; Vanderpuye et al., 2020). Sin embargo, dichas indagaciones han descuidado la dimensión emocional de los profesores, un aspecto esencial para comprender y fortalecer su bienestar dentro del contexto inclusivo.

1.2. Planteo del problema o justificación

En los últimos años, tanto a nivel mundial como nacional, se ha evidenciado un incremento sostenido en la prevalencia de niños y niñas diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en las instituciones educativas. Este fenómeno plantea nuevas demandas para el sistema educativo y especialmente para los docentes, quienes deben acompañar las trayectorias escolares de estos estudiantes en el marco de una educación inclusiva. Ante esta realidad, y considerando la escasa investigación disponible sobre el bienestar emocional de los docentes que trabajan con estudiantes con TEA, se vuelve imprescindible indagar sobre las experiencias emocionales y el bienestar emocional de este grupo profesional.

De acuerdo con la Agencia Centros para el Control y Prevención de Enfermedades (CDC, 2018) de los Estados Unidos, la prevalencia del TEA es de 1 caso cada en 59 niños, lo cual significa una tendencia en aumento. En Argentina, la Sociedad Argentina de Pediatría (SAP, 2022) reporta que más de 500.000 mil personas presentan Trastorno del Espectro Autista, con diversas formas de manifestación clínica. Por su parte, Vetere y Argañaraz (2022) informan que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se registran en promedio 708

nuevas tramitaciones anuales del Certificado Único de Discapacidad (CUD) por diagnóstico de autismo, de las cuales el 93% corresponde a menores de edad. De ese total, el 54% se otorga a menores de siete años, el 40% a niños y adolescentes de entre ocho y dieciocho años, y el 6% a adultos. Estos datos resultan alarmantes si se considera que el TEA puede detectarse desde los dieciocho meses, lo que evidencia la necesidad de fortalecer los procesos de detección y diagnóstico temprano.

Según el Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad (INDEC, 2018), el 10,2% de la población argentina de seis años o más tiene algún tipo de dificultad. En cuanto al TEA, el Registro Nacional de Personas con Discapacidad de Argentina (2023), reporta que la provincia de Neuquén concentra el 1,5 % de los casos con certificado vigente.

Si bien no existen datos estadísticos específicos acerca de la cantidad total de niños y niñas diagnosticados con TEA en Argentina, lo expuesto anteriormente y la tendencia del incremento en los diagnósticos, permite afirmar que existe una presencia cada vez más significativa de estudiantes con TEA en las escuelas, particularmente en el nivel primario, etapa en la que se produce la mayor detección de los síntomas. En muchos casos, son los propios docentes quienes advierten los primeros indicios de dificultades en la comunicación o en la interacción social, convirtiéndose en actores clave en la detección temprana y el acompañamiento escolar.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se caracteriza por presentar dificultades en la comunicación, la interacción social y la flexibilidad en la conducta (Ratazzi, 2018). Esto supone nuevos desafíos para los docentes, quienes deben adaptarse a las necesidades específicas de estos estudiantes, repensar sus estrategias pedagógicas y desarrollar prácticas inclusivas que garanticen el pleno ejercicio del derecho a la educación equitativa, de calidad e inclusiva para todos.

Desde esta perspectiva, surge la necesidad de comprender cómo estas experiencias impactan en el bienestar emocional docente, especialmente en contextos donde la diversidad y las demandas emocionales del trabajo educativo son crecientes. Por lo cual, la presente investigación se orienta a responder la siguiente pregunta: ¿Cómo incide la presencia de estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el bienestar emocional de los docentes de escuelas primarias en la ciudad de Neuquén?

1.3. Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Analizar el bienestar emocional de los docentes del nivel primario que trabajan con estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en las escuelas N° 125, N° 201 y N° 183, de la ciudad de Neuquén capital, durante el ciclo lectivo 2025.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Describir las experiencias de los docentes del nivel primario que trabajan con estudiantes diagnosticados con TEA en sus aulas.
2. Identificar la formación académica que poseen los docentes de estudiantes diagnosticados con TEA.
3. Conocer el bienestar emocional de los docentes de estudiantes diagnosticados con TEA en el nivel primario.
4. Indagar acerca del acompañamiento institucional que reciben los docentes que trabajan con estudiantes con diagnóstico de TEA en el nivel primario.

1.4. Supuestos de investigación

1. Las narraciones y experiencias docentes permitirán comprender la realidad actual de las escuelas en relación con los procesos de inclusión con estudiantes con TEA.

2. La formación académica de los docentes sobre TEA resulta insuficiente y poco contextualizada a las demandas reales del aula, lo que repercute en el bienestar emocional al no contar con las herramientas pertinentes para su práctica pedagógica.
3. Los docentes que trabajan con estudiantes con TEA enfrentan mayores desafíos emocionales y laborales, lo que podría reflejarse en un menor bienestar emocional percibido.
4. Existe una escasa asistencia institucional insuficiente hacia los docentes que trabajan con estudiantes diagnosticados con TEA en sus aulas.

2. Estado del arte

Dentro de las investigaciones que preceden a la presente, se identifican diversos aportes relevantes que permiten contextualizar y comprender el estado actual del conocimiento sobre el bienestar emocional docente en contextos de inclusión de estudiantes con TEA.

En el contexto chileno, Poblete-Christie y Muñoz (2019) desarrollaron un estudio cualitativo orientado a analizar los significados construidos por docentes acerca de la inclusión educativa a partir de su experiencia emocional. La investigación se llevó a cabo con una muestra intencionada de veinticuatro docentes, organizados en duplas de profesores regulares y de educación especial, pertenecientes a cuatro establecimientos del área metropolitana de Chile que participaban del Programa de Integración Escolar. A partir del análisis de contenido de doce entrevistas, los autores identificaron una diversidad de emociones, entre las cuales predominaron la frustración y la alegría. Los resultados atribuidos a dichas emociones se vincularon principalmente al logro pedagógico y el ajuste del comportamiento de los estudiantes al contexto escolar, evidenciando que la experiencia emocional docente se construye a partir de vivencias individuales como del entorno institucional.

En una línea similar, Gamas Castellanos y Ojeda Lopedá (2023) indagaron las emociones expresadas por docentes de educación primaria frente al desafío de incluir en sus aulas a niños, niñas y adolescentes con TEA. El estudio, de carácter descriptivo y documental, utilizó un proceso inductivo y se desarrolló con docentes de instituciones privadas de México y Colombia. Mediante entrevistas semiestructuradas, observación con notas de campo y registros audiovisuales. Los resultados permitieron identificar sentimientos como miedo al fracaso, enojo, frustración y estrés asociadas principalmente al

desconocimiento sobre el abordaje educativo del TEA y a la falta de tiempo para responder adecuadamente a las demandas del aula.

Desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, Esparza Reyes y Rangel Ledesma y Gonzales Ortiz (2023) analizaron las experiencias de docentes que trabajaron con estudiantes con TEA en el nivel básico. A través de entrevistas no estructuradas y grupos focales realizados a once docentes, los autores identificaron tres categorías centrales: la actitud docente frente a la inclusión, las emociones asociadas a dicha experiencia y las situaciones estresantes derivadas del proceso inclusivo. Si bien se observaron actitudes mayormente positivas, emergieron emociones fluctuantes, como satisfacción, miedo ansiedad e incertidumbre, vinculadas a la falta de experiencia y conocimientos sobre el TEA, así como a las condiciones institucionales que inciden en el nivel de estrés y en las estrategias de afrontamiento docente.

Asimismo, Zenteno-Osorio y Leal-Soto (2016) exploraron la experiencia afectiva de catorce docentes chilenos que trabajaron con estudiantes diagnosticados con autismo en aulas regulares. Mediante un análisis de contenido temático validado por expertos, los resultados evidenciaron la presencia de emociones como incertidumbre, frustración, rabia y alegría. Los docentes destacaron el rol de sus colegas y del psicólogo escolar como figuras de contención frente a las emociones negativas asociadas a la tarea inclusiva.

En el contexto argentino, Ragonesi, Bruno y Pérez Lugone (2021) indagaron las perspectivas de los docentes de escuelas privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires respecto de las herramientas y estrategias disponibles para la inclusión de estudiantes con TEA. A través de un estudio de caso de enfoque cualitativo con entrevistas semi-estructuradas a ocho docentes realizadas durante el aislamiento preventivo de COVID-19. Los resultados señalan la formación y actualización profesional como factores

centrales para mejorar la práctica educativa inclusiva. No obstante se concluye que, aún persisten desafíos significativos para alcanzar una inclusión educativa genuina.

Desde un enfoque cuantitativo, Fernandez Melo (2021) examinó la relación entre inteligencia emocional y estrés en docentes inclusivos de instituciones educativas estatales del distrito de Los Olivos. El estudio, de diseño no experimental y transversal, contó con una muestra de ciento cincuenta docentes y utilizó el TMMS-24 y la Escala de Estrés Laboral de la OIT. Los resultados evidencian correlaciones inversas y significativas entre inteligencia emocional y estrés, indicando que mayores niveles de autorregulación, calidad emocional y estrategias de reparación se asocian con menores dificultades para afrontar las demandas del entorno escolar.

En Venezuela, Castellanos (2022) diseñó un plan de acción orientado a favorecer la actitud docente hacia la inclusión de estudiantes con TEA en el aula regular. A partir de un diseño cuantitativo descriptivo y en un estudio de campo bajo la modalidad de proyecto factible, la autora trabajó con una muestra de veinte docentes de educación primaria. Los resultados evidencian actitudes desfavorables hacia la inclusión, lo que fundamentó la necesidad de implementar estrategias de intervención orientadas a fortalecer la práctica pedagógica inclusiva.

Por su parte, Gutiérrez y Martínez Fernández (2020) analizaron las representaciones sociales de veinticinco docentes de instituciones públicas de Bogotá y Cali sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad. Mediante el uso de análisis inductivos propios de la teoría fundamentada, los resultados evidencian que los docentes se consideran como actores articuladores entre las políticas públicas y la implementación pedagógica en el aula, aunque reconocen limitaciones en su formación. Para los docentes el aspecto emocional de la

experiencia inclusiva fue valorado como altamente demandante y predominantemente negativo.

En el ámbito peruano, Majluf (2020) describió la experiencia emocional de doce docentes que trabajan con programas de educación individualizada en un colegio privado de Lima. El estudio es cualitativo y para la recolección de datos se administraron entrevistas semi-estructuradas. Los resultados destacan que priman las emociones negativas sobre las positivas, ya que existe una falta de capacitación, de apoyo y además este trabajo es percibido como sumamente demandante. El trabajo de los docentes con esta población tiene un impacto en su vida personal, emocional y física. A pesar de ello, su labor es percibida como un reto que contribuye a su superación profesional y personal; haciendo que se sientan motivados y sensibilizados sobre todo por la vocación que sienten al trabajar con niños con necesidades educativas especiales.

Finalmente, Garcia Jimenez (2017) evaluó la eficacia de un programa de intervención grupal orientado a mejorar el bienestar docente, basado en principios de la psicología positiva, la inteligencia emocional y las neurociencias. El estudio, de enfoque cuantitativo, se desarrolló con una muestra de trescientos docentes de la Universidad de Murcia (España) y utilizó instrumentos y escalas validadas, comparando los resultados con un grupo control. Los resultados demuestran la eficacia del programa de bienestar emocional para mejorar dimensiones asociadas al rendimiento profesional y al bienestar docente general.

3. Marco teórico

3.1. La psicología positiva como punto de partida

La Psicología Positiva surgió en el año 1998 en Estados Unidos, en el discurso inaugural de Martin Seligman como presidente de la American Psychological Association (APA). Allí, Seligman expresa que la psicología se había dedicado exclusivamente al estudio de la enfermedad en detrimento de los aspectos positivos de los individuos (Lupano Perugini, Castro Solano, 2010). Por lo tanto, propone un enfoque centrado en las enfermedades mentales y en promover el bienestar y las experiencias positivas de la vida de los individuos. Por ende, Seligman desarrolla y propone la psicología positiva, transformándose en su principal referente (Lupano Perugini, Castro Solano, 2010).

Este nuevo enfoque es influenciado por un claro antecedente del movimiento humanista de los años 60 representado por autores reconocidos como Carl Rogers, Abraham Maslow o Erick Fromm, (Vera, 2006).

Inicialmente el foco de interés de la psicología positiva estuvo centrado en el estudio de la emoción positiva, los rasgos positivos (fortalezas, virtudes, habilidades) y de las instituciones positivas (democracia, familias y la libertad de información) (Seligman, 2003). En la teoría de la auténtica felicidad de Seligman, el objetivo principal consiste en aumentar la satisfacción con la vida (Mariñelarena-Dondena, Klappenbach, 2016).

3.1.1. De la teoría de la felicidad a la teoría del bienestar

La teoría inicial de la auténtica felicidad es el eje de la psicología positiva (Seligman, 2011). El autor va a explicar que la felicidad es algo real, que se define por la medida de la satisfacción con la vida. Es así que la felicidad tiene tres aspectos: emoción positiva, compromiso y sentido. Cada uno de los cuales aumenta la satisfacción con la vida y se mide en su totalidad por medio del informe subjetivo.

Asimismo se puede dividir en tres dimensiones: la “vida placentera” (lo que se siente, el placer, éxtasis, calidez, comodidad; incluye experimentar las emociones positivas sobre el pasado, presente y futuro). La vida comprometida (refiere a la puesta en práctica cotidiana de las fortalezas personales con el objetivo de desarrollar un mayor número de experiencias óptimas). La vida significativa (incluye el sentido vital y el desarrollo de objetivos que van más allá de uno mismo) (Vasquez, Hervás, 2008). “La teoría de la felicidad auténtica es unidimensional: se trata de sentirse bien y propone que la manera correcta de escoger el curso de nuestra vida es tratar de maximizar cómo nos sentimos” (Seligman, 2011, p. 103).

En conclusión, la teoría de la felicidad considera que la forma de tomar decisiones es calculando la cantidad de felicidad (satisfacción con la vida) que se producirá para luego actuar de modo que maximice la felicidad futura (Seligman, 2011).

Años posteriores, el autor modifica su teoría y determina que el centro de la Psicología Positiva pasa de ser la felicidad a centrarse en el bienestar. Seligman (2011) establece ahora que el bienestar es un constructo constituido por varios elementos mensurables que contribuye al mismo pero no lo define. Estos son: emoción positiva (primer elemento del modelo), compromiso (capacidad de permanecer atento a la actividad que se está realizando disfrutandola el mayor tiempo posible, y se evalúa de forma subjetiva), relaciones positivas (refiere a la vida social y el establecimiento de relaciones con los demás, y se evalúan de forma independiente de los otros elementos), sentido (pertenecer y servir a algo que uno considera superior al yo, y no es exclusivamente subjetivo) y logros (aquello que se busca por sí mismo, incluso cuando no produce emoción positiva, sentido o relación positiva), y lo denomina modelo PERMA.

En conclusión, la Psicología Positiva concibe al ser humano como agente activo en la construcción de su bienestar. Seligman (2011) al presentar la teoría del bienestar, la describe esencialmente como una teoría de elección sin coerción, donde los cinco elementos

comprenden lo que las personas libres eligen porque sí, sin buscar nada más. Es el ser humano el encargado y responsable de la búsqueda de su propio bienestar. Capaz de cambiar y desarrollar fortalezas como la resiliencia, el optimismo y la gratitud, con el fin de vivir una vida más plena y satisfactoria.

3.1.2. Bienestar emocional.

El bienestar emocional se constituye como un componente fundamental del bienestar subjetivo, entendido este último como la percepción de cada individuo sobre su propia existencia y calidad de vida. Según Diener (1984) el bienestar subjetivo combina experiencias emocionales positivas y negativas. En esta línea, Muñoz (2007) retomando a Diener, Suh, Lucas y Smith (1999), lo define como una categoría amplia de fenómenos que integra respuestas emocionales, dominios de satisfacción y juicios globales sobre la vida.

Por otro lado, el bienestar psicológico se enfoca en el desarrollo de capacidades, crecimiento personal y el sentido de la vida (Ryff, 1995). Este modelo multidimensional comprende seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas, dominio del ambiente, autonomía, propósito de vida y crecimiento personal (Gonzales Fuentes, Andrade Palos, 2016). La relevancia de estas dimensiones varían según la edad, el sexo y el contexto cultural (Casullo & Castro Solano, 2000), y se considera que el estudio del bienestar debe incluir tanto la aceptación de sí mismo como la calidad de vínculos interpersonales y el sentido de propósito vital.

Desde una perspectiva integradora, Zuñiga (2010) describe el bienestar subjetivo considerando tres componentes: afectivo (vinculado a la experiencia de emociones y estados de ánimo, también denominado balance afectivo), cognitivo (refiere a la evaluación global de la propia vida) y social (se relaciona con la calidad de las relaciones e interacciones sociales).

En esta línea, el bienestar emocional se enmarca dentro del bienestar subjetivo y se relaciona con la dimensión afectiva de este. Comprende la presencia de los afectos positivos,

los afectos negativos y la satisfacción con la vida, los cuales se dividen en dos dimensiones: la cognitiva y la afectiva (González-Fuentes y Andrade, 2016). La dimensión cognitiva se refiere a la satisfacción con la vida, y la dimensión afectiva comprende el balance afectivo entre emociones positivas y negativas. A esta última se le cataloga como bienestar emocional (Andrés, Castañeiras y Richaud, 2014).

No obstante, establecer una conceptualización definitiva del bienestar emocional resulta complejo, ya que existen múltiples definiciones según el enfoque teórico adoptado (López-Pereyra et al., 2021). Sin embargo, es posible afirmar que el bienestar emocional se fundamenta en la experiencia de emociones positivas y en la interpretación subjetiva de las circunstancias de vida.

Seligman (2011) resalta la importancia del bienestar en el ámbito educativo y sostiene que un mayor bienestar mejora el aprendizaje, ya que los estados de ánimo positivos potencian la atención y el pensamiento creativo. En este sentido, afirma que “si fuera posible el bienestar debería enseñarse en las escuelas ya que sería un antídoto contra la incidencia disparada de depresión, una forma de aumentar la satisfacción con la vida y una forma de mejorar el aprendizaje con mayor uso de pensamiento creativo” (Seligman, 2011, p. 327).

Desde una perspectiva más amplia, Bisquerra (2013) diferencia entre el bienestar objetivo y el bienestar subjetivo, indicando que este último, en un sentido amplio coincide con el bienestar emocional. Mientras que el bienestar objetivo incluye aspectos materiales, físicos y sociales, el bienestar subjetivo depende de cómo el individuo interpreta y evalúa esas condiciones. Por lo cual, para conocer el verdadero bienestar de una persona se requiere indagar en su experiencia emocional y en su percepción subjetiva de la vida cotidiana.

Finalmente, el bienestar emocional puede entenderse como la capacidad de experimentar emociones positivas y mantener un equilibrio afectivo frente a las circunstancias vitales.

3.2. Emociones

3.2.1. Las emociones: conceptualización y funciones

Las emociones constituyen fenómenos complejos y multidimensionales que involucran aspectos fisiológicos, cognitivos, conductuales y subjetivos. Se generan como respuesta a estímulos internos y externos que predisponen al individuo a la acción, permitiendo interpretar y reaccionar ante el entorno (Bisquerra, 2000). Goleman (1995) menciona que las emociones se constituyen en término de grupos de familias, las cuales son: el miedo, la ira, la tristeza y la alegría, y las define como “impulsos que nos llevan actuar, programas de acción automática con los que nos ha dotado la evolución” (p. 26).

Es necesario diferenciar conceptualmente las emociones de sentimientos: mientras que las primeras se experimentan de manera inmediata y breve, los sentimientos derivan de ellas y se consolidan en el tiempo, convirtiéndose en experiencias conscientes y duraderas (Bisquerra, 2010). Según López Rossetti (2018) las emociones son respuestas psicofísicas a situaciones determinadas en donde se reacciona, son intensas y momentáneas, mientras que los sentimientos requieren un procesamiento cognitivo prolongado.

Bisquerra (2010) menciona que las emociones están conformadas por tres componentes. En primer lugar, un componente neurofisiológico, que implica respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, cambios en el tono muscular, secreciones hormonales y cambios en los niveles de ciertos neurotransmisores. En segundo lugar, un componente comportamental, que coincide con la expresión emocional observable, como por ejemplo el lenguaje no verbal, las expresiones del rostro y el tono de voz. Finalmente, un componente cognitivo que corresponde a la experiencia emocional subjetiva y consciente de la emoción, permitiendo identificarla en función del dominio del lenguaje.

Por su parte, Lewin (2017) destaca que las emociones interactúan con las habilidades cognitivas y pueden influir en la toma de decisiones, el razonamiento, la memoria e incluso la

disposición de aprender. Según la autora, se trata de procesos automáticos y complejos que se desencadenan en el cuerpo y brindan información valiosa.

En conclusión, las emociones son procesos dinámicos y multifacéticos que involucran componentes fisiológicos, cognitivos, conductuales y subjetivos. Si bien existen diferencias en la terminología y el enfoque de cada autor, es posible identificar ciertos elementos comunes como su carácter adaptativo, su manifestación breve pero intensa y su vínculo estrecho con la cognición. Las diferentes definiciones permiten abordar el fenómeno desde diversas perspectivas, facilitando así su comprensión integral.

Por otro lado, según Reeve (1994, citado por Cholíiz, 2005), las emociones tienen tres funciones principales: una función adaptativa, una función social y una función motivacional.

La **función adaptativa** prepara al individuo para responder eficazmente, movilizandó energía y guiando la conducta hacia determinados objetivos. Fue Darwin quien señaló que las emociones facilitan conductas útiles para la supervivencia. Plutchik (1980, citado por Cholíiz, 2005) identificó funciones adaptativas específicas de cada emoción como la protección frente al miedo o la reintegración frente a la tristeza.

Las **funciones sociales** facilitan la comunicación de estados afectivos y orientan la conducta de los demás, promoviendo interacciones prosociales y estableciendo normas de comportamiento (Izard, 1989, citado en Cholíiz, 2005). En determinados contextos, la inhibición de las emociones puede resultar necesaria ya que podrían alterar las relaciones sociales e incluso afectar la estructura y funcionalidad de los grupos (Cholíiz, 2005).

Las **funciones motivacionales** energizan y dirigen la conducta. Una acción acompañada de carga emocional tiende a ejecutarse con mayor intensidad y eficacia, y las emociones actúan como guía para acercarse o evitar determinados objetos o situaciones (Cholíiz, 2005).

3.2.2. Clasificación de las emociones

Las emociones han sido estudiadas desde múltiples enfoques teóricos, generando diversas clasificaciones y perspectivas conceptuales. Si bien existen ciertos consensos, no hay un único modelo universalmente aceptado (Bisquerra, 2009).

Emociones primarias y secundarias

Las emociones primarias también llamadas básicas o elementales, incluyen el miedo, la ira, la tristeza y la alegría. Estas se caracterizan por expresiones faciales distintivas y patrones típicos de afrontamiento. En contraste, las emociones secundarias también llamadas complejas, derivan de las emociones básicas y sus combinaciones, y no presentan rasgos faciales característicos ni tendencias conductuales específicas (Bisquerra, 2009).

Emociones positivas y negativas

Las emociones pueden clasificarse según su valencia, es decir como positivas o negativas en función de si presentan una evaluación favorable o desfavorable respecto al logro de objetivos. Las emociones negativas (miedo, ira, ansiedad, tristeza, culpa, vergüenza, envidia, celos, asco) emergen ante situaciones percibidas como amenazas o pérdidas. Por el contrario, las emociones positivas (alegría, orgullo, amor, afecto, alivio y felicidad) surgen ante experiencias de progreso, logro y bienestar (Bisquerra, 2009). Fernandez Abascal (2009) enfatiza que las emociones positivas no se encuentran programadas de forma innata, sino que necesitan ser aprendidas y desarrolladas. A medida que avanzan los procesos de maduración cognitiva, el repertorio emocional se amplía, siendo las emociones positivas especialmente dependientes del aprendizaje.

Fredrickson (2002, 2009) propone que las emociones positivas amplían el repertorio de pensamiento y acción de las personas, facilitando la construcción de recursos personales duraderos e iniciando espirales ascendentes hacia un aumento de bienestar emocional.

3.2.3. Regulación emocional

Según Thompson (1994) la regulación emocional se define como “toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso” (p.27). Según Gross (1999), la regulación emocional se refiere a “aquellos procesos por los cuales las personas ejercemos una influencia sobre las emociones que tenemos, cuándo las tenemos y cómo las experimentamos y expresamos” (p. 557).

Para Fernandez-Abascal (2009) la regulación emocional también se define como la capacidad para modular las reacciones afectivas tanto positivas como negativas mediante procesos intrínsecos y extrínsecos. Este proceso incluye: la selección de la situación: refiere a la aproximación o evitación a ciertas personas, situaciones u cosas, influenciada por las emociones positivas y negativas. En segundo lugar, la modificación de la situación: refiere a que la persona puede modificar su impacto emocional, lo que puede considerarse como una estrategia de afrontamiento centrada en la situación. En tercer lugar, el despliegue emocional: la atención ayuda a las personas a elegir en qué aspectos de la situación centrarse, es decir, en sus aspectos afectivos positivos o en los negativos. En cuarto lugar, los cambios cognitivos: implican la elección entre los posibles significados de una situación, lo que puede llevar a una reevaluación o reestructuración cognitiva, lo cual es esencial ya que el significado determina las tendencias de respuesta. Finalmente, la modulación de la respuesta: se refiere a poder influenciar en aquellas tendencias de acción una vez que han sido puesta en marcha.

El afecto positivo es la clave de la autorregulación emocional, ya que enmarca tanto los significados, las tendencias de acción y la modulación de la respuesta.

Tipos de estrategia de regulación emocional

Las estrategias de regulación emocional se definen como las respuestas cognitivas que permiten modificar ya sea la magnitud, la experiencia emocional o el evento generador de emocionalidad (Thompson, 1994).

Una de estas estrategias es la reevaluación cognitiva, la cual consiste en buscar un nuevo significado u otra manera de ver la situación, que no suponga un impacto emocional negativo amplificando el resultado positivo (Navarro, 2018). Es decir, la reevaluación cognitiva interviene antes de que se haya generado completamente una respuesta, con el propósito de neutralizar un impacto negativo de una emoción o a su vez, ampliar el resultado emocional positivo de una situación (Ceballos, 2023).

Asimismo, otra estrategia de regulación emocional es la supresión emocional, la cual refiere a la inhibición de la expresión emocional conductual luego de atravesar una emoción que es percibida como negativa por el sujeto. Es considerada una estrategia menos adaptativa y saludable ya que no se modifica la experiencia emocional subjetiva, sino que aumenta las respuestas fisiológicas de la emoción (Jonh y Gross, 2007).

3.2.6. Resiliencia y emociones positivas

Werner (1993) define la resiliencia como una capacidad de las personas para afrontar, resistir y recuperarse de situaciones adversas o traumáticas, manifestando un proceso de adaptación y crecimiento a pesar de las situaciones desafiantes. La autora sostiene que la resiliencia es un proceso dinámico y en constante evolución, con múltiples facetas resultantes de la interacción entre factores personales, familiares y del entorno.

Desde la psicología positiva, las emociones no son reacciones transitorias, sino que constituyen un componente fundamental en la promoción del bienestar y en la construcción de recursos psicológicos duraderos, como la resiliencia (Vecina Jimenez, 2006). La resiliencia es la capacidad para adaptarse y recuperarse frente a la adversidad, reconociendo la capacidad de experimentar emociones positivas incluso en situaciones estresantes (Vera, 2006).

Finalmente, Barrero Plazas et al. (2018) describe a la resiliencia como el resultado de un proceso conformado por elementos de protección y de riesgos, el cual puede ser estructurado, impulsado y promovido desde el hogar, las escuelas y en el ámbito comunitario.

Los componentes que integran la resiliencia son: la incondicionalidad en la aceptación, la autoestima, la creatividad, los recursos individuales, las habilidades y aptitudes, el humor y la habilidad de otorgarle sentido al padecimiento.

3.3. Docentes

3.3.1. La docencia como trabajo emocional

En Argentina, la docencia se institucionalizó como una profesión a partir del proyecto normalista en 1870. Desde ese momento, se instaló la idea de que “no cualquiera puede ser docente”. Esta advertencia dirigida a los futuros maestros señalaba que su tarea sería desafiante y compleja, y que requería no sólo de formación académica, sino también el cultivo de cualidades personales, esfuerzo y una férrea dedicación. La afirmación de que “no cualquiera” podía enseñar, reivindicaba su profesionalización. Sin embargo, también instauraba la expectativa de una entrega total al oficio, un “darlo todo”, muchas veces sin considerar recompensas o condiciones laborales (Abramowski, 2022).

De acuerdo con Abramowski (2022), este discurso fundacional dio lugar a la construcción de una identidad magisterial centrada en la conducta ejemplar, caracterizada por la incondicionalidad hacia el trabajo, la asistencia diaria, la puntualidad y la cantidad de horas invertidas sin considerar el salario recibido. En palabras de la autora: “en los momentos fundantes del magisterio, la docencia se presentaba como una profesión que demandaba altas dosis de inversión afectiva y una fuerte convicción asentada en la vocación” (Abramowski, 2022, p. 388). Esta tradición afectiva fundante, que la autora denomina romántica-amorosa, se caracteriza por el amor como sostén identitario, la entrega incondicional y el sacrificio por encima de lo material.

En este sentido, Abramowski (2022) sostiene que desde sus orígenes históricos, la docencia puede considerarse una profesión que implica la realización de un trabajo emocional. Esto

explica que las cualidades afectivas como la entrega o el “darlo todo” operan como reglas emocionales constituidas histórica y culturalmente en el magisterio argentino.

Desde esta perspectiva, la docencia exige no sólo la expresión externa de las emociones (conducta expresiva), sino también la vivencia interna de sentimientos y pensamientos asociados a esas emociones. Para que una actividad sea considerada como un trabajo emocional es fundamental que la gestión de las emociones sea una exigencia del propio rol laboral, es decir, una demanda del puesto de trabajo y no solo una manifestación espontánea (López Posada et al., 2018).

Hochschild (1983:2008, citado en López Posada et al., 2018) identifica características esenciales del trabajo emocional: ocurre en interacciones cara a cara o voz a voz, las emociones del trabajador son mostradas para influir en las emociones, actitudes y conductas de otras personas y predomina en profesiones del sector de servicios, donde el trato interpersonal es central. Estas interacciones, responden a reglas sociales que determinan qué emociones deben mostrarse y cómo hacerlo en cada contexto. De esta manera, un docente entusiasta puede despertar mayor interés y motivación en sus estudiantes.

En consecuencia, el entorno educativo se constituye como un contexto atravesado por el trabajo emocional. Se espera que los docentes sean entusiastas y creativos al presentar el material didáctico, dado que estas cualidades son consideradas como indicadores fundamentales de una enseñanza de calidad (Lopez Posada et al., 2018). En la misma línea, Hort, Barret y Fulop (2001, citados en López Posada et al., 2018) destacan que este trabajo emocional se manifiesta a través del compromiso, la pasión y la curiosidad, tanto vividas por el docente como promovidas en sus estudiantes.

En este marco, los docentes juegan un papel fundamental en el desarrollo de la capacidad emocional de sus alumnos, por lo que su propio desarrollo emocional y la preparación en este campo resulta una responsabilidad ineludible de los centros de formación

docente (Vivas Garcia, 2003). A su vez, como menciona Sanchez Riesco (2001), la educación tiene como fin preparar a los alumnos para incorporarse al mundo de los adultos.

Reconocer que la docencia es un trabajo emocional permite comprender que las demandas afectivas no solo son parte del ejercicio cotidiano, sino que también, constituyen la identidad profesional del docente. Esta perspectiva, muchas veces invisibilizada bajo la idea de “vocación”, adquiere especial relevancia cuando se considera el trabajo con niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista, donde las implicaciones emocionales aumentan. No sólo se exige atender, por un lado, las condiciones pedagógicas, sino también, por el otro, las necesidades emocionales de quienes enseñan.

3.3.2. El rol docente en las instituciones educativas

El rol docente en las instituciones educativas no se limita solamente a la transmisión de saberes, sino que implica acompañar, guiar y sostener procesos de aprendizajes en contextos atravesados por diversas demandas. En este sentido, el bienestar docente es un eje fundamental (Lewin, 2024). El bienestar de los educadores es un cimiento sobre el cual se construye una educación de calidad, en tanto permite sostener el esfuerzo físico, emocional y mental que implica enseñar. No obstante, la enseñanza es también una de las profesiones más estresantes del mercado laboral (Lewin, 2017), por lo que se requieren estrategias de autorregulación y autocuidado, junto con un reconocimiento institucional para evitar el desgaste y preservar la salud emocional de los docentes.

Por otro lado, el docente es también un generador de vínculos y sentidos. Rattero (2007) lo describe como maestro, guía y narrador, alguien que no sólo enseña contenidos, sino que ofrece palabras, relatos y preguntas que invitan a descubrir y construir conocimientos. Resaltando así, la centralidad del vínculo pedagógico como parte constitutiva del rol; en otras palabras, el “rol docente” no se define solo por el contenido académico que enseña, sino también y sobre todo, por la calidad de vínculo pedagógico que establece.

Al mismo tiempo, el rol docente adquiere una función específica frente a la diversidad. Espi (2011) destaca la importancia de los docentes como observadores privilegiados en el proceso de diagnóstico y acompañamiento de niños con TEA, ya que poseen un conocimiento cotidiano de las interacciones escolares, las adaptaciones comunitarias y las dinámicas sociales de los estudiantes. Este aporte constituye un saber complementario al de otros profesionales, que no debe entenderse en términos de jerarquía, sino de construcción compartida.

Finalmente, como señala Southwell (2021), la práctica docente no puede analizarse por fuera de los escenarios políticos, sociales, económicos y culturales. El rol docente está permanentemente en transformación y responde tanto a demandas institucionales como a expectativas sociales cambiantes, lo que complejiza aún más su ejercicio y lo ubica en un lugar clave dentro del contexto escolar actual.

3.3.3. En las instituciones educativas, ¿se promueve un rol creativo de los docentes?

Lewin (2017) expresa que para sobrevivir al mundo laboral, una de las capacidades necesarias a desarrollar es la creatividad. “Creatividad significa mirar la vida con lentes diferentes” (Lewin, 2017, p. 251). La autora considera que un docente creativo es alguien que tiene curiosidad, se enfoca, tiene confianza en sí mismo, tiene una imaginación novedosa, posee capacidad de síntesis y tiene buen humor. Lewin (2017) plantea que el rol del docente creativo no es tener todas las ideas sino generar una cultura dentro del aula en donde todos puedan tener ideas y sentir que son valoradas.

Casullo (2006) expresa que “la creatividad es la capacidad para generar comportamientos novedosos, sorprendidos, poco comunes, que a su vez faciliten la adaptación al contexto y el momento histórico que se vive” (p. 62). La autora plantea que la creatividad es el resultado de un proceso constituido por tres componentes: un sujeto innovador motivado

para hacer algo diferente; un dominio específico relacionado con el mundo de los hechos concretos; y la presencia de actores sociales que estimulan y orientan.

Por otro lado, Vera (2006) menciona que “la creatividad es la capacidad de crear, de producir cosas nuevas” (p.7). La autora considera que la creatividad es un proceso clave para el desarrollo personal y para el progreso social. La cual es el resultado de una constelación puntual de características personales, habilidades cognitivas, conocimientos técnicos, circunstancias sociales y culturales. “La creatividad puede ser desarrollada y fomentada en todos los campos de la vida y puede ser considerada también como otro de los recursos de las personas para afrontar circunstancias adversas.” (Vera, 2006, p.7)

En la misma línea, Rodrigo Estrada (2006) define a la creatividad como “la capacidad de producir cosas nuevas y valiosas” (p. 22). El autor menciona que por “cosas” se comprende prácticamente todo, es decir, un método, un estilo, una actitud, una idea pueden ser objeto de la creatividad. Así también menciona que lo “nuevo” refieren aquello que se le ha ocurrido a un individuo y lo que él ha descubierto. La novedad puede ser trascendente o modesta. Finalmente lo “valioso” depende del grado en el que se valore el producto: en primera instancia el producto es valioso para el círculo afectivo de quien lo creó, en segunda instancia es considerado valioso para su medio social y, por último, es valioso para la humanidad.

3.3.4. La formación docente

La formación puede entenderse como un proceso integral orientado a la transformación del sujeto, que implica el desarrollo articulado del saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar, ocupando un punto intermedio entre la educación y la instrucción (Gorodokin, 2006). En este marco, el docente se configura como actor social fundamental, transmisor de la cultura y facilitador del aprendizaje, lo que demanda una formación continua y comprometida con el proceso pedagógico (Nieva Chaves et al., 2016).

Frente a la complejidad creciente de los contextos educativos actuales, Tedesco (2017) destaca la necesidad de repensar tanto la formación inicial como la continua, incorporando modalidades que trasciendan la formación tradicional y promuevan el aprendizaje colaborativo entre docentes, directivos y equipos escolares.

En la provincia de Neuquén, estas transformaciones comienzan a plasmarse en iniciativas de formación específica vinculadas a la educación inclusiva y al abordaje del autismo. El Ministerio de Gobierno y Educación impulsa capacitaciones sobre TEA, mientras que organizaciones civiles (Fundación FARO Patagonia, Lazos Azules, Pannacea y Brincar) ofrecen cursos, diplomaturas y talleres orientados a fortalecer las competencias docentes. Estas propuestas amplían la oferta formativa y reflejan la preocupación social e institucional por dotar de herramientas actualizadas al profesorado para la inclusión educativa.

Sin embargo, persisten vacíos en la formación específica en torno al TEA. Como recuerda Tedesco (2005), el aumento de años de estudio en la formación docente no garantiza necesariamente una mejor calidad profesional. En este sentido, la preparación docente frente a los desafíos de la inclusión, continúa siendo un área en construcción, donde resulta imprescindible la articulación académica entre formación académica, capacitación continua y acompañamiento institucional para fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas.

Por lo cual, los docentes reclaman de forma constante más apoyos y ayudas para afrontar el desafío de sostener una educación cada vez más inclusiva, teniendo presente que: el desarrollo de los mismos se produce en contextos de restricciones económicas, con pocos recursos pedagógicos, muchas demandas sociales y expectativas desajustadas en relación a su capacidad de acción (Simón, Giné y Echeita, 2016).

Un aspecto central en este debate es la formación emocional de los docentes. Santos Guerra (2020) sostiene que esta última resulta indispensable por tres razones: porque todo docente es, ante todo, una persona que necesita reconocer y gestionar sus propias emociones;

porque trabaja en equipos donde son fundamentales la cooperación y los fines compartidos; y porque debe ser capaz de despertar en sus estudiantes la disposición emocional para el aprendizaje. En ese sentido, advierte que, “nadie puede dar lo que no tiene” (Santos Guerra, 2020, p. 32).

3.4. Trastorno del Espectro Autista (TEA) y educación inclusiva

3.4.1. Conceptualización histórica del Autismo y definiciones actuales

El término autismo aparece por primera vez en 1911, con el psiquiatra Eugen Bleuler, quien lo caracterizaba como un repliegue de la vida mental del sujeto sobre sí mismo, constituyendo así un mundo cerrado, separado de la realidad exterior, y a la dificultad extrema o imposibilidad de comunicarse con otros (Garrabé de Lara, 2012).

Posteriormente, la definición clínica del autismo aparece en 1943, redactada por el psiquiatra Leo Kanner, quien describe detalladamente las características comunes presentes en once niños. Entre ellas: incapacidad para relacionarse normalmente con las personas y las situaciones, alteraciones en el lenguaje, la comunicación y la insistencia en la invariancia en el ambiente. Kanner se abocó a los aspectos descriptivos y semiológicos de la alteración, sospechando que la misma se daba prácticamente desde el nacimiento (Martinez, 2015).

Asimismo, Hans Asperger (1994) describe características comunes presentes en cuatro niños: comienzan a manifestarse alrededor del tercer año de vida, desarrollo lingüístico adecuado (gramática y sintaxis), deficiencias en el uso pragmático de la comunicación, torpeza en la coordinación motriz, trastorno en la interacción social y de la comunicación no verbal, comportamientos e intereses obsesivos y repetitivos, y desarrollo de estrategias cognitivas sofisticadas y pensamientos originales. El trabajo de Asperger se orientó hacia la intervención, él consideraba que la condición que había observado se vinculaba más a una alteración del desarrollo de la personalidad (Martinez, 2015).

Las conceptualizaciones del autismo han evolucionado en el tiempo. El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5, 2013) menciona dos características específicas de los TEA. En primer instancia, menciona alteraciones en las habilidades de socio-comunicación y en segunda instancia, alteraciones relacionadas con patrones repetitivos, restringidos y/o estereotipados de conducta, actividades o intereses. En esta línea, Belinchón (2008) considera al autismo como una condición neuroevolutiva particular que involucra formas específicas de organización y funcionamiento del cerebro y la mente, originada en procesos tempranos del desarrollo que presentan déficits o desviaciones. Esta condición implica dificultades en áreas como la socioemocional, y también fortalezas en otros dominios (percepción visual o auditiva).

3.4.2. Del “trastorno” a la “condición”: perspectivas contemporáneas

En los últimos años, diversos autores han impulsado un cambio en la terminología vinculada al autismo. Alexandra Rattazzi (2018), en su libro *Sé amable con el autismo* propone utilizar la denominación de Condición del Espectro Autista (CEA) en lugar de *trastorno*, al considerar que el término *condición* resulta más amplio e inclusivo, además de menos estigmatizante y más amable. La autora explica que el autismo se manifiesta como una alteración vinculada al desarrollo temprano del cerebro, que genera desafíos en la interacción social, la comunicación verbal y no verbal, y el procesamiento de estímulos sensoriales; así como la presencia de patrones de conducta, intereses y actividades restringidos y repetitivos.

En la misma línea, Valdez (2019) sostiene que no hay un solo tipo de autismo, sino que “hay personas diversas en las que los síntomas del autismo se manifiestan de formas diferentes y su evolución sigue disímiles trayectorias y caminos” (p. 21). En este sentido, considerar el autismo en términos de condición o espectro refleja una perspectiva basada en la neurodiversidad, que propone comprender el TEA no desde el déficit, sino desde la diversidad de formas de ser y estar en el mundo. Como señala Rattazzi (2018), “existe la

misma diversidad dentro del espectro autista que la diversidad que existe en la humanidad entera” (p.33).

Desde este enfoque, la neurodiversidad implica aceptar que, aunque existan síntomas comunes, cada persona con autismo presenta un perfil único. En esta línea, Sanchez Sosa (2020) subraya que todas las personas son diversas y que cada cerebro funciona de maneras distintas, por lo que no es posible pensar ni percibir el mundo de la misma forma. Asimismo, el autor enfatiza el derecho a la inclusión social y educativa, cuestionando las concepciones que reducen el autismo exclusivamente al campo de la discapacidad.

Por otra parte, Cenacchi (2018) caracteriza los distintos modelos de la discapacidad a lo largo del tiempo. El primero fue el modelo de la prescindencia o tradicional que adopta un enfoque pasivo de las personas con discapacidad, considerandolas víctimas de castigos divinos o del mal que no pueden ser evitados. Desde esta perspectiva los sujetos no aportan nada a la sociedad, son innecesarios, por lo que se decide prescindir de ellos. En un primer momento, se los elimina y en segundo momento, se los sitúa en un espacio separado de la sociedad. Se establecía una relación asimétrica entre sujetos marginados quienes eran segregados, estigmatizados, y no eran vistos como sujetos de derecho iguales al resto.

El segundo enfoque es el modelo médico rehabilitador, que concibe a la discapacidad como un problema individual, producto de una limitación funcional procedente de un déficit tanto físico, mental o sensorial del sujeto, en relación a un estado normal definido según parámetros biológicos, psicológicos y médicos. Las causas son científicas, lo que implica su correspondiente diagnóstico, tratamiento y certificación. El objetivo principal es la rehabilitación y normalización de los sujetos con discapacidad, a través de la intervención de la ciencia médica. Ya no son considerados inútiles para la sociedad, sino que pueden aportar en la medida en que se “recuperan y adaptan” por medio de tratamiento médico y terapéutico y/o educativo a la sociedad.

El tercer enfoque corresponde al modelo social de la discapacidad, el cual sostiene que las causas que la originan son sociales. Desde esta perspectiva, el problema es el entorno que no ofrece oportunidades equitativas para los integrantes de la sociedad, independientemente de sus condiciones físicas, sensoriales o mentales. La idea central radica en que la discapacidad es un constructo social impuesto por un grupo hegemónico en donde las personas con discapacidad son una minoría. Las personas con discapacidad pueden aportar de igual modo que los demás y se intenta alcanzar su autonomía, detectando y eliminando las barreras que discapacitan u obstaculizan su participación en condiciones equitativas.

Finalmente, el modelo de la diversidad se centra en el concepto de dignidad propio de los seres humanos y no vinculado solo a la capacidad. Desde este enfoque, se promueve un cambio en la terminología ya que se considera que esta influye sobre la situación de los sujetos, dado que el lenguaje y pensamiento están ligados entre sí. El término no hace referencia a una falta en relación con una supuesta normalidad, sino a una particularidad extensiva a todos los seres humanos ya que se considera que existen tantas diversidades funcionales como seres humanos en el mundo.

3.4.3. Intervenciones tempranas y contexto escolar

La evidencia actual subraya la importancia de las intervenciones tempranas en el TEA. Según Rattazzi (2018), la neuroplasticidad en edades tempranas, especialmente entre los cuatro y cinco años, permite que los apoyos educativos y terapéuticos generen un impacto decisivo en el desarrollo. Entre los signos de alerta que pueden detectarse en los primeros años, la autora menciona: ausencia de contacto visual y de sonrisas sociales, falta de respuesta al nombre, ausencia de balbuceo o palabras en los tiempos esperados, dificultades para señalar u otros gestos comunicativos, y pérdida de habilidades adquiridas en cualquier momento del desarrollo.

En ese sentido, la identificación temprana de estas señales y el acceso oportuno a intervenciones adecuadas resultan fundamentales para mejorar el pronóstico y calidad de vida de las personas con TEA y sus familias. Como señala la autora, “cuanto más informada esté toda la sociedad, más niños en riesgo podrán ser identificados y más vidas podremos transformar” (Rattazzi, 2018, p. 51).

La escuela ocupa un lugar estratégico en este proceso, ya que se constituye como un espacio fundamental en el desarrollo de los estudiantes. Tener acceso a la educación, además de ser una obligación para los padres, es un derecho de los niños (Presto et al., 2019). Es en este sentido, que la institución educativa se posiciona como un ámbito central para detectar signos de alerta, acompañar el desarrollo y garantizar la inclusión de todos.

Valdez (2016) subraya que entre lo clínico y lo educativo radica la clave para las intervenciones con TEA, ya que la tarea terapéutica supone una intervención activa fundada en el desarrollo que necesariamente debe articularse con los procesos de escolarización. Por lo cual, Rocha (2022) añade que la finalidad común de la educación y la terapia es acompañar a los sujetos a encontrar y sostener su lugar en el mundo, mostrando las particularidades de la vida social y reduciendo obstáculos que lo dificulten.

3.5. Educación

3.5.1. Educación inclusiva

La inclusión constituye una manera distinta de entender la educación, la vida y la sociedad. Se trata de una filosofía y valores basados en el respeto y el reconocimiento de cada persona como un elemento fundamental de la escuela y de la sociedad (Pérez-Jorge et al., 2016).

En este sentido, la inclusión educativa se concibe como un medio para garantizar la calidad en los aprendizajes. Trabajar en estos términos implica generar condiciones y procesos que favorezcan aprendizajes con significado y sentido Perassi y Macchiarola (2018).

Las autoras sostienen que apostar a la inclusión es pensar en procesos que faciliten el aprendizaje y rendimiento de todos los estudiantes. Sin embargo, advierten que, en muchos casos, el currículum y la propia cultura escolar se convierten en barreras que no permiten dinámicas de pertenencia (Perassi y Macchiarola, 2018).

Las autoras retoman las ideas de Booth y Ainscow (2002), y sostienen que avanzar hacia una educación inclusiva implica comprometer tres dimensiones fundamentales. Por un lado, crear culturas inclusivas: es decir, construir comunidades escolares seguras, colaboradoras para estudiantes, profesores, familias y comunidad local, y establecer valores inclusivos que orienten decisiones y modos de pensar. Por otro lado, elaborar políticas inclusivas: lo que implica transformar la escuela tanto a nivel organizativo como curricular, a través de políticas innovadoras que promuevan el cambio y concreten una escuela para todos. Finalmente, desarrollar prácticas inclusivas: trascendiendo los discursos para actuar en la eliminación de barreras de aprendizaje, contando con los apoyos necesarios que hagan posible una educación para todos y planteando un currículum abierto y flexible (Perassi y Macchiarola, 2018).

En este marco, “uno de los riesgos de asimilar las políticas de inclusión educativa con la integración escolar consiste en borrar la especificidad de este segundo grupo de niños, pensando que todos somos iguales, negando la diferencia” (Dubrovsky, 2005, p. 24).

Cuando se aborda el espectro autista en las instituciones educativas comunes y se reflexiona sobre la formación docente necesaria para acompañar las trayectorias escolares de dichas infancias, se pone en juego la relación entre educación, inclusión y diversidad. En este marco, Skliar (2008) sostiene que:

“La inclusión es, al fin y al cabo, lo que hagamos con ella, lo que hagamos de ella. No “es” en sí misma, por sí misma, desde sí misma, por propia

definición. Así, tendríamos que ver en boca de quienes aparece la palabra “inclusión” y no tanto qué significa la palabra inclusión”. (p.6)

El autor problematiza una afirmación recurrente en la escuela común frente a la inclusión: “no estamos preparados”. A partir de ese interrogante, se pregunta qué significa realmente estar preparados y si ello implica disponer de formaciones y capacitaciones suficientes. Para Skliar (2008), es imposible pretender un saber anticipado acerca de “qué hacer” frente a cada niño, cuerpo, lengua o forma de aprendizaje. En cambio, propone enfatizar que “más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos que es, de lo que se trata es de estar disponibles y de ser responsables” (p. 10). Esto puede comprenderse como una disposición responsable a cuestionar la creencia de “niño normal y diferente”, así como la dicotomía entre escuelas comunes y especiales. Implica, además, asumir un posicionamiento ético orientado a lo que sucede “entre nosotros”, para poder “estar abierto a la existencia de los demás” (Skliar, 2008, p. 11).

En la misma línea, Valdez et al. (2016) remarca que “las escuelas deberían plantearse de qué manera afrontar las situaciones inéditas que exigen no la negación de las diferencias sino una profunda comprensión de las mismas” (p. 3). Asimismo, los autores destacan que uno de los factores que más afecta los procesos de inclusión de personas con discapacidad en escuelas comunes es la falta de capacitación del personal escolar (Valdez et al., 2016).

En la misma línea, Mónico et al. (2017) sostiene que “la educación debe actuar como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad” (p. 36).

Finalmente, Rocha (2022) señala que una educación inclusiva debe necesariamente oponerse a las prácticas de etiquetamiento. Incluir es recibir a cualquier niño para introducirlo al mundo del aprendizaje, más allá de lo que tenga, de quien sea y de sus características. En

palabras del autor, “incluir no es solo dar la bienvenida a alguien, sino principalmente, asegurar su permanencia dentro de un espacio” (Rocha, 2022, p. 16).

Otro aspecto importante en la consideración de las prácticas inclusivas es la participación de las familias en las instituciones educativas. Simón, Giné y Echeita (2016) sostienen que la calidad de la interacción entre la escuela y la familia es un factor determinante para avanzar hacia procesos de inclusión educativa. La familia y la escuela tienen roles diferentes, pero a la vez, son complementarios y están dirigidos a un objetivo en común (Calvo, Verdugo y Amor, 2016). Las familias disponen de información y recursos que son de utilidad para que la escuela pueda optimizar el aprendizaje, la participación de todos sus estudiantes y la construcción de una visión compartida sobre los apoyos y necesidades de los mismos (Simón, Giné y Echeita, 2016).

3.5.2. Marco normativo de la educación inclusiva: normativas vigentes

La educación inclusiva en Argentina se constituye en un marco normativo que reconoce la educación como un derecho humano y promueve la eliminación de las barreras que limitan la participación plena de las personas con discapacidad. Este marco legal resulta indispensable para comprender el contexto institucional en el que los y las docentes construyen su práctica frente a los desafíos de la inclusión.

En el plano internacional, la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006) ratificada por Argentina, tiene como propósito “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”. Este documento inaugura un cambio de paradigma al abordar la discapacidad desde un modelo social, que centra la atención en la eliminación de las barreras sociales y no en la deficiencia individual.

A nivel nacional, la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006) establece los fines y objetivos de la política educativa nacional. En su artículo 11 inciso e) señala la necesidad de “garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”, mientras que en el inciso n) establece el deber de “brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (Ley 26.206, 2006).

En la misma línea, la Resolución N.º311/16 del Ministerio de Educación, titulada “Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad”, establece en su artículo 1º que el sistema educativo debe asegurar el apoyo necesario para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad en caso que lo requieran, a partir de un trabajo corresponsable entre los niveles y las modalidades. Asimismo, en su artículo 6º dispone que el Instituto Nacional de Formación Docente y las jurisdicciones provinciales promuevan instancias de formación básica y permanente para acompañar dicho proceso (Ministerio de Educación, 2016).

En el ámbito provincial, la Ley de Educación en Neuquén (2011), determina en su artículo 74 que el Consejo Provincial de Educación debe garantizar la inclusión de alumnos con discapacidad en todos los niveles y modalidades, de acuerdo con sus posibilidades y necesidades educativas (Ley Provincial de Educación de Neuquén, 2011).

De manera complementaria, la Ley Nacional 27.043 (2014) reglamentada en 2019, establece un abordaje integral e interdisciplinario de las personas con Trastornos del Espectro Autista, con el objetivo de promover la inclusión social y educativa, así como garantizar el acceso a la salud y la atención integral. Sin embargo, su implementación ha sido parcial. Como sostiene Rattazzi (2018) “el desafío mayor, quizás, no es tanto la creación sino la

implementación de las políticas públicas” (p.136) evidenciando la distancia entre los marcos normativos y su aplicación efectiva.

A su vez, existe el proyecto de ley 10.810 en la ciudad de Neuquén desde Junio del 2017 que tiene por objetivo la creación de la dupla pedagógica como una modalidad metodológica en las plantas funcionales de las escuelas de nivel primario en todas sus modalidades. Esta dupla pedagógica comprende la práctica de una estrategia de planeamiento e implementación de intervenciones compartidas entre dos docentes por grupo de estudiantes. Se trata de un trabajo en equipo en relación con el abordaje pedagógico y didáctico de los procesos de aprendizaje.

3.5.3. Implicancias éticas de la inclusión educativa

Más allá del reconocimiento legal, resulta necesario reflexionar acerca de las implicancias éticas de la inclusión educativa. Skliar (2008) advierte sobre la tensión entre la razón jurídica, que se sustenta entre derechos y normas, y la razón ética, que apela a la responsabilidad hacia el otro. “Asistimos a una época de sobreabundancia de la razón jurídica y una carencia manifiesta de discusión ética” (Skliar, 2008, p.13), y propone que la ética debería preceder y dar sentido al derecho, humanizando las prácticas educativas.

Posteriormente, el autor retoma esta reflexión al afirmar que los cambios impulsados por marcos jurídicos no son suficientes para garantizar una educación digna, si no se traducen a prácticas efectivas que reconozcan la singularidad de cada niño. Por ende, la inclusión educativa requiere de normativas que la garanticen y de una ética de encuentro, sostenida en la responsabilidad y en el reconocimiento del otro como sujeto pleno de derechos.

Por otro lado, Terigi (2009) plantea que las políticas educativas garanticen trayectorias educativas continuas y completas de los estudiantes. Este enfoque surge de la necesidad de que el Estado responda a las trayectorias educativas reales, que frecuentemente

están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema. Es por esto que las trayectorias educativas deberían ser abordadas de manera singular, sin generalizar ni homogeneizar.

Cabe destacar que el saber pedagógico disponible resulta insuficiente, al haberse producido históricamente bajo el mandato homogeneizador de la escuela tradicional, dejando a los docentes poco preparados para afrontar el proceso de inclusión (Terigi, 2009). Para esto, un requisito fundamental es la accesibilidad didáctica, lo cual implica que las propuestas pedagógicas se conviertan en herramientas para todos los docentes, sin depender de características excepcionales de los mismos (Terigi, 2009).

4. Método

4.1 Diseño

El presente estudio fue elaborado desde un enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico de tipo exploratorio y transversal. Su objetivo fue analizar el bienestar emocional de los docentes de nivel primario de escuelas públicas con estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista de la ciudad de Neuquén capital. Según Hernandez Sampieri et. al (2014) la investigación cualitativa busca comprender los fenómenos a través de la exploración desde la perspectiva de los participantes, en su entorno natural y en relación con su contexto. Este método se utiliza cuando se pretende examinar cómo los sujetos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus visiones, interpretaciones y significados personales.

4.2 Participantes

La muestra estuvo compuesta por trece docentes de nivel primario de tres escuelas públicas de la ciudad de Neuquén capital. Se utilizó un muestreo no probabilístico, de tipo intencional por criterios, considerando como criterios de inclusión: a) ejercer la docencia en el nivel primario, b) tener o haber tenido en sus aulas niños con diagnóstico de TEA. Los criterios de exclusión fueron: a) no ejercer la docencia en el nivel primario, b) no haber tenido la experiencia de estar a cargo en sus aulas niños con diagnóstico de TEA.

El rango de edad de los participantes fue entre 26 a 50 años, con una distribución de doce docentes del género femenino y un docente del género masculino. La cantidad de docentes de cada escuela fue: cuatro docentes de la escuela N° 201, tres docentes de la escuela N° 183 y seis docentes de la escuela N° 125, ubicadas en la parte céntrica de la ciudad de Neuquén capital. La elección de esta muestra respondió a la accesibilidad y pertinencia para alcanzar la saturación de categorías.

4.3 Instrumentos

Para la recolección de información se utilizó una entrevista semi-estructurada de elaboración propia, a partir de los objetivos específicos de investigación y de la revisión bibliográfica. El instrumento contó con un total de veintinueve preguntas distribuidas en seis ejes temáticos.

- Datos sociodemográficos (4 preguntas)
- Formación docente (5 preguntas)
- Experiencia con estudiantes diagnosticados con TEA(6 preguntas)
- Bienestar emocional docente (9 preguntas)
- Acompañamiento institucional (3 preguntas)
- Reflexión final (2 preguntas)

4.4 Procedimiento

Se estableció contacto con las instituciones educativas mediante la presentación de una nota formal dirigida a los equipos directivos, en la que se explicó el objetivo del estudio y su alcance. Una vez aprobada la solicitud para el ingreso a las escuelas, los directivos compartieron los horarios de horas especiales de los docentes de turno mañana y tarde. A partir de ellos, se organizaron encuentros con los docentes en sus horas libres, donde se los invitó a participar. A quienes aceptaron se les informó que su participación era voluntaria y anónima y que podían retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Asimismo, se les comunicó que las entrevistas serían grabadas con fines académicos. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado (Ver anexo 1). Una vez realizadas las entrevistas, los registros fueron transcritos y revisados mediante lecturas reiteradas, lo que permitió organizar la información en categorías vinculadas a los ejes temáticos y a los objetivos específicos del trabajo.

5. Resultados

A partir de las entrevistas realizadas a trece docentes de nivel primario de escuelas públicas de la ciudad de Neuquén, se identificaron cuatro categorías de análisis y sus respectivas subcategorías, construidas a partir de los objetivos específicos del estudio. Estas categorías permitieron dar respuesta al objetivo general, orientado a analizar el bienestar emocional de los docentes que trabajan con estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA), estas categorías son:

Categorías de análisis	Subcategorías
1.Experiencias docentes en contextos inclusivos con estudiantes con TEA	a)Ingreso a la experiencia inclusiva. b)Práctica cotidiana en el aula. c)Sentido y valoración de la experiencia. d)Dificultades o desafíos en el trabajo con estudiantes con TEA.
2.Formación académica docente	a)Formación inicial. b)Formación continua y actualización profesional. c)Necesidades formativas actuales.
3.Bienestar emocional docente de estudiantes con TEA	a)Emociones experimentadas en la tarea docente. b)Factores protectores del bienestar emocional. c)Factores de riesgo emocional. d)Estrategias de afrontamiento emocional. e)Cambios emocionales a lo largo del tiempo. f)Reconocimiento y validez emocional.
4.Acompañamiento Institucional en el trabajo con estudiantes con TEA.	a)Existencia y modalidad del acompañamiento. b)Percepción del acompañamiento. c)Necesidades y propuestas de apoyo.

5.1. Experiencias docentes en contextos inclusivos con estudiantes con TEA.

5.1.a. Ingreso a la experiencia inclusiva

Los resultados muestran que, para muchos docentes, el ingreso a la experiencia inclusiva con estudiantes con TEA fue agotador y solitario, debido a la falta de apoyos

concretos en el aula. Como expresa una entrevistada: “es *sumamente cansador, agotador, con una carga terrible, porque estamos solas en el aula y surgen cosas todo el tiempo*” (E13).

Otro grupo señaló la escasa claridad diagnóstica durante los primeros años de ejercicio, cuando los casos se clasificaban como síndrome de Asperger. E1 recordó: “*en mi primer año de trabajo...no se lo diagnosticaba como autismo, sino que estaban con el asperger, todos los nenes parecían que tenían lo mismo*”.

También emergió la dificultad inicial de las familias para procesar el diagnóstico, lo que complejiza los primeros años de escolarización. En palabras de E1: “*cuando apenas se le diagnostica quizás es una de las partes más difíciles...entre que la familia lo procesa, el nene se adecuaba, la escuela que no está preparada*”.

La mayoría relató experiencias exigentes, como expresó E11: “*empecé con casos más serios en primer grado, un niño que se escapaba, no manejaba esfínteres, era muy complejo trabajar con él y con compañeras que no querían acercarse*”; mientras que otros relataron vivencias distintas: “*mi primera experiencia trabajando con un niño con autismo fue re tranquilo, el vínculo conmigo era muy bueno*” (E5).

5.1.b. Práctica cotidiana en el aula

En los relatos docentes se identifica que la práctica cotidiana con estudiantes con TEA implica reorganizar dinámicas, tiempos y estrategias para sostener la participación y la estabilidad emocional en el aula. La mayoría menciona la presencia de conductas disruptivas y dificultades de autorregulación que exigen intervenciones constantes y rutinas claras: “*hay días que desde que llega golpea la puerta, la pateo, grita*” (E1), “*cuando vos le decías NO, explotaba, entonces era marcarle los límites*” (E2).

Un aspecto reiterado es el uso de recursos visuales y soportes gráficos como pictogramas, materiales concretos, secuencias de actividades, que son utilizados como medios de anticipación y organización: “*todo material concreto, porque viste que ellos*

necesitan mucho de lo visual y anticiparles” (E3), “utilizamos bastante pictogramas, se armaban en el pizarrón con una tela y vamos pegando...sobre la rutina del día” (E5).

Así también se destaca la importancia de las rutinas estructuradas y reducciones horarias que promueven la adaptación y previenen en algunos casos las crisis: *“tenía reducción horaria para que el se pueda adaptar” (E6), “él llegaba y corría, se escapaba del aula, así que implementamos hacer la fila, para salir del aula si o si” (E12).*

Finalmente los resultados reflejan además, la dificultad de brindar un abordaje específico en aulas numerosas: *“el día a día es atender a todos a la vez, son 100 cosas al mismo tiempo y no se puede” (E10).* Aún así, los docentes asumen un rol de guía constante: *“siempre el docente es el referente, sos su guía” (E4).*

5.1.c. Sentido y valoración de la experiencia

Los resultados muestran que los docentes valoran la experiencia pedagógica y humana del trabajo con estudiantes con TEA. Consideraron que su presencia beneficia al grupo y promueve aprendizajes colectivos. E1 afirmó: *“es super valioso que ellos estén, porque también regulan al grupo y el grupo también ayuda a regular a esa infancia”, E3* añadió: *“estas experiencias te ayudan también a adecuar los contenidos no solamente para ellos...también le sirven al resto”.*

Asimismo, muchos docentes reconocieron aprendizajes personales derivados de estas experiencias: desarrollar paciencia, flexibilidad, y nuevas formas de enseñar. E1 reflexionó: *“al principio estaba la lástima, aprendí que no, tengo que darle las herramientas para que se pueda defender, que pueda entender que hay reglas y límites, desde ahí enseño...tenes que poder, de una manera diferente”.*

Sin embargo también surgió una mirada crítica sobre las tensiones de la inclusión escolar. E7 se preguntó: *“no te usan el timbre en las escuela, porque son muy sensibles a los sonidos, ahí empieza mi conflicto, ¿cuando incluyo? ¿cuando al resto lo dejo afuera por el*

estudiante? ¿qué sería incluir en realidad?” y advirtió: “lo estoy preparando para una sociedad que no aloja”. En la misma línea, E13 cuestionó: “si ese niño que se la pasa deambulando las cuatro horas que está acá, ¿está incluido o no?, y si somos objetivas tenemos que responder que no”.

5.1.d. Dificultades o desafíos en el trabajo con estudiantes con TEA

Las principales dificultades mencionadas refieren a la relación con las familias, muchas veces atravesada por la negación del diagnóstico y expectativas poco realistas. *“La familia, es el punto más difícil, cuesta entender que ese niño va tener otra trayectoria dentro de su escolarización”* (E4). En la misma línea, *“la familia por ahí no entiende la dinámica de la escuela...piensan que uno puede estar como todo el tiempo con ese niño o esa niña, el uno a uno es imposible aca en el aula”* (E13).

También se destacó la complejidad de la comunicación con los estudiantes diagnosticados con TEA. *“En primer momento fue un: cómo me comunico, él te entiende...pero el no me podía comunicar”* (E6), *“para mi la comunicación es muy importante, el que él no se pudiera comunicar o yo no entendiera...aprendí pictogramas pero me costó horrores”*(E7).

Otra dificultad señalada fue la articulación con los equipos interdisciplinarios: *“cuando el equipo que acompaña esa infancia no logra darte las herramientas o no logra llegar a acuerdos, trabajas como desarticulado”* (E1). En la misma línea, E12 expresó: *“el día que el acompañante no viene ese niño no viene a la escuela...depende de otro su asistencia a la escuela”.*

Finalmente algunas docentes señalaron el desconocimiento inicial sobre el TEA como fuente de inseguridad y frustración: *“el desafío fue buscar generar ese vínculo sin forzarlo, no porque el niño que tiene “algo” puede hacer lo que quiera...tratar de marcar límites con amorosidad”* (E9, E10).

5.2. Formación académica de los docentes de estudiantes con TEA

5.2.a. Formación inicial.

Los resultados muestran que la mayoría de las docentes no se sintieron preparadas para trabajar con estudiantes con TEA al finalizar su formación inicial. Se evidencia una brecha entre la formación teórica y la práctica real en el aula: *“la formación te da un panorama general...cuando te encuentras en la realidad es totalmente diferente”*(E1).

Los docentes con mayor antigüedad reconocieron que su formación estuvo atravesada por paradigmas tradicionales y enfoques medicalizadores, sin abordajes específicos sobre inclusión o autismo. En palabras de una entrevistada *“llevo 20 años en la profesión, estábamos parados desde otro paradigma, no se hablaba de discapacidad se hablaba de discapacitados, de retardados mentales”*(E12).

Cabe destacar que una entrevistada vivenció la transición del plan de estudio durante su formación inicial y expresó: *“me recibí en el 2011...la verdad que fue super regular hasta rendir una materia que me quedó pendiente y la renuncié, porque hubo una transición de currículo; entonces nos ofrecieron no rendirla, para que no se sumaran nuevos años”* (E9).

Por su parte, quienes cursaron planes de estudio más recientes también manifestaron vacíos en los contenidos vinculados a la inclusión, fueron escasos y poco específicos. E7 expresa: *“Desde el 2019 no existe una formación en autismo...puede ser aprendizaje, sujeto, son las materias que se dan en la formación, pero no con un estudio profundizado, yo creo que esa es una de las falencias que tenemos nosotros los maestros”*.

5.2.b. Formación continua y actualización profesional

Los resultados evidencian una búsqueda activa de capacitaciones sobre el trabajo de estudiantes con TEA. E12 menciona: *“si nosotros tenemos conocimientos hoy sobre la discapacidad, es porque lo hemos hecho de manera particular y privada...el sistema educativo no te brinda nada respecto de cómo acompañar”*.

Entre las modalidades de formación mencionadas por los docentes, se identifican: las charlas virtuales, los videos orientativos, los talleres informativos tanto presenciales como virtuales. E5 comenta: *“hice un taller que era virtual en instagram de autismo, me dio bastantes herramientas...se trata de ir buscando todo el tiempo”*.

Asimismo, algunos docentes reconocen construir aprendizajes significativos luego de tener al niño con TEA en sus aulas. E8 expresa: *“Aprendí por el estudiante que tenía, que lo tuve dos años, pero así específicamente en una capacitación no”*.

Finalmente, una entrevistada plantea una mirada crítica sobre las capacitaciones, señalando que las mismas son efectivas en función de lo que el docente desea. Por otro lado, explica que la escuela común sigue sobrecargada: *“Podemos tener mucha capacitación pero seguimos desbordados en la parte humana y laboral”... “es el cuerpo de uno que tiene que aguantar y resistir todo. Habría que terminar con estas capacitaciones aisladas y decir: más gente, realmente más oportunidades”*(E11).

5.2.c. Necesidades formativas actuales

Los resultados evidencian la necesidad urgente de contar con más recursos humanos en las escuelas, evitando que los docentes trabajen solos frente a la alta demanda de estudiantes en inclusión. Como señala E3: *“Cada vez recibimos más chicos con diferentes patologías y nos falta el recurso humano, la necesidad es muy grande”*.

Se expresa la necesidad de incorporar profesionales que trabajen en el interior de las instituciones educativas, desde un gabinete pedagógico, hasta mayor presencia de maestras de apoyo y acompañantes terapéuticos. En este sentido, E2 expresa: *“estaría bueno, tener un equipo interdisciplinario, un psicólogo, un psicopedagogo dentro de la escuela, que contengan a las maestras”*.

También se subraya la necesidad de contar con herramientas didácticas y su aplicación directa en el aula. E7 sostiene: *“todo es necesario, desde el material didáctico,*

que te enseñen a usarlo, yo tuve que aprender en la madrugada a usar pictogramas”. En la misma línea, E1 indica: *“Necesitaría una formación más de acompañamiento escolar que me enseñen estrategias para estar en el aula”*.

Por último, los docentes destacan la importancia de que las capacitaciones sean gratuitas, accesibles y específicas en inclusión, con cupos amplios. E3 afirma: *“Tendría que haber algo gratuito, que el consejo diga bueno anualmente sale este curso y que sea una matrícula amplia”*. E11 agrega: *“Una formación en lo que es específico con infancias con discapacidad...darte las herramientas para trabajar con inclusión y que sean específicas”*.

5.3. Bienestar emocional de los docentes con estudiantes con TEA

5.3.a. Emociones experimentadas en la tarea docente

Los resultados evidencian emociones variadas, tanto positivas como negativas. Varios docentes describen su experiencia como “una montaña rusa emocional”, caracterizada por altibajos constantes y gran intensidad. E7 señaló: *“Tengo todas las emociones juntas en un segundo”*; *“es una montaña rusa...convivis con muchas personalidades”* (E11).

Entre las emociones negativas más frecuentes se mencionan la frustración, el enojo, la angustia, la ansiedad y la nostalgia. E3 expresó: *“muchas veces te frustras...vos probas muchas cosas y algunas veces no resultan como vos pensas”*. E2 agregó: *“El enojo por ahí era algo que lo manifestaba mucho, si yo no podía resolver esto: ayudame y lo controlaba”*.

Por otro lado, se registraron emociones positivas como la alegría y el cariño. E4 comentó: *“te encariñas demás...y los chicos con autismo tienen esas características de que tienen una mirada cómplice, una picardía diferente”*.

Asimismo, se observa un fuerte desgaste emocional y cansancio físico y mental. E3 señaló: *“tenes un estrés y un desgaste emocional y mental tremendo, yo llego agotada a mi casa, creo que tendrían que cuidar también la salud mental del docente”*. En la misma línea,

E9 comentó: *“tengo una actitud de aguantar...y a veces llega el agotamiento emocional psicológico hasta que el cuerpo habla”*.

5.3.b. Factores protectores del bienestar emocional

El principal factor protector identificado fue el apoyo social y laboral: *“El acompañamiento de los directivos, de tus pares, eso te ayuda un montón en el trabajo docente, a sentir que no estás sola”* (E4); *“hablar con el que está más cerca, te ayuda”* (E12). La familia también fue señalada como sostén emocional fundamental: *“mi familia es un pilar y un apoyo súper importante”* (E11).

También se señalaron como factores protectores la organización y el uso de estrategias de relajación. E9 indicó: *“Me siento más cómoda con la estructura porque sabes lo que viene...y eso me da tranquilidad”*. E7 agregó: *“la respiración...trato de implementar música que relaje a los chicos, a mi me baja mucho, así que más que nada es para mí creo”*.

Algunos docentes destacaron: *“Me ayuda ponerme metas muy chiquititas...porque si me pongo metas grandes me frustró con facilidad”* (E1).

Finalmente, se destacaron actividades de disfrute y un buen clima laboral. E2 señaló: *“Me gusta mucho hacer experimentos con los chicos...estoy buscando que vivan la experiencia y que también sea lindo para mí”*. *“Encontrarte con gente que tiene buena vibra, que tenga lindas formas de trabajo”* (E11).

5.3.c. Factores de riesgo emocional

Algunos docentes señalaron la relación con las familias de sus estudiantes como el principal factor de riesgo para su bienestar emocional, debido a la tensión en las reuniones de padres y la descalificación hacia ellos mismos. E2 relató: *“tuve una experiencia muy mala con una familia...y no tenes por qué dejarte humillar”*. E7 expresó: *“Las reuniones con los padres las detesto...ellos me pintan un angelito y yo no lo veo...no se hacen cargo de los hijos que tienen, me los estás negando todo el tiempo y a mi no me sirve”*.

Asimismo se mencionó un desgaste emocional por parte de los docentes: *“el nene con autismo, viene te abraza y llora...vos no te podes quebrar porque sos el adulto”* (E1); *“cuando entra en crisis tenes que poner el cuerpo y ver qué hacer...he estado sola”* (E3).

5.3.d. Estrategias de afrontamiento emocional

Las principales estrategias mencionadas fueron la expresión emocional y el diálogo con otros. E1 comentó: *“Yo llego a mi casa y lloro, tengo que descargar porque sino al otro día me enojo conmigo misma...porque el cuerpo no te aguanta”*. E9 sostuvo: *“Creo que hacer catarsis es lo mejor porque a veces es solo decirlo y después me siento distinta”*.

También se destacó la actividad física como recurso de descarga: *“practico yoga, me viene bien para la respiración...lo que siempre me calma es caminar”*. E1 añadió: *“Me voy al gimnasio y hago el doble de peso que lo que hago habitualmente...como que me castigo el cuerpo para decir: che baja, ya está, fue un mal día”*.

Otras de las estrategias fue la reflexión personal, E5 expresó: *“repensar lo que pasó, yo creo que charlar con el resto de las personas te lo hacen ver de otra manera”*. De forma similar E4 detalló: *“mi descarga pasa por tratar de ponerme en el lugar del otro...para tratar de justificar las situaciones”*.

5.3.e. Cambios emocionales a lo largo del tiempo

Varios docentes afirman haber experimentado cambios en sus formas de vivir emocionalmente el trabajo luego del acompañamiento a estudiantes con TEA. E2 expresó: *“fue como un antes y un después...son experiencias que te van formando y de las que si o si aprendes”*. E4 añadió: *“cuando tenes chicos con autismo o un chico integrado, aprendes el doble, porque te enseñan otras cuestiones que van más allá de la docencia”*.

Por otro lado, algunos docentes señalaron una mayor sensibilidad y atención a los estudiantes: *“tenemos muchos chicos que no están diagnosticados...tengo que tener más agudizada la mirada”*(E7). Otros destacaron un cambio en su perspectiva pedagógica: *“la*

mirada de hoy es ver a ese nene con discapacidad o a cualquiera, y pensarlo el día de mañana, para no prepararlo para una vida que tenga que depender de un adulto” (E1).

Sin embargo, algunos docentes manifestaron no haber percibido cambios en su vivencia emocional: *“yo soy igual siempre, me caracterizo por ser una persona de estar mucho y acompañar mucho” (E6).* Asimismo E8 señaló: *“tener un estudiante con alguna condición de discapacidad no me afecta...no me cambio ni nada”.*

5.3.f. Reconocimiento y validez emocional

Los resultados evidencian que los docentes afirmaron sentirse valorados principalmente por sus pares, considerándolos como fuente de contención y orientación. E5 expresó: *“Sentirte contenida con tu compañera de trabajo es genial, hay otro que la está remando con vos, que te ayuda por ahí a ver cosas que vos no estás viendo”.* De manera similar, E8 señaló: *“algunas somos muy compañeras...te sentís bien, tranquila, motivada, podés compartir cosas...me dan ganas de trabajar porque tengo compañeros que son así”.*

Por otro lado, se mencionó el reconocimiento de los equipos directivos: *“cuando hay ese reconocimiento por parte de la dirección se te infla el pecho...te dicen: reconocemos tu trabajo y sabemos que no es fácil lo que estás viviendo” (E1).*

Sin embargo, otros señalaron la falta de devolución institucional y la escasa valoración social del trabajo docente. E7 comentó: *“En las jornadas se trabajan un montón de problemas pero sólo te hacen algunos comentarios...para mí tiene que ser una charla en donde te escuchen y no te llenen de preguntas...es como sentirte condicionada”.* E3 agregó: *“cada vez está más vapuleada nuestra profesión y es una lástima...te duele, que te digan: estos son vagos, si supieran todas las horas que dedicamos”.*

5.4. Acompañamiento institucional que reciben los docentes con estudiantes con TEA

5.4.a. Existencia y modalidad del acompañamiento

Los resultados evidencian percepciones diversas sobre el acompañamiento institucional. Algunos docentes destacaron apoyos concretos, como la dupla pedagógica o la presencia de maestras de apoyo, destacando su rol. E3 advirtió: *“funcionaría realmente si hubiera MAP para todos los ciclos, falta más recurso humano”*. Asimismo, se remarcó que se promueven instancias de capacitación y articulación con otras instituciones: *“Los directivos organizan con los centros a los que van los chicos, para que vengan a las jornadas institucionales a capacitarnos y a escucharnos”* (E11).

No obstante, otros entrevistados señalaron la ausencia de acompañamiento institucional: *“No hay acompañamiento desde la escuela, a menos que te ofrezcan alguna capacitación, o que venga alguien del consejo a dar una charla”*(E8). En este contexto: *“tratamos de acompañarnos entre todos, todos estamos aprendiendo...si a vos te desborda algo puedes contar con ellos”* (E2).

Finalmente algunos docentes señalaron una sobrecarga laboral y falta de recursos: *“dejamos muchos vacíos en los chicos con y sin inclusión...es mucha carga emocional y laboral”* (E11); *“el apoyo de duplas o equipos faltaría en todas las escuelas”* (E9).

5.4.b. Percepción del acompañamiento

Las percepciones se agrupan entre quienes valoran positivamente el acompañamiento y quienes identifican sus limitaciones. El primer grupo destacó la predisposición del equipo directivo: *“La directora es muy insistente en lo que es la inclusión, y todo el tiempo nos busca material, nos manda videos...que nosotras nos actualicemos”*(E2).

Por otro lado, se señalaron limitaciones estructurales vinculadas a la falta de recursos materiales y humanos: *“me hablan de armar un rincón cuando los nenes se sacan...necesitamos piso de goma, ¿que hago lo compro yo?...se necesita esa otra ayuda”*

(E5). E10 agregó: *“la escuela especial te manda una MAI que viene dos o tres horas a la semana...creo que no es útil, pero la AT sí porque por ahí te puede controlar un poco al chico”*. Por el contrario, E11 señaló: *“el AT es un profesional de la salud...por un lado nos ayuda y por el otro nos perjudica”*, y remarcó que la MAI brinda un acompañamiento pedagógicamente apropiado.

5.4.c. Necesidades y propuestas de apoyo

Los docentes identificaron como prioridad la creación de gabinetes psicopedagógicos escolares, que brinden orientación y acompañamiento especializado a los mismos. E4 afirmó: *“Yo creo que los psicopedagogos hacen un muy buen trabajo con el autismo dentro de las escuelas”*. *“Si tuviéramos el gabinete, te podría aportar cosas para ayudar desde otro nivel de conocimiento y no sobrecargarte vos”* (E11).

A su vez, resaltaron la necesidad de contar con mayores recursos humanos en las aulas. E7 manifestó: *“Darle más herramientas al maestro y que tenga ese estudiante los acompañantes que necesite”*.

Asimismo, otra demanda reiterada fue el mayor acompañamiento del Estado y del Consejo de Educación. E3 expresó: *“el estado tendría que mandar...más cosas para trabajar con los chicos...que pueda también estar más presente”*. E2 planteó: *“que el consejo pueda dar equipos interdisciplinarios”*. Finalmente, los docentes plantearon: *“que me brinden herramientas...necesitamos una guía que nos sirva y que sea fácil de recurrir”* (E8).

6. Discusión

6.1. Experiencias docentes en contextos inclusivos

Los resultados en torno a las experiencias docentes en contextos inclusivos permiten comprender la complejidad emocional y pedagógica que implica trabajar con estudiantes diagnosticados con TEA. En relación con el ingreso a la experiencia, los relatos muestran vivencias de agotamiento, soledad y falta de apoyos institucionales. Esto coincide con lo planteado por Abramowski (2022), quien señala que la docencia se ha configurado históricamente a partir de una identidad marcada por la entrega y la incondicionalidad, sostenida muchas veces en condiciones de precariedad laboral. Del mismo modo, se vincula con lo propuesto por Lopez Posada, Arbeláez y Restrepo (2018), para quienes el trabajo docente implica un constante trabajo emocional, donde el manejo de las propias emociones se vuelve parte constitutiva del rol profesional.

En cuanto a la práctica cotidiana, los docentes describen la necesidad de organizar rutinas, tiempos y materiales, utilizando apoyos visuales y estrategias anticipatorias para sostener la participación de todos los estudiantes. Este resultado confirma lo expresado por Perassi y Macchiarola (2018) y por Booth y Ainscow (2002), quienes definen las prácticas inclusivas como procesos de eliminación de barreras que dificultan el aprendizaje. Asimismo, la capacidad de adaptación y creatividad que muestran los docentes se relaciona con la idea de Skliar (2008) sobre la disposición ética del maestro a “estar disponible” para el encuentro con el otro más que simplemente “estar preparado” para él. Sin embargo, estas estrategias de carácter individual, tensionan la noción de inclusión de Booth y Ainscow (2002), que la conciben como un proceso institucional y colectivo más que una práctica personal aislada.

Respecto del sentido y la valoración de la experiencia, los docentes manifiestan haber desarrollado aprendizajes personales, como la paciencia, flexibilidad, empatía, y reconocen el valor de su trabajo tanto en lo profesional como en lo humano. Este resultado se alinea con lo

planteado por Santos Guerra (2020), quien sostiene que nadie puede dar lo que no tiene y que el desarrollo emocional del docente es condición para enseñar. La posibilidad de crecimiento personal que surge en los relatos da cuenta de un proceso de bienestar vinculado al sentido del trabajo, en consonancia con Lewin (2024), que considera el bienestar docente como pilar de la calidad educativa. Sin embargo, las preguntas críticas sobre la inclusión (“¿estoy incluyendo si el niño deambula toda la jornada?”) muestran una tensión ética que coincide con los aportes de Skliar (2008) y Rocha (2022), para quienes la inclusión no se reduce a la mera presencia física sino que exige una verdadera participación social y educativa.

Por último, las dificultades mencionadas por los docentes (vinculación con las familias, falta de formación, desarticulación con equipos interdisciplinarios) confirman lo mencionado por Tedesco (2017), respecto de la necesidad de una formación continua y colaborativa que promueva la reflexión conjunta entre profesionales. Estos desafíos también refuerzan los planteos de Terigi (2009) sobre el vacío formativo y la distancia entre las políticas inclusivas y las condiciones reales de la enseñanza. Aún así, el compromiso sostenido por los docentes, a pesar de la frustración y la falta de reconocimiento, reafirma la tradición afectiva del magisterio argentino señalada por Abramowski (2022), donde el vínculo emocional con el estudiante actúa como sostén ante las carencias estructurales.

6.2. Formación docente

Los resultados en torno a la formación docente dan cuenta de una tensión entre la formación inicial y las demandas que impone la práctica educativa en contextos inclusivos. La mayoría de los docentes mencionó que su formación académica no contempló contenidos de manera específica vinculados al TEA, lo que incide en una sensación de poca preparación para el trabajo con estos estudiantes al finalizar su formación. Esta situación evidencia la distancia existente entre la formación teórica recibida y las condiciones reales de intervención en el aula. Esto coincide con el planteo de Terigi (2009), quien señala que acompañar las

trayectorias escolares de estudiantes con TEA requiere respuestas pedagógicas situadas. El saber pedagógico disponible resulta insuficiente ya que fue producido bajo el mandato homogeneizador de la escuela tradicional, dejando a los docentes poco preparados para afrontar los desafíos de la inclusión.

Asimismo, docentes con mayor antigüedad señalan que su formación estuvo atravesada por paradigmas tradicionales y enfoques medicalizadores, sin abordajes específicos sobre inclusión o autismo. Estos relatos docentes permiten identificar el peso del modelo médico de la discapacidad, en el cual niños y niñas con diagnóstico de TEA eran considerados ajenos a la escuela común. Una docente, por ejemplo, evidenció los cambios derivados de la implementación de la Ley Nacional de Educación 26.206 (2006) que establece el deber de brindar propuestas pedagógicas inclusivas que garanticen el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

Sin embargo, los relatos de docentes recién formados expresan que siguen existiendo vacíos en los contenidos de inclusión, siendo estos escasos y poco específicos. Esto coincide con lo planteado por Tedesco (2005) quien destaca que el aumento de años en la formación docente no garantiza necesariamente una mejor calidad profesional. Así, se afirma la idea de que la preparación docente frente a los desafíos de la inclusión continúa siendo un área en construcción, donde resulta imprescindible articular la formación académica, la capacitación continua y el acompañamiento institucional.

La búsqueda activa y personal de formación continua que expresan los docentes se vincula con lo planteado por Gorodokin (2006), quien concibe la formación como un proceso integral transformador del sujeto.

En esta línea de pensamiento, los docentes reconocen que construyen aprendizajes significativos a partir de la experiencia práctica. Esto dialoga con lo que plantea Skliar (2008) al sostener que la formación no se termina en la acumulación de saberes técnicos, sino que

implica una disposición ética hacia el otro, en donde se necesita “estar disponibles y ser responsables”, más que un “estar preparados”.

Por otro lado, los relatos evidencian que la escuela es percibida como sobrecargada y con pocos apoyos humanos, lo que genera en los docentes una sensación de soledad profesional. En consecuencia, la formación continua no solo debe ofrecer herramientas conceptuales y prácticas, sino también espacios de acompañamiento emocional y trabajo colaborativo. Desde el modelo social de la discapacidad, la inclusión no depende solamente del docente y su competencia individual, sino de las condiciones estructurales y colectivas que ofrece la escuela para eliminar barreras (Scharagrodsky, Porro y Baquero, 2020). La formación debe asumirse como una práctica institucional compartida y sostenida en políticas de apoyo real.

La necesidad de gabinetes psicopedagógicos dentro de las escuelas, equipos interdisciplinarios y más recursos humanos, señalado por los docentes, refuerza la idea de que la formación continua no puede entenderse como una responsabilidad individual del docente, sino como un compromiso institucional y político, tal como lo plantea la Resolución 311/16 del Ministerio de Educación que exige instancias permanentes de capacitación y acompañamiento.

En conclusión, los resultados muestran que la formación docente inicial aún no responde a las demandas de la educación inclusiva. Persiste una distancia entre la teoría y la práctica, que lleva a los docentes a la búsqueda personal de capacitación. Asimismo, la formación continua requiere de acompañamiento institucional y de políticas educativas sostenidas que garanticen condiciones reales para una práctica inclusiva y colaborativa.

6.3. Bienestar emocional docente

Las experiencias emocionales relatadas por los docentes muestran una vivencia descrita como una “montaña rusa” afectiva, atravesada por emociones positivas (alegría,

cariño, satisfacción) y negativas (frustración, ansiedad, enojo, agotamiento). Estos resultados se articulan con la investigación de Zenteno-Osorio y Leal-Soto (2016) quienes, al explorar la experiencia afectiva de docentes que trabajan con estudiantes con autismo, también identificaron emociones como incertidumbre, frustración, rabia y alegría. Estas vivencias muestran la complejidad emocional que implica la inclusión educativa y al mismo tiempo, el desgaste físico y emocional que acompaña dichas prácticas. En la misma línea coincide con lo señalado por Lewin (2017) al identificar la docencia como una de las profesiones más estresantes del mercado laboral. En consecuencia, los resultados evidencian la necesidad de fortalecer estrategias de autocuidado y mecanismos de autorregulación, como también promover un mayor reconocimiento institucional que contribuya a preservar la salud emocional de los docentes.

Los factores protectores identificados, como el apoyo social de pares y directivos, la organización del trabajo, las estrategias de relajación y las actividades de disfrute con los estudiantes, pueden comprenderse desde la Psicología Positiva, que entiende el bienestar como un proceso activo que integra emociones positivas, relaciones significativas y experiencias de compromiso, tal como propone el modelo PERMA. Sin embargo, al contrastar este marco teórico con los resultados de la presente investigación, se identifica una distancia entre los recursos que la teoría identifica como necesarios y aquellos efectivamente disponibles en los contextos escolares. Muchos de los apoyos que sostienen el bienestar provienen de iniciativas individuales de los docentes, y no de condiciones institucionales sistematizadas, lo que indica la necesidad de repensar el rol de las escuelas en la construcción del bienestar emocional.

En paralelo, los resultados muestran que uno de los principales factores de riesgo emocional para los docentes son las interacciones con las familias de los estudiantes. Si bien Verdugo y Amor (2016) y Simón, Giné y Echeita (2016) destacan que la relación

escuela-familia debería funcionar como vínculo colaborativo, complementario, orientado al apoyo del estudiante, en la práctica los docentes enfrentan reuniones conflictivas, negación de las dificultades y descalificaciones hacia su trabajo. Estas situaciones evidencian una relación escuela-familia desregulada, que lejos de constituirse como recurso, se transforma en un factor de tensión y desgaste para quienes enseñan.

Asimismo, los docentes describen distintas estrategias de afrontamiento, como la expresión emocional y el diálogo con otros, la actividad física y la reevaluación cognitiva. Estas estrategias pueden comprenderse como formas de regulación emocional, desde la perspectiva de Thompson (1994), donde estas mismas pueden interpretarse como intentos de disminuir el impacto negativo de las experiencias laborales. En particular, la reevaluación cognitiva coincide con lo planteado por Navarro (2018) y Ceballos (2023) como una estrategia adaptativa que favorece la resignificación de situaciones complejas. Por su parte, la expresión emocional y el intercambio con otros incorpora una dimensión relacional de la regulación, mientras que la actividad física constituye un recurso de autocuidado que promueven el bienestar y evidencian la necesidad de considerar estrategias más integrales en el trabajo docente.

Por otra parte, los resultados evidencian una variabilidad en los cambios emocionales de los docentes: mientras algunos expresan crecimiento personal, mayor sensibilidad y transformación emocional, otros refieren ausencia de cambios emocionales. Esta diversidad puede comprenderse desde la perspectiva de la resiliencia, entendida como un proceso dinámico que resulta de la interacción entre recursos personales y contextuales (Werner, 1993; Vera, 2006). Esta diferencia identificada sugiere que no todos los docentes cuentan con las mismas condiciones para afrontar situaciones emocionalmente exigentes. Asimismo, la ausencia de cambios emocionales en algunos casos podría explicar el uso de estrategias de regulación emocional menos adaptativas, como la supresión emocional (Jonh y Gross, 2007),

que implica inhibir la expresión de emociones negativas sin modificar la experiencia interna que las genera.

Finalmente, el reconocimiento y la validación proveniente de los pares confirma la relevancia del componente relacional del bienestar (Seligman, 2011). La falta de devolución institucional y la desvalorización social del rol docente representa una amenaza a la satisfacción y al compromiso laboral, reafirmando que el bienestar no puede comprenderse sólo desde lo individual, sino que depende de la calidad de los vínculos y las interacciones sociales (Lopez Pereyra et al., 2021).

6.4. Acompañamiento institucional

Los resultados muestran gran heterogeneidad en la existencia y modalidad del acompañamiento institucional, desde apoyos puntuales de directivos o duplas pedagógicas, hasta la ausencia casi total de dispositivos formales. Este panorama contrasta con el amplio marco normativo que sostiene la inclusión educativa en Argentina (Ley 26.206, Resolución 311/16, Ley Provincial de Educación de Neuquén y el Proyecto de Ley 10.810), el cual establece con claridad la responsabilidad estatal de garantizar apoyos sistemáticos para el acompañamiento de las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad. La distancia entre lo escrito y lo efectivamente disponible confirma la tensión señalada por Skliar (2008) entre la “razón jurídica” que abunda en normativas, y la “razón ética” vinculada a prácticas reales de responsabilidad hacia el otro. La existencia de un marco normativo no garantiza por sí mismo condiciones institucionales que habiliten acompañamientos sostenidos, lo que expone a los docentes a escenarios desiguales y a veces precarios.

En relación con la percepción del acompañamiento, los relatos docentes expresan posiciones polarizadas. Mientras algunos valoran el respaldo del equipo directivo, otros resaltan las limitaciones del acompañamiento externo y la insuficiencia de recursos. Esta variabilidad coincide con lo planteado por Zenteno-Osorio y Leal-Soto (2016), quienes

destacan que las emociones vinculadas al trabajo con estudiantes con TEA dependen del nivel de apoyo percibido. Desde una mirada crítica, estas percepciones dan cuenta de que la distancia entre lo normativo y lo real no se limita a la disponibilidad de recursos materiales, sino que afecta directamente la experiencia subjetiva del trabajo docente, donde la sensación de respaldo o desamparo surge como un factor clave.

Finalmente, respecto de las necesidades y propuestas de apoyo, los docentes señalaron demandas concretas: presencia de gabinetes pedagógicos, mayor disponibilidad de recursos humanos, equipos interdisciplinarios y herramientas pedagógicas contextualizadas. Estos pedidos no solo son coherentes con lo que establece la normativa vigente, sino que reflejan la necesidad de avanzar desde el plano legal hacia políticas efectivamente implementadas. Como advierte Perassi y Macchiarola (2018) la inclusión requiere transformar culturas, políticas y prácticas; sin embargo la cultura escolar y el currículum aún funcionan como barreras que limitan dinámicas de pertenencia. En este sentido, las propuestas docentes muestran un intento por acortar la brecha entre el marco jurídico y la práctica cotidiana, reclamando apoyos que permitan sostener procesos inclusivos reales. Retomando a Skliar (2008), no basta con que existan leyes, es necesaria una ética de la disponibilidad y la responsabilidad institucional que garantice condiciones efectivas para la inclusión.

7. Conclusión

El presente estudio se ha orientado a describir las experiencias docentes, identificar la formación académica que poseen, conocer el bienestar emocional e indagar acerca del acompañamiento institucional de los docentes que trabajan con estudiantes con diagnóstico de TEA en el nivel primario en la provincia de Neuquén. Para ello participaron 13 docentes de nivel primario de tres escuelas públicas diferentes.

A partir de los resultados, se ha observado que la experiencia docente evidencia una contradicción central; se espera que los docentes sostengan emocional y pedagógicamente situaciones altamente complejas pero se los deja afrontar el ingreso, la práctica cotidiana y las dificultades casi en soledad. Aunque desarrollan estrategias creativas y aprendizajes valiosos, estas respuestas terminan reemplazando responsabilidades formativas e institucionales que deberían acompañar la tarea. Así, la experiencia docente aparece atravesada por un compromiso profesional intenso que opera como sostén principal, pero también como indicador crítico de las limitaciones estructurales que condicionan su trabajo.

En relación a la formación docente, esta se configura como un proceso dinámico y profundamente condicionado por los cambios en los paradigmas educativos. Lejos de entenderse como un trayecto que finaliza en la formación inicial, los relatos muestran que los docentes construyen el saber pedagógico en la práctica, elaborando respuestas situadas, éticas y colaborativas frente a los desafíos de la inclusión. La formación aparece así como una experiencia que transforma al sujeto docente y demanda tanto actualización permanente como sostén institucional. Desde una mirada crítica, los resultados evidencian que para llevar a cabo un proceso de inclusión, se requiere fortalecer no solo los contenidos formativos, sino también las condiciones organizacionales y colectivas que permitan a los docentes desarrollar su tarea con responsabilidad, acompañamiento y reconocimiento profesional.

Por otro lado, el bienestar emocional docente se sostiene en un equilibrio precario: emociones intensas, conflictos con familias, falta de reconocimiento y la responsabilidad de gestionar situaciones emocionales complejas sin apoyos suficientes. Aunque los docentes recurren a estrategias de autocuidado, regulación emocional y sostén entre pares, estos recursos no alcanzan a contrarrestar factores de riesgo persistentes, como los conflictos con las familias y la desvalorización institucional. En síntesis, el bienestar emocional aparece condicionado por dinámicas laborales, que lejos de cuidar a quienes enseñan, los obligan a sostener su tarea docente sobre un esfuerzo emocional continuo.

En relación al acompañamiento institucional, la evidencia muestra una brecha persistente entre el amplio marco normativo que garantiza apoyos para la inclusión y su implementación en las escuelas. Los acompañamientos resultan desiguales, fragmentados y dependientes de decisiones institucionales, afectando tanto las prácticas pedagógicas como la experiencia emocional docente. De este modo, la inclusión exige no sólo leyes sino políticas aplicadas y una responsabilidad ética institucional que asegure condiciones concretas y sostenidas de acompañamiento.

8. Aportes y contribuciones de la investigación

La presente investigación aporta una mirada actualizada sobre el trabajo emocional docente en el acompañamiento de estudiantes con TEA, mostrando que el bienestar y la experiencia profesional no depende solo de recursos individuales, sino de dinámicas institucionales y vínculos que suelen quedar invisibilizados. Se evidencia la carga emocional que asumen los docentes, las estrategias que deben poner en marcha y las tensiones que enfrentan con las familias, junto con los apoyos y aprendizajes que posibilitan su sostenimiento. Estos hallazgos permiten problematizar las condiciones reales del trabajo docente y ofrecen aportes para revisar las políticas de formación y acompañamiento institucional. De este modo, este trabajo final integrador contribuye a visibilizar dimensiones

poco exploradas de la labor docente y fundamenta la necesidad de intervenciones psicológicas e institucionales que fortalezcan su bienestar emocional.

9. Limitaciones de la investigación

Durante el desarrollo de este trabajo final integrador, se identificaron diversas limitaciones. En primer lugar, en la búsqueda de antecedentes previos vinculados con la temática elegida, ya que no se encontraron investigaciones que incluyan todas las variables abordadas, en particular el bienestar emocional de docentes con estudiantes diagnosticados con TEA abordado desde la psicología. A su vez, surgieron dificultades en el proceso de las entrevistas, ya que al realizarse de forma presencial en las instituciones educativas, en algunos casos eran interrumpidas por motivos propios del contexto escolar, generando cortes y desconexión. A esto se sumó que algunos docentes no participaron de las entrevistas debido al temor que les generaba el cuestionario, especialmente por desarrollarse la entrevista dentro la escuela. Si bien se garantizó la confidencialidad de sus respuestas, los docentes pudieron haberse sentido, en algunos casos, condicionados para expresarse libremente.

10. Líneas de investigaciones futuras

Para futuras investigaciones sería valioso profundizar en el rol de los gabinetes pedagógicos y su impacto en el acompañamiento a docentes que trabajan con estudiantes con TEA. También se sugiere conocer la situación de las escuelas privadas de Neuquén que cuentan con gabinete pedagógico, y comparar sus prácticas con las de las instituciones públicas. Asimismo, resulta importante ampliar estas investigaciones a distintas provincias para conocer cómo varía la presencia y el funcionamiento de los gabinetes en cada contexto.

Finalmente, se recomienda sumar mayor diversidad de género en las muestras para conocer si esta variable influye en la experiencia docente en contextos inclusivos.

11. Propuesta de intervención

11.1 Proyecto de intervención: “Espacios de diálogo y formación situados para docentes que acompañan estudiantes con TEA.

Fundamentación

Los resultados de esta investigación evidencian que los docentes enfrentan sobrecarga, falta de apoyos institucionales, formación inicial insuficiente y emociones cambiantes que inciden en su salud emocional. Los estudiantes diagnosticados con TEA en aulas comunes demandan de los docentes no solo adaptaciones pedagógicas, sino también la capacidad de sostener emocionalmente situaciones complejas que impactan en su bienestar.

Ante esta situación, se vuelve necesario generar espacios institucionalizados de diálogo, formación continua y producción colectiva de saber pedagógico, donde los docentes puedan abordar desafíos cotidianos, fortalecer su bienestar emocional, compartir experiencias y construir herramientas contextualizadas.

Objetivo general

Promover el bienestar emocional y fortalecimiento profesional de docentes que acompañan estudiantes con TEA, mediante la creación de espacios sistemáticos de diálogo, formación situada e intercambio pedagógico.

Objetivos específicos

1. Favorecer la expresión emocional y el acompañamiento entre docentes.
2. Brindar formación situada sobre estrategias didácticas y socioemocionales.
3. Generar espacios de reflexión colectiva sobre experiencias significativas de la práctica.
4. Diseñar propuestas pedagógicas contextualizadas de forma colaborativa.

Actividades principales

1. Encuentro inicial y relevamiento de necesidades.

2. Talleres de bienestar emocional orientados al intercambio, la expresión emocional y el autocuidado.
3. Talleres de formación pedagógica situada, centrados en apoyos visuales, adaptación, rutinas estructuradas y estrategia de regulación emocional.
4. Espacios de diseño pedagógico, donde los docentes elaboren propuestas didácticas.
5. Intercambio de experiencias significativas para fortalecer el apoyo entre pares.
6. Cierre evaluativo.

Metodología

El proyecto se desarrollará mediante talleres participativos, cada quince días con modalidad presencial. La metodología combinará espacios de diálogo emocional, instancias de formación continua y momentos de producción pedagógica colectiva. Se trabajará mediante dinámicas grupales, discusión de experiencias y diseño de estrategias adaptadas a las necesidades reales del aula.

Recursos: espacio físico, materiales didácticos básicos, y la participación de la figura del psicólogo como facilitador o del equipo directivo.

Impacto esperado

El proyecto busca mejorar el bienestar emocional docente, fortalecer las redes de apoyo entre pares, generar prácticas pedagógicas contextualizadas y promover una mayor coherencia institucional en el acompañamiento de la inclusión educativa de estudiantes con TEA.

12. Referencias

- Abramowski, A. (2022). "Darlo todo" *La entrega incondicional como componente fundante del magisterio argentino y sus resonancias en el siglo XXI*. En L. Anapios & C. Hammerschmidt (Coords.), *Políticas, afecto e identidades en América Latina* (pp. 383-404). CLACSO.
- Andrés, M. L., Castañeiras, C. E., & Richaud, M. C. (2014). Relaciones entre la personalidad y el bienestar emocional en niños: El rol de la regulación emocional. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 8(2), 217-241.
https://www.redalyc.org/pdf/4396/439643138006.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.ºed.). Asociación Americana de Psiquiatría.
- Barrero Plazas, Á. M., Riaño Ospina, K. T., & Rincón Rojas, L. P. (2018). Construyendo el concepto de la resiliencia: una revisión de la literatura. *Poiésis*, 35, 121-127.
<https://doi.org/10.21501/16920945.2966>
- Belichon, M. (2008). El espectro autista: Avances en el diagnóstico. *Infocop*, 38, 19-25.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagógica de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre el bienestar*. Editorial Síntesis.
- Castellanos, O. (2022). *Plan de acción orientado a favorecer la actitud docente hacia la inclusión del niño con el Trastorno del Espectro Autista (TEA) en aula regular*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador "Gervasio Rubio"]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TGM/article/view/397/386>

- Casullo, M.M., & Castro Solano, A.(2000). Evaluación del bienestar psicológico en adolescentes argentinos. *Revista de Psicología*,18(1),35-67.
<https://doi.org/10.18800/psico.200001.002>
- Casullo, M.M. (2006). El capital psíquico: Aportes de la psicología positiva. *Psicodebate*, 6, 59-72. <https://doi.org/10.18682/pd.v6i0.441>
- Ceballos Marón, N. A. (2023). *Vínculo entre la regulación emocional y la comprensión lectora estudio empírico en estudiantes de escuela primaria y análisis discursivo de la perspectiva de los docentes de Argentina* [Tesis Doctoral, Universidad de Flores].
- Cenacchi, A.M.(2018). Modelos, discursos y perspectivas teóricas vigentes sobre discapacidad y deficiencia. *Revista IRICE* 35, 65 - 94.
- Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006). *Artículo 1*.
<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm#:~:text=El%20prop%C3%B3sito%20de%20la%20presente,respeto%20de%20su%20dignidad%20inherente.>
- Choliz, M.(2005). *Psicología de la emoción: El proceso emocional*. Universidad de Valencia
www.uv.es/=choliz
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Dubrovsky, S. (2005). *La integración escolar como problemática profesional*. Noveduc.
<https://agmerparana.com.ar/wp-content/uploads/2017/10/DUBROVSKY-Silvia-LA-I-NTEGRACION-ESCOLAR-COMO-PROBLEMATICA-1.pdf>
- Esparza Reyes, R., Rangel Ledezma, Y. S., & González Ortiz, A. M.(2023). Experiencias docentes en la atención a niños con trastorno de espectro autista (TEA). *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 7, e1746.
<https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1746>

Espi, C. H., Altieri, A. B., Farrerós, S. M. & Soler Prat, J. (2011). *Alumnado con trastorno del espectro autista*. Editorial Graó.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=_zSGanbEflkC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Espi,+C.+H.,+Altieri,+A.+B.,+Farrer%C3%B3s,+S.+M.+y+Soler+Prat,+J.+\(2011\).+Alumnado+con+trastorno+del+espectroautista.+Editorial+Gra%C3%B3.&ots=TcHdaBos9Q&sig=Od2DWA07OXrnRNXkSf0kCagf5d4#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=_zSGanbEflkC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Espi,+C.+H.,+Altieri,+A.+B.,+Farrer%C3%B3s,+S.+M.+y+Soler+Prat,+J.+(2011).+Alumnado+con+trastorno+del+espectroautista.+Editorial+Gra%C3%B3.&ots=TcHdaBos9Q&sig=Od2DWA07OXrnRNXkSf0kCagf5d4#v=onepage&q&f=false)

Fernández-Abascal, E.G. (2009). *Emociones positivas, psicología positiva y bienestar*. (Coord.), *Emociones positivas* (pp.27-46). Editorial Pirámide.

Fernandez Melo, S.M. (2021). *Inteligencia emocional y estrés en docentes inclusivos de instituciones educativas estatales del distrito de los Olivos, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo] <https://hdl.handle.net/20.500.12692/92398>

Fredrickson, B. L. (2002). The role of positive emotion in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotion. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.

Fredrickson, B.L. (2009). *Vida positiva*. Grupo Editorial Norma.

Gamas Castellanos, C. E., & Ojeda Lopeza, P. C. (2023). Emociones de profesores que trabajan con niños, niñas y adolescentes autistas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 11477-11502. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6325

García Jimenez, M.E. (2017). *Bienestar emocional en educación: empecemos por los maestros*. [Tesis doctoral Universidad de Murcia]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=155090>

Garrabé de Lara, J. (2012). El autismo. Historia clasificaciones. *Salud Mental*. 35(3) 257-261. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000300010

- Gobierno de la Provincia de Neuquén. (2024, 20 de julio). *Todos los establecimientos educativos están en condiciones de retomar las clases*. Neuquén informa. <https://www.neuqueninforma.gob.ar/todos-los-establecimientos-educativos-estan-en-condiciones-de-retomar-las-clases/#:~:text=El%20sistema%20p%C3%BAblico%20neuquino%20tiene,en%20distintos%20turnos%20y%20modalidades>
- Gorodokin, I.C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-10. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Gonzales Fuentes, M., & Andrade Palos, P. (2016). Escala de bienestar psicológico para adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 42(2), 69-83. <https://www.aidep.org/sites/default/files/articles/R42/Art7.pdf>
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13, 551-573.
- Gutiérrez, M.F., & Martínez Fernández, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con autismo. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 22, e13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Lucio Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2018). *Estudio Nacional sobre el perfil de las Personas con Discapacidad: resultados definitivos 2018*(1.ºed.). https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/estudio_discapacidad_12_18.pdf
- John, OP & Gross, JJ (2007). Diferencias individuales en la regulación de las emociones. En J.J. Gross (Ed.), *Manual de regulación de las emociones* (pp.351-372). https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/estudio_discapacidad_12_18.pdf

- Lewin, L. (2017). *Que enseñes no significa que aprendan: Neurociencias, liderazgo docente e innovación en el aula en el siglo XXI*. Bonum.
- Lewin, L. (2024). *Hackeando la educación tradicional*. Bonum.
- López Rossetti, D. (2018). *Emociones y sentimientos*. Planeta.
- López-Pereyra, M., Armenta-Hurtarte, C., Gómez Vega, M. del P., & Puerto Díaz, O. (2021). El bienestar emocional en las niñas y los niños. *Revista Internacional De Educación Emocional y Bienestar*, 1(2), 53–70. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.2.14>
- Lupano Perugini, M.L., & Castro Solano, A. (2010). Psicología positiva: Análisis desde su surgimiento. *Ciencias Psicológicas*, 4(1), 45-56. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212010000100005&script=sci_abstract
- Majluf, N. C. (2020). *Experiencia emocional de docentes que trabajan con un programa de educación individualizado*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Lima]. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/12131>
- Mariñelarena-Dondena, L., & Klappenbach, H. (2016). Enseñanza de la psicología positiva en la Argentina: un estudio socio-bibliométrico. *PSIENCIA* 8,(2), 142-150. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/85260>
- Martínez, M. (2015). *Intervención psicoeducativa para niños con Trastornos del Espectro Autista*. Miño y Dávila.
- Muñoz Umaña, C. (2007). Perspectiva psicológica del bienestar subjetivo. *Psicogente*, 10(18), 163-173. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552352006.pdf>
- National Institute of Mental Health [NIH]. (2018). *Trastornos del espectro autista*. <https://www.nimh.nih.gov/sites/default/files/documents/health/publications/espanol/trastornos-del-espectro-autista/19-mh-8084s-autismspecdisdr-sp.pdf>

- Navarro, J., Vara, M. D., Cebolla, A., & Baños, R. M. (2018). Validación psicométrica del cuestionario de regulación emocional (ERQ-CA) en población adolescente española. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(1), 9-15.
- Nieva Chaves, J. A., & Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. <http://rus.ucf.edu.cu>
- Organización Mundial de la salud. (2025). *Autismo*. [https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/autism-spectrum-disorders-\(asd\)](https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/autism-spectrum-disorders-(asd))
- Pérez-Jorge, D., Alegre de la Rosa, O. M., Rodríguez-Jiménez, M. del C., Márquez-Domínguez, Y., & Hormiga, M. de la R. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia la inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *European Scientific Journal*, 12(7), 64-81. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n7p64>
- Perassi, Z., & Macchiarola, V. (Coords.). (2018). *Políticas de inclusión educativa: la evaluación del impacto de algunas experiencias en Argentina*. Miño y Davila.
- Poblete-Christie, O., López, M., & Muñoz, L. (2019). ¿De la Frustración a la Alegría o de la Alegría a la Frustración? Significados Sobre Inclusión Educativa Construidos por Docentes a Partir de su Experiencia Emocional. *Psykhe*, 28(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>
- Ragonesi, L.P., Bruno, D. S., & Pérez Lugone, F. (2021). Inclusión educativa, aprendizaje y discapacidad social en docentes de niños con Trastorno del Espectro Autista de la CABA. *Psocial*, 7(1). <https://doi.org/10.62174/psocial.6727>
- Rattazzi, A. (2018). *Se amable con el autismo. Guía de navegación para todos*. Grijalbo.
- Rattero, C. (2007). *Ser maestro: ¿vale la pena?* Conferencia en la ciudad de Paraná. https://www.omep.org.uy/wp-content/uploads/2016/04/sermaestro_rattero.pdf

- Registro Nacional de Discapacidad. (2023). *Informe Personas con certificado único de discapacidad con condiciones de salud vinculadas a trastornos del espectro autista*. Dirección Nacional de Políticas y Regulación de Servicios. Argentina.
- Rocha, M. (2022). *La convivencia como base de la “inclusión” escolar: lo social como punto de fuga entre lo educativo y lo terapéutico*. Homo Sapiens Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/uflo/218330?page=30>
- Rodrigo Estrada, M. (2006). *Manual de la creatividad: Los procesos psíquicos y el desarrollo*. TRILLAS.
- Ryff, C.D.(1995). Psychological well-being in adult life. *Current directions in psychological science*, 4(4), 99-104.
- Sánchez Riesco, O. (2001). Implicaciones educativas de la inteligencia emocional. *Psicología educativa*. 7(1), 5-27. <https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/69007.pdf>
- Sanchez Sosa, S. A. (2020). Paradigma de la neurodiversidad: una nueva forma de comprender el trastorno del espectro autista. *Revista de estudiantes de terapia ocupacional*, 7(1), 19-35.
- Scharagrodsky, P. A., Porro, S., & Baquero, R. (Comps.).(2020). *Discursos, prácticas e instituciones educativas*. Prometeo Libros. <https://elibro.net/es/lc/uflo/titulos/188175>
- Seligman, M.E.P.(2003). *La auténtica felicidad*. Ediciones B.
- Seligman, M.E.P. (2011). *La vida que florece*. Océano.
- Simon, C., Giné,C., & Echeita,G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*,10(1), 25-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5505138>
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8. edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf

- Sociedad Argentina de Pediatría. (2022). *Día Mundial de Concientización sobre el autismo*. https://www.sap.org.ar/uploads/archivos/general/files_autismo-prensa-22_16_48769699.pdf
- Southwell, M. (2021). *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. CLACSO. <https://elibro.net/es/ereader/uflo/190938?page=1>
- Tedesco, J.C. (2005). *Opiniones sobre políticas educativas*. Ediciones Granica. <https://elibro.net/es/ereader/uflo/66645?page=6>
- Tedesco, J.C. (2017, marzo 14). Reformular la formación ciudadana. *El diario de la educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/03/14/reformular-la-formacion-ciudadana/>
- Terigi, F.(2009). Encuadre conceptual. En Ministerio de Educación de la Nación, *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de la política educativa* (pp.11-26). Ministerio de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005625.pdf>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2), 25-52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Valdez, D. (2016). *Autismos: Estrategias de intervención entre lo clínico y lo educativo*. Paidós.
- Valdez, D. (2019). *Autismos: Contextos amigables con el autismo*.
- Valdez, D. Sueiro, M.(2016). Dispositivos de apoyo para la educación inclusiva de alumnos y alumnas con condiciones del espectro autista en la ciudad de Buenos Aires.Un estudio exploratorio (pp. 327-328). <https://www.academica.org/000-044/460>
- Vargas, Baldares, M. J. & Navas Orozco, W. (2012). Autismo Infantil. *Revista Cúpula*. 26(2), 44-58. <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v26n2/art5.pdf>

- Vera Poseck, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3-8. <https://www.redalyc.org/pdf/778/77827102.pdf>
- Vasquez, C., & Hervás, G., (2008). *Psicología positiva aplicada*. Desclée de Brouwer. <https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/files/original/d7cef53a9cd108df6497e85d485dabf6.pdf>
- Vecina Jimenéz, M. L. (2006). Emociones positivas. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 9-17.
- Vetere, G., & Argañaraz, M.R.(2022). Datos epidemiológicos sobre autismo en CABA.En *XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. <https://www.aacademica.org/000-084/133.pdf>
- Vivas Garcia, M.(2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens*, 4(2).
- Werner, E.E. (1993). Riesgo, resiliencia y recuperación: perspectivas del estudio longitudinal de Kauai. *Desarrollo y psicopatología*, 5(4), 503-515
- Zenteno-Osorio, S., & Leal-Soto, F. (2016). Los afectos en la experiencia de ser profesor de un estudiante diagnosticado con trastorno espectro autista. *Pensamiento Educativo*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.5>
- Zuñiga, M.J. (2010). *Incidencia del ejercicio físico/deportivo sobre el bienestar psicológico* [Tesina de licenciatura, Universidad de Aconcagua]. <http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/51>

13. Anexos

13.1 Anexo 1

Consentimiento informado

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología de UFLO Universidad se encuentran realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es analizar el bienestar emocional de los docentes de nivel primario de escuelas regulares con estudiantes diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la provincia de Neuquén, durante el ciclo lectivo 2025. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar (o equipo responsable).Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, aceptó participar en este trabajo de investigación.

13.2 Anexo 2

Entrevista

Preguntas sociodemográficas

1. ¿Cual es tu edad?
2. ¿Con qué género te identificas?
3. ¿Cuál es tu formación académica?
4. ¿Hace cuantos años que ejerces la profesión docente?

1.FORMACIÓN DOCENTE

1. ¿Podes contarme cómo fue tu formación inicial?
2. Durante tu formación, ¿tuviste algún espacio de aprendizaje sobre educación inclusiva, o sobre el trabajo con estudiantes con TEA?
3. ¿Consideras que tu formación te preparó adecuadamente para acompañar a estudiantes con TEA?¿Por qué sí o por qué no?
4. ¿Participaste de alguna capacitación o formación continua sobre inclusión o sobre TEA?si es así ¿Cómo fue esa vivencia?
5. ¿Qué tipo de formación consideras necesaria en la actualidad para acompañarlos de forma más adecuada?

2.EXPERIENCIAS DOCENTES CON ESTUDIANTES CON TEA

1. ¿Has trabajado con estudiantes diagnosticados con TEA?¿Recordas cuándo fue la primera vez y en qué contexto?
2. Podrías describirme cómo es un día común en el aula trabajando con estudiantes con TEA.
3. ¿Qué aspectos te resultaron valiosos de esa experiencia?
4. ¿Qué dificultades o desafíos se presentan en el trabajo con estudiantes con TEA?
5. ¿Podes comentar alguna situación significativa que recuerdes en este contexto?
6. ¿Sentís que tu mirada hacia la inclusión cambió desde que comenzaste a trabajar con estudiantes con TEA? ¿De qué manera eso impactó en tu forma de ejercer la docencia?

3.BIENESTAR EMOCIONAL DOCENTE:experiencia de emociones positivas

1. ¿Cómo describirías tu experiencia emocional en el ejercicio de la docencia?
2. ¿Qué emociones reconocés de vos mismo/a cuando trabajas con estudiantes diagnosticados con TEA en tu aula?
3. En tu día a día como docente, ¿qué cosas suelen ayudarte a sentirte bien en el trabajo?
¿Podrías darme algún ejemplo?

4. ¿Hay momentos en el trabajo que te resulten emocionalmente más desafiantes? ¿Podrías contarme alguno y cómo lo atravesaste?
5. ¿Percibís que tu forma de sentir o vivir emocionalmente el trabajo ha cambiado desde que acompañas a estudiantes con TEA? ¿Podrías contarme de qué manera?
6. Cuando atravesás situaciones que te afectan emocionalmente en el trabajo, ¿cómo solés manejarlas?
7. ¿En tu experiencia, suelen existir espacios donde se pueda hablar sobre lo que uno siente en el trabajo docente en contextos inclusivos? ¿Cómo vivís esas instancias?
8. Si tuvieras un día especialmente agitado en el trabajo, ¿qué hacés para sentirte mejor o para recuperarte después de esa jornada?
9. ¿Consideras que tu trabajo es valorado por la institución o colegas? ¿Cómo influye en cómo te sentís en tu trabajo?

4.ACOMPAÑAMIENTO INSTITUCIONAL

1. ¿Recibís algún tipo de acompañamiento en tu escuela para el trabajo con estudiantes diagnosticados con TEA? En caso afirmativo ¿cómo lo describirías ?
2. ¿Qué aspectos del acompañamiento consideras positivos, y cuáles negativos?
3. ¿Qué tipo de apoyo consideras necesario para el trabajo con estudiantes con TEA?

5.REFLEXIÓN FINAL/CIERRE

1. ¿Qué aprendizaje personal y profesional sentís que te dejó la experiencia de trabajar con estudiantes con TEA?
2. Si tuvieras que dejarle un mensaje a colegas docentes que estén comenzando a trabajar en contextos inclusivos ¿qué les dirías?

Los consentimientos informados de los docentes, los permisos institucionales para el ingreso a las escuelas y las transcripciones completas de las entrevistas quedan a disposición del jurado evaluador, en caso de que los requieran.