



TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA
COMPETENCIAS PROFESIONALES DE
LAS Y LOS EDUCADORES DE NIÑOS Y
NIÑAS DE 2 A 6 AÑOS

CAROLINA MARTÍNEZ ORTIZ
MARTHA REMEDIOS RIVAS GONZÁLEZ

ISBN: 978-607-8730-68-1



9 786078 730681



Datos de catalogación bibliográfica

Carolina Martínez Ortiz

Martha Remedios Rivas González

Trastorno del Espectro Autista. Competencias Profesionales de las y los Educadores de Niños y Niñas de 2 a 6 Años

© Ediciones UPD

© Universidad Pedagógica de Durango/UPD/Durango. México.

ISBN: 978-607-8730-68-1



ISBN: 9 786078 730681



Marzo 2023. Primera Edición

Carolina Martínez Ortiz

Martha Remedios Rivas González

Trastorno del Espectro Autista. Competencias Profesionales de las y los Educadores de Niños y Niñas de 2 A 6 Años

ISBN: 978-607-8730-68-1



ISBN: 9 786078 730681

Editor: Universidad Pedagógica de Durango/UPD/México

Ciudad: Durango, México

Diseño: Martha Remedios Rivas González y Carolina Martínez Ortiz

Fotografía de portada:

https://www.google.com/search?q=CEREBRO+ROMPECABEZAS+NI%C3%91O+FONDO+BLANCO&tbm=isch&ved=2ahUKEwi72a_H4bT-AhWjJN4AHSpbBzgQ2-cCegQIABAA&oeq=CEREBRO+ROMPECABEZAS+NI%C3%91O+FONDO+BLANCO&gs_lcp=CgNpbWcQAzoGCAAQCBAeUPwHWK0eYPEhaABwAHgBgAGCBlgBshySAQswLjQuNy4yLjAuMZgBAKABAoBC2d3cy13aXotaW1nwAEB&sclient=img&ei=pT8_ZPvylaPJ-LYPqradwAM&bih=625&biw=1343&rlz=1C1GGRV_enMX754MX761&hl=es#imgsrc=aNYo_Dy-NQdlkM

Contacto: upd@edu.mx

****Esta obra no puede ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales sin la autorización por escrito de los editores. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones UPD podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición.**

Publicación arbitrada por pares académicos

ÍNDICE

ÍNDICE	2
CAPÍTULO I. DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	5
Introducción	5
1.1. Antecedentes. Definición del tema de interés	5
1.1.1. Contextualización.....	10
1.1.2. Pregunta Central.....	14
1.1.3. Preguntas Secundarias o subsidiarias	14
Estado del conocimiento sobre las competencias de los docentes que atienden a niños y niñas de 2 a 6 años de edad con TEA	15
Concepto de Autismo.....	16
Tipos de Autismo	20
Perspectiva teórica que se aborda.....	21
Tipo de investigación	26
Método de investigación	28
Técnicas de investigación.....	32
Instrumentos de investigación.....	35
Población de estudio.....	38
Principales hallazgos	41
Conclusiones de los estudios.....	44
1.4. Objetivo General	52
1.4.1. Objetivos específicos.....	53
1.5. Supuestos básicos.....	54
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	55
2.1. Marco conceptual	55
2.1.1. Definiciones de trastorno, Autismo, Trastorno del Espectro Autista, Infancia, Educación en la primera infancia, Educación inicial, Educación preescolar	55
2.1.1.1. Definición de Trastorno	55
2.1.1.2. Tipos de Trastorno dentro del Autismo	57
2.1.1.3. Definición de Autismo	58
2.1.1.4. Definición de trastorno con espectro autista	60
2.1.1.5. Características clínicas del Trastorno con espectro autista	62
2.1.1.6. Definición de educación	63
2.1.1.7. Definición de enseñanza	65
2.1.1.8. Definición de aprendizaje	66

2.1.1.9. Definición de educación en la primera infancia.....	67
2.1.1.10. Definición de educación inicial.....	69
2.1.1.11. Definición de educación preescolar.....	71
Definición de competencia profesional	72
Definición de formación.....	74
Formación docente	75
Características clínicas de la formación docente para educadores de niñas y nos con TEA	76
Planteamientos curriculares de los Planes de Formación respecto al perfil de egreso de docentes que atienden a niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA)	79
Factores que Intervienen en el Trastorno con Espectro Autista	82
La familia	82
El contexto escolar	84
La alimentación.....	85
Los programas educativos de educación Inicial. Un buen comienzo (SEP, 2017), Y EL Programa de Educación Preescolar (SEP, 2017), y la atención del Trastorno con Espectro Autista	87
Agentes educativos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje de niña y niños de 2 a 6 años con Trastorno del Espectro Autista	89
Las y los educadores de primera infancia sus características y competencias profesionales.....	91
La función social de las y los educadores del nivel de educación preescolar según el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2017).....	93
La familia	94
La función de padres y madres según el Programa de Educación Inicial. Un buen comienzo (SEP, 2017).....	95
Las y los alumnos de educación Inicial desde el Programa de Educación Inicial. Un buen comienzo (SEP, 2017)	96
Las y los alumnos de educación preescolar según los Programas de Educación Inicial. Un buen comienzo y el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2017).....	97
Ley para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Trastorno del Espectro Autista del Estado de Durango	98
Ley para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista del Estado de Durango	99
Enfoques teóricos para la comprensión y estudio del Trastorno del Espectro Autista y su relación con el perfil profesional de los educadores de niñas y niños de 2 a 6 años	101
Enfoques teóricos para la comprensión y estudio del Trastorno del Espectro Autista	102
Los enfoques pedagógicos.....	102

El enfoque sociocultural de Lev Semiónovich Vigotsky	103
Teoría Ecológica de Uriel Bronfenbrenner.....	104
Teoría neuropsicológica: Funciones Ejecutivas de Hot y Cool.....	106
Teoría neurobiológicas y genéticas.....	107
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	108
Conocimiento y ciencia	108
Concepto e importancia de la investigación documental.....	109
Etapas de la investigación documental.....	111
Técnicas de recolección y selección de información	113
Normas APA utilizadas.....	114
CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES.....	116
Conclusiones	116
Limitaciones	119
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120

INTRODUCCIÓN

La presente investigación: “Trastorno del Espectro Autista. Competencias Profesionales de las y los Educadores de Niños y Niñas de 2 A 6 Años”, es una indagación cualitativa de carácter documental, la cual permite tratar de manera sistemática, ordenada y coherente el tema enunciado al inicio del párrafo, en el marco de la Licenciatura en Intervención Educativa, que se opera en la Universidad Pedagógica de Durango.

El estudio se ha elaborado, con la finalidad de comprender ¿Cuáles son las competencias profesionales que requieren poseer o desarrollar las y los educadores responsables de la enseñanza y el aprendizaje de niños y niñas de 2 a 6 años de edad con Trastorno del Espectro Autista?, el anterior cuestionamiento, permite plantearse la exploración de información teórica existente sobre sobre las competencias profesionales de las y los educadores responsables de la enseñanza y el aprendizaje de niños y niñas de 2 a 6 años de edad con Trastorno del Espectro Autista (TEA), planteados por los programas de formación del profesorado en nuestro país o en los programas educativos relacionados con la primera infancia.

El planteamiento anterior, es una pregunta interesante, porque permite a las y los maestros que atienden a estos estudiantes situarse en un marco de educación inclusiva; pero la realidad es que algunos de ellos expresan que “no se sienten preparados” para enfrentar los retos que implica promover el aprendizaje en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista -TEA-. Asimismo, en muchas ocasiones estos estudiantes suelen ser rechazados en las escuelas y enviados a escuelas “especiales”. Cabe recalcar que según el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, todos los niños y las niñas tienen el derecho a la educación, y por lo tanto, de asistir y ser atendidos por la escuela pública en México en la modalidad y sostenimiento que le sea viable, según la ubicación territorial donde se encuentren.

En ese sentido, Echeita (2008; citado por Valdez y Cartolín, 2019), consideran que “la inclusión educativa debe entenderse como “...una balanza equilibrada entre un aprendizaje y rendimiento escolar de calidad y congruente con las capacidades del

estudiante que asegure un aprendizaje significativo para todos”, pero a decir del Marco Curricular y Plan de Estudios 2022:

Es imprescindible ir más allá de la idea de que la inclusión se reduce a incorporar a los grupos de la sociedad a la escuela, lo cual es muy importante, pero no es suficiente. Pensar la inclusión desde una perspectiva decolonial implica que los niños, niñas y adolescentes se formen en espacios educativos en los que sean conscientes de que si falta una o uno por motivos de clase, sexo, género, etnia, lengua, cultura, capacidad, condición migratoria o religión, entonces no están incluidos todos ni todas (SEP, 2022, p. 94).

Pensar una educación inclusiva desde la decolonialidad¹ requiere que las niñas y niños aprendan a reconocer el valor de la cultura universal junto con el conocimiento y saberes ancestrales como parte de un mismo patrimonio intangible de la humanidad que contribuye en la construcción de su identidad como ciudadanos mexicanos con conocimientos sólidos, capaces de establecer diálogos de saberes con otros sujetos, pueblos y naciones, y a entender y defender las ideas, tecnologías y culturas que se han generado y preservado por las comunidades indígenas y evitar que sean transformadas en propiedad privada (SEP, 2022, p. 96).

En ese sentido, es necesario que las y los educadores desarrollen una serie de competencias y saberes profesionales necesarios para brindar la atención pertinente y personalizada que los estudiantes con TEA requieren; en un contexto escolar como

¹ Esta perspectiva requiere que las y los estudiantes aprendan a cuestionar las visiones particulares y su relativismo sobre el mundo, así como el pensamiento único universal que parte de una visión eurocéntrica, patriarcal y heterosexual de la realidad, las cuales desconocen la diversidad que compone el mundo (SEP, 2022, p. 65).

cimiento y soporte para una actuación pedagógica que lo posibilite, pero que ayude a niñas y niños a sentirse y ser parte de su comunidad, de la sociedad y del mundo.

Con fines de estructura y organización, la presente investigación se estructura de la siguiente manera:

En el Capítulo I: Definición del Objeto de estudio, se define y especifica cuál es la problemática a estudiar, se concretan las cuestiones o preguntas de interés, se presentan los resultados de la revisión de la literatura, los objetivos, la justificación y los supuestos básicos de análisis.

Capítulo II: Marco Teórico conceptual: aborda los conceptos fundamentales para el desarrollo de la investigación derivados del objeto de estudio, tales como: Trastorno, Autismo, Trastorno del Espectro Autista (TEA), características clínicas del TEA, educación, enseñanza, aprendizaje, educación inicial, educación preescolar, competencia profesional, formación. Además se especifican algunos de los factores que intervienen en la atención del TEA, como la familia, el contexto y la alimentación, y por supuesto, el educador.

También se analiza el Programa de Educación Preescolar 2017, que ofrece la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como el programa, “Un buen comienzo” (SEP, 2018), correspondiente al nivel de educación inicial, para identificar los lineamientos y fundamentos de carácter pedagógico y de intervención indicados para las y los educadores respecto a la inclusión de niñas y niños con capacidades diferentes. Asimismo, se analizan las disposiciones contenidas en la Ley para la Atención de Personas con Trastorno de Espectro Autista en el Estado de Durango.

Asimismo, se describen distintos enfoques teóricos para la comprensión y el estudio del TEA, por ejemplo: los enfoques pedagógicos, el enfoque sociocultural de L. S. Vygotsky, Teoría Ecológica de Uriel Bronfenbrenner, la Teoría neuropsicológica de Hot y Cool, entre otros.

En el Capítulo III: Metodología: se describe el tipo de investigación el método utilizado para la construcción de la investigación, en qué consiste, cuáles son las etapas y su importancia. Se incluye además las Normas APA utilizadas, y la técnica para el desarrollo de la presente indagación.

En el capítulo IV: Conclusiones y Limitaciones: se presentan las conclusiones finales a las que se llega con base en la información analizada en el transcurso de la elaboración de esta investigación, así como las limitaciones que se presentaron durante la realización y desarrollo de la misma. Finalmente se presentan las referencias bibliográficas.

CAPÍTULO I. DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Introducción

En el presente capítulo se presentan los antecedentes, la contextualización, el estado del conocimiento, la pregunta central de investigación y las preguntas secundarias, el objeto de estudio, la justificación, el objetivo general, los objetivos específicos y los supuestos básicos de análisis que guían el desarrollo del presente estudio.

1.1. Antecedentes. Definición del tema de interés

Transcurridas dos décadas del siglo XXI, la sociedad en que vivimos atraviesa por una terrible pandemia causada por el virus SARS CoV-2, situación que ha conducido a los sistemas educativos en el mundo a optar por la continuidad educativa desde casa, en un contexto para evitar contagios.

En ese contexto, el autismo se sitúa como un tema necesario de abordar, debido al poco conocimiento que tiene sobre él el ciudadano común, generalmente son los especialistas en el tema quienes concentran el conocimiento al respecto, y aunque es un contenido disponible en la Web, no es de interés para la mayoría de las y los ciudadanos, sólo para aquellas personas que en su familia conviven con una persona con Trastorno Espectro Autista.

En el campo de los estudios sobre ciencia, tecnología y sociedad prevalece la discusión acerca de cómo direccionar las capacidades científicas a las necesidades sociales. Una problemática escasamente considerada como ámbito de orientación del conocimiento, son las necesidades de las personas con autismo y sus familias.

El autismo afecta a 1 de cada 160 niños a nivel mundial y es la condición de mayor prevalencia en el ámbito psiquiátrico. México carece de políticas de CTI que articulen las necesidades de esta población (Anzaldo y Cruz, 2019, p. 1).

Fombonne et al, (2016, p. 1670; citado por Anzaldo y Cruz, 2019, p. 2), señalan que en el caso de México:

... se carece de estudios epidemiológicos nacionales que informen sobre la prevalencia del autismo; sin embargo, un estudio reciente realizado en la ciudad de León, Guanajuato, muestra que cerca de un 1% de la población infantil de esa ciudad nace con TEA.

Asimismo, la necesidad de atención de niños con autismo en escuelas públicas de educación especial ha aumentado en una magnitud de 1,595, en 2005, a 14,723, en 2017, lo que equivale a un 43% de la matrícula de educación básica de 2017 (SEP, 2017). Por su parte, datos de la Clínica Mexicana de Autismo (CLIMA) analizados para esta investigación señalan un promedio de 30 casos nuevos de autismo al mes, solamente en una de sus sedes.

Los estudios anteriores muestran la necesidad de continuar estudiando el tema del Autismo, pero no sólo ello, estos niños y niñas requieren atención educativa que permita el desarrollo de sus capacidades por parte de la escuela en un ámbito de inclusión educativa, más allá de la perspectiva de la educación especial.

Considerando que, en el Estado de Durango, el autismo es un tema poco difundido a nivel social y comunitario, pocas personas conocen acerca del tema, así como de los espacios institucionales donde pueden ser atendidos las niñas y niños menores de tres años; incluso, si en las familias tienen un integrante con TEA, desconocen a dónde deben recurrir para un diagnóstico, terapias, o atención educativa.

Por lo anterior, es necesario que como Interventora Educativa profundice en el conocimiento del Trastorno del Espectro Autista para en un futuro contar con la posibilidad de brindar nuevas oportunidades de aprendizaje y sensibilizar a la sociedad sobre el TEA en aras de promover la inclusión social y por qué no, promover alguna iniciativa respecto a la consideración de este tema en el marco de las políticas relacionadas con la primera infancia en el estado de Durango.

Por lo anterior, es importante indicar que, en el estado de Durango, según datos proporcionados por los Indicadores Estatales de la Mejora Continua de la Educación (2021, p. 26), en el documento: *“Durango. Información del ciclo escolar 2018 – 2019”*, en el ciclo escolar 2018 – 2019 había un total de 544 445 estudiantes que representan el 71.9% de la población que se encontraban inscritos en la educación de tipo básica, distribuidos de la siguiente manera; Inicial (0 a 2 años y 11 meses), 4 488 estudiantes; Preescolar (3 a 5 años), 71 265 estudiantes; primaria (6 a 11 años), 219 762 estudiantes y en secundaria (12 a 14 años), 95 690 estudiantes (MEJOREDU, 2021).

Además, según información recabada en el formato 911 que analiza los avances del sistema educativo relacionado con la atención a estudiante con necesidades educativas especiales (NEE). Divide las instituciones de educación en dos tipos: los Centros de Atención Múltiple (CAM), los cuales funcionan como escuelas “regulares”, es decir, con un horario fijo, se cuenta con materiales y está equipado adecuadamente, además de contar con profesionales especializados. Y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), en donde se asigna un maestro especialista en cada escuela de educación básica que lo requiera.

En los indicadores estatales de mejora continua de la educación (2021, p. 32), se indica que, en el ciclo escolar 2018-2019 Durango contaba con 30 CAM y 73 USAER que atendieron, respectivamente, a 2 671 y 9 086 NNAJ con la necesidad del servicio.

En los CAM la atención se brindó con 296 docentes especialistas en deficiencia mental, audición y lenguaje, deficiencia visual, aprendizaje, aparato locomotor e inadaptación social, por citar algunos; y con 131 paradocentes que fungieron como auxiliares educativos, terapeutas físicos, psicólogos, trabajadores sociales o médicos, entre otros cargos. En las USAER, el total del personal docente fue de 615 colaboradores y el del paradocente de 208.

Para contextualizar un poco más el tema del autismo, se inicia por plantear algunas definiciones y características del Trastorno del Espectro Autista (TEA).

El término autismo aparece por primera vez en la monografía: *Dementia Praecox Oder Gruppe der Schizophrenien*, redactada por Eugen Bleuler (1857-1939) para el Tratado de Psiquiatría dirigido por Gustav Aschaffenburg (1866-1944) y publicado en Viena en año 1911. Según Bleuler (citando a Garrabé de Lara (2012, p. 257), el autismo está caracterizado por el repliegue de la vida mental del sujeto sobre sí mismo, llegando a la constitución de un mundo cerrado separado de la realidad exterior y la dificultad extrema o la imposibilidad de comunicarse con los demás que de allí resulta.

Según el Gobierno de México (2016; citando a la Asamblea General de las Naciones Unidas, 2007, p. 4), se define al autismo como:

... una discapacidad permanente del desarrollo que se manifiesta en los tres primeros años de edad y se deriva de un trastorno neurológico que afecta al funcionamiento del cerebro, se caracteriza por deficiencias en la interacción social, problemas en la comunicación verbal y no verbal y patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos y repetitivos.

Aunque las definiciones anteriores corresponden a épocas muy diferentes, es posible concluir que el autismo ha sido conceptualizado desde esas perspectivas como deficiencia o problema neurológico y como discapacidad que afecta algunas partes del

cerebro, en relación a ello, la Confederación Autismo España (2019), el autismo, señala que el autismo “afecta la configuración del sistema nervioso y el funcionamiento cerebral, dando lugar a dificultades en dos áreas principalmente: la comunicación e interacción social y la flexibilidad del pensamiento y de la conducta”.

Asimismo, en relación a lo anterior, en ocasiones a muchos de los niños con TEA, tienen afectación en la habilidad del lenguaje, por esta razón presentan dificultad para entablar una conversación con personas desconocidas. Esta es una de las características que distingue a las personas con TEA, pero existen más.

Johnson, C., Myers, S. (2007, p. 1192), afirman que cada persona con autismo es diferente, algunos de ellos comparten características similares, por ejemplo:

- Falta de una mirada apropiada;
- Falta de expresiones cálidas y alegres con la mirada;
- Falta del patrón alterno de vocalizaciones entre el bebé y el padre que generalmente ocurre aproximadamente a los 6 meses de edad (es decir, los bebés con TEA generalmente continúan vocalizando sin tener en cuenta el habla de los padres);
- Falta de reconocimiento de la voz de la madre (o del padre o del cuidador constante);
- Desprecio por las vocalizaciones (es decir, falta de tono de respuesta), pero una gran conciencia de los sonidos ambientales;
- Inicio retardado del pasado balbuceante 9 meses de edad;
- Uso reducido o ausente de gestos previos al habla (agitar, señalar, mostrar); falta de expresiones como "oh, oh" o "eh";
- Falta de interés o respuesta de cualquier tipo a declaraciones neutrales (p. ej., "¡Oh, no, está lloviendo de nuevo!").

Estas son algunas características que presentan las personas con este trastorno, sin embargo, como se mencionó anteriormente, no todas las personas con TEA presentan las mismas características, existen personas que cuentan con la habilidad de

comunicación verbal y otros con la habilidad no verbal. Barthélémy, Fuentes, Howlin y Van Der Gaag (2019, p. 28), explican las diferencias entre estas dos condiciones.

- Comunicación verbal: Hay una alteración mínima o ninguna alteración en la capacidad del individuo para el uso funcional del lenguaje (hablado o de señas).
- Comunicación no verbal: Ausencia de capacidad relativa a la edad del individuo para usar un lenguaje funcional (hablado o de señas).

Después de plantear antecedentes sobre el tema de estudio y algunas de sus características generales, se procede a contextualizar algunas condiciones actuales por las que está pasando el mundo en el marco de la pandemia SARS CoV-2, y cómo ello ha afectado la situación de niñas y niños menores de 6 años con TEA dentro del Sistema Educativo en el estado de Durango.

1.1.1. Contextualización

Como se mencionó en párrafo anteriores, la sociedad ha pasado por una situación de confinamiento inédita debido a la pandemia de la COVID-19, con base en ello, el Gobierno de México, a partir del 20 de marzo de 2020 optó por la política del confinamiento y la continuidad educativa desde casa, a través de medios tecnológicos, la situación anterior, ha afectado principalmente la vida de las personas, la economía y en muchos otros casos, la salud mental y social de los seres humanos, incrementándose los niveles de violencia al interior de los hogares contra niñas y niños.

Aunque las niñas y los niños menores de 6 años con Trastorno del Espectro Autista son personas poco sociables se puede llegar a pensar que esta pandemia no les afectó en lo absoluto, por lo que, es indispensable señalar que su avance educativo, la asistencia a terapias y a sus citas médicas, que permiten que estas personas tengan y muestren algunos avances en su desarrollo, aprendizaje, interacción social, lenguaje, comunicación, entre otros fueron afectados por la pandemia.

Desde marzo de 2020 en que el gobierno de México instaló la política de confinamiento en casa y fue necesaria la continuidad educativa desde los hogares, las instituciones a donde asistían niñas y niños con TEA por atención educativa, tratamiento o terapias cerraron sus puertas, y, por lo tanto, se vieron afectados al no recibir atención especializada y al no permanecer con un seguimiento adecuado. Además de que las personas con TEA están acostumbradas a la rutina, les gusta tener un horario, y mucho orden, algunos o la mayoría de ellos suelen entrar en crisis cuando las cosas pierden secuencia o cuando la rutina cambia.

Otro de los problemas a causa de la pandemia y la continuidad educativa en casa, es la forma en que la escuela se adaptó a la situación mundial, en este aspecto es necesario señalar que las niñas y niños con TEA pierden muy rápido el interés o simplemente dejan de poner atención.

Una niña y niños con autismo tienen serias dificultades para estar sentado frente a una computadora y/o televisor por largos periodos de tiempo mientras que alguien les habla sobre un tema, no solo porque no sea de su interés, sino por la forma en que se le está explicando. Las niñas y niños con autismo no se mantienen escuchando un tema televisado que no es de su interés, por esta razón se requiere la aplicación de estrategias de aprendizaje específicas para niñas y niños con autismo durante este periodo de pandemia. En la opinión de Muñoz (2021):

La educación a distancia y on line es implementada en las escuelas, siendo una situación completamente nueva para los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), así como para los padres y maestros, actualmente constituye el único método de educación disponible. Para los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) esto puede ser un desafío, ya que requieren un enfoque especial a sus necesidades educativas, lo que significa que la educación debe adaptarse a sus habilidades y necesidades.

Son muchas las situaciones que pasaron los educadores y las familias de los estudiantes con TEA durante el confinamiento sanitario. Antes de la pandemia, los

padres y madres contaban con apoyo profesional, los niños asistían a la escuela y algunos a terapias, pero ahora las familias tienen toda la responsabilidad en los hogares, sin contar con alguna preparación sobre el tema más que sus propias experiencias, en ese mismo sentido las y los educadores se vieron limitados no sólo por las desigualdades en el acceso a la tecnología y la conectividad de sus estudiantes y sino por la imposibilidad de algunos de ellos de contar con los saberes y habilidades para atender a dicha población estudiantil vía remota.

Mendonça, Rodrigues y Sella (2017, p. 437), muestran que: “el déficit en la formación específica de profesores para la enseñanza de estudiantes con autismo y los reflejos de este déficit en una casi ausencia de planificación, materiales y evaluaciones diferenciadas”. He aquí un motivo para estudiar el tema sobre las características y competencias profesionales que debe saber-hacer y ser del educador responsable de la educación de niñas y niños con TEA durante la infancia temprana.

En ese sentido, esos momentos de contingencia en donde los niños no han podido asistir presencialmente a los centros de atención, las y los educadores han tenido una manera limitada de apoyarles durante la continuidad, desde mi experiencia y observación, se comunican el primer día de clases para entregar materiales y después de eso es muy raro que vuelva a establecer contacto con ellos otra vez, hasta el momento en el que los maestros solicitan evidencias, es entonces cuando vuelven a comunicarse con las niñas y niños, sus padres y madres para pedirles fotografías.

Aunque el autismo es un tema poco conocido, existe mucha información en la web, en canales televisivos de paga a través de series y documentales, pero muchas veces los padres y madres no saben de dónde obtenerla, es un ideal pensar que la sociedad se empiece a interesar por este tema y que el mismo sea tratado con sostenimiento y continuidad en la radio y televisión comercial, para que estos agentes educativos enriquezcan sus saberes, no sólo de este trastorno, sino de muchos otros que existen, con el objetivo de sensibilizar a la sociedad para que los niños con TEA o cualquier otro trastorno se sientan en un sociedad incluyente e informada que los respeta, los comprenda y los apoya.

En una sociedad como la nuestra, poco informada y sin conocimiento amplio de que existen personas con necesidades diferentes a las nuestras, se va por la vida creyendo que todos pueden vivir y convivir en esta sociedad tal como está, pero no es así, es posible tratar de un tema que es muy común y muy conocido por las personas por ejemplo: alguna dificultad para caminar, sabemos lo que les pasa a estas personas y la sociedad se “adaptó” a esto, -se señala entre comillas porque aun así falta mucho para llegar a la empatía con estas personas- al igual que la infraestructura de las ciudades, pero volviendo al tema del autismo en un punto de vista personal nunca he visto en el Estado de Durango alguna adaptación que se haya hecho para favorecer la inclusión social de un niño con autismo en la vía pública.

Por otra parte, poco se actualiza, forma y capacita a las y los educadores en lo general para la atención y promoción del aprendizaje de niñas y niños con TEA, sólo a los especialistas de los Centros de Atención Múltiple y las USAER, por lo que es obvio que falta mucho por aprender como sociedad y como agentes educativos.

En ese sentido, Jonatán Sánchez-Blanchart et al (2019), indica que:

... la formación docente ante el Trastorno del Espectro Autista, señalan que: ...existe una escasa formación respecto al tratamiento del alumnado con Necesidades Educativas Especiales y alumnos TEA, por lo que es necesario potenciar el apoyo dentro del aula al docente y disponer de mayor número y disponibilidad de programas de intervención adecuados a cada tipo de necesidad educativa, servirá para paliar las posibles carencias al respecto.

Taliaferro y Pilkington (2014: citado por Sánchez y Blanchart et al, 2019, p. 64), indican que muchos programas que se realizan en la formación del maestro no preparan suficientemente a los profesores con el conocimiento y habilidades necesarias para incluir a los niños con discapacidades en sus programas.

Con base en lo anterior, a continuación, se plantean la pregunta central de indagación que se deriva de este análisis, así como las preguntas subsidiarias.

1.1.2. Pregunta Central

¿Cuáles son las competencias profesionales que requieren poseer y desarrollar las y los educadores responsables de la enseñanza y el aprendizaje de niños y niñas de 2 a 6 años de edad con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que les permita atender esas especificidades en las formas de aprendizaje de estos estudiantes?

1.1.3. Preguntas Secundarias o subsidiarias

- ¿Cuáles son los planteamientos curriculares de los planes de formación respecto al perfil de egreso de docentes que atienden a niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA)?
- ¿Qué funciones pedagógicas les asigna el Programa de Educación Inicial Un buen comienzo (SEP, 2017) y el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2017) a las y los educadores de educación inicial y preescolar que atienden niñas y niños con TEA?
- ¿Cómo deben ser los procesos de comunicación que deben establecer los educadores con niñas y niños, madre y padres durante la continuidad educativa en el marco de la COVID – 19?
- ¿Cuál es el contenido básico de la Ley para la Protección de Personas con Trastorno del Espectro Autista del Estado de Durango (2017) respecto a la atención educativa a niños y niñas de 2 a 6 años con TEA?
- ¿Qué tipo de estrategias recomiendan los especialistas para promover el aprendizaje de niñas y niños con TEA a las y los educadores de la primera infancia en el periodo de contingencia sanitaria por COVID-19?

- ¿Qué estrategias de aprendizaje en casa proponen los expertos para padres y madres de niñas y niños de 2 a 6 años de edad con TEA, durante la situación de pandemia?

Después de detallar las preguntas centrales y secundarias de indagación en el presente estudio, se procede a desarrollar un estado del conocimiento sobre el tema el Trastorno con Espectro Autista y su relación con las características y competencias de los docentes autismo en niños y niñas de 2 a 6 años de edad, con la finalidad de realizar una auscultación sobre los estudios realizados durante el período comprendido de 2015 a 2021.

Estado del conocimiento sobre las competencias de los docentes que atienden a niños y niñas de 2 a 6 años de edad con TEA

En este apartado se presenta un estado del conocimiento de carácter descriptivo, que tiene como centro la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características y competencias profesionales del personal responsable de la enseñanza y el aprendizaje de niños y niñas de dos a 6 años de edad con un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA)?

Según Guevara Patiño (2016, p, 166) el estado del conocimiento es:

... una investigación de investigaciones. En la actualidad se ha convertido en una herramienta esencial en universidades y centros de investigación para revisar la situación actual de conocimiento de su producción investigativa, hacer un balance de esta y crear nuevos escenarios de formación e investigación en los respectivos campos de interés.

En el caso de la formación de estudiantes de posgrado, Guevara Patiño (2016, p, 167), citando a Arredondo (1989; citado por S. Jiménez 2009, p. 147), define la construcción de un estado del arte como:

[...] la capacidad del individuo para la delimitación de problemas, la búsqueda y desarrollo de herramientas teóricas y metodológicas, la organización, el cuidado

y los controles que han de tenerse en el proceso, la reformulación ante lo imprevisto, la priorización y el procesamiento de la información, la señalización de los límites y los alcances de lo obtenido, la inferencia de los usos deseables y posibles de los resultados, la apertura de la información y confrontación de lo investigado, el establecimiento de nuevas hipótesis y la necesidad de realizar nuevos trabajos complementarios.

Este estado del conocimiento se constituye por la revisión de 15 artículos provenientes de revistas arbitradas, localizados mediante los siguientes buscadores: Redalyc, Scielo, Google Académico y ERIC. De los 15 artículos analizados, cuatro investigaciones fueron realizadas en Brasil, una en Ecuador, una en Chile, dos en Colombia, una en España, una en Estados Unidos, dos en Cuba y tres en México. Estos artículos fueron realizados durante el periodo comprendido entre los años 2015 a 2021.

El análisis se realiza considerando las siguientes categorías de análisis: 1) Concepto de Autismo, 2) Tipos de Autismo, 3) Perspectiva teórica desde la que se aborda, 4) Tipo de investigación, 5) Método de investigación, 6) Técnicas de investigación, 7) Instrumentos de investigación, 8) Población de estudio, 9) Principales hallazgos, y 10) Conclusiones del estudio (ver anexo No. 1).

Concepto de Autismo

Este primer apartado corresponde a la interpretación de la segunda columna de la matriz de análisis del estado del conocimiento (la primera columna corresponde a las referencias bibliográficas de los artículos consultados), en ella se abordan los conceptos sobre autismo.

Una vez analizados los distintos conceptos de autismo proporcionados por los autores de los 15 estudios consultados, se encontró que Afrasiabi Navan y Khaleghi, (2020, p. 91), el autismo es:

...una discapacidad que posible de diagnosticar durante ocurre los primeros tres años de vida, según lo ha informado en al menos 60 de cada 10,000 casos en países desarrollados la Autistic Spectrum Australia, al considerar que tres áreas principales se ven afectadas por el autismo: 1) discapacidad en la comunicación, 2) interrupciones en las interacciones sociales y 3) intereses, actividades y comportamientos repetitivos que involucran una discapacidad en la comunicación como uno de los comportamientos más importantes.

Quintana y Lantigua (2020, p. 554), Mendonça Ribeiro, Rodrigues y Sella (2017, p. 11), Coelho-Medeiros, et al (2019, p. 493) y Ávila da Silvaa, Lohmann, Kunz da Costa y Marchese (2019, p. 3) que el autismo se detecta a partir de los 2 años en adelante.

Coelho-Medeiros, et al (2019, p. 493) explican que el autismo es una discapacidad difícil de detectar a una edad tan corta, porque los niños con autismo pueden llegar a tener un desarrollo “normal” en los primeros años de vida sin que se note algo extraño hasta los 2 o 3 años que existe un retroceso, y es ahí en donde los padres asisten al pediatra por un diagnóstico, ya que algunos niños con autismo a los 3 años no han desarrollado debidamente la habilidad del lenguaje.

Covarrubias y Arellano (2021, p. 184), con base en la postura de Barthélémy, Fuentes, Howlin y Van der Gaag (2019), definen el Trastorno del Espectro Autista como un conjunto de trastornos complejos del desarrollo neurológico, caracterizados por dificultar las relaciones sociales, alterando la capacidad de comunicación, generando patrones de conducta estereotipada, restringida y repetitiva.

Quintana Hernández y Lantigua Cruz (2020, p. 554) consideran al autismo como:

Un trastorno generalizado del desarrollo que comienza en la infancia y supone incapacidades importantes en todas las áreas psicológicas y conductuales. Esta condición neurológica se hace evidente durante los 3 primeros años de vida del niño y da lugar a diferentes grados de alteración del lenguaje y la comunicación, de las competencias sociales; de la imaginación y con frecuencia estos síntomas se acompañan de comportamientos inhabituales.

Buemo, et al (2018, p. 8), basados en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos (DSM-5, 2013), el Trastorno del Espectro Autista (TEA) es considerado como:

Un trastorno del neurodesarrollo, caracterizado por déficits en la interacción social y la comunicación, así como por la presencia de conductas repetitivas e intereses restringidos. Características comunes a la persona autista, como la irritabilidad y la presencia de rituales conductuales que pueden dificultar su vida social en la escuela.

Mendonça Ribeiro, Rodríguez Cavalcanti de Melo y Sella (2017, p. 11), definen el autismo infantil² como: “un trastorno del desarrollo global caracterizado por (1) un desarrollo anormal o alterado que se manifiesta antes de los 3 años; y (2) alteración característica del funcionamiento en tres dominios: interacciones sociales, comunicación, conducta focalizada y repetitiva”.

Según López Chávez, Larrea Castelo, Breilh y Tillería (2020, p. 3), el autismo debe considerarse como: “un espectro de condiciones multidiversas las cuales interfieren en los procesos de tipo comunicativo-relacional, en el procesamiento de la información, en la capacidad sensorial y también se manifiestan en una marcada diferencia de la ciencia individual y social”.

Dos Santos y Guimarães Neves (2020, p. 176; citando a Laurent, 2012), conceptualizan el “Espectro del Autismo” como:

...quien considera que los sujetos autistas producen narrativas únicas, dando lugar a relatos extremadamente plurales y que necesitan ser escuchados. Drummond (2012, p. 10) también aclara que es preferible hablar “del espectro del autismo, ya que, en este campo, se incluyen desde niños que no hablan a los sujetos calificados por Asperger como autistas de alto nivel”.

² Los autores arriba citados se basan en la definición proporcionada por la Clasificación Internacional de Enfermedades 10 (CIE-10, OMS, 2000).

A diferencia de los autores anteriores que definen el autismo como trastorno y espectro autista, Gutiérrez Ruiz (2016, 2019, p. 13), argumenta que el Trastorno del Espectro Autista es:

Un cuadro clínico de inicio en la infancia temprana que limita el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas. Se caracteriza por la presencia de patrones restringidos, estereotipados y repetitivos de comportamientos, intereses y actividades, y sus síntomas pueden reconocerse desde el segundo año de vida (12-24 meses) e incluso antes si éstos son graves.

Cuevas Román y Hernández de la Torre (2016, p. 20), declaran que el autismo es: “conjunto de características..., y como un conjunto de conductas específicas, las cuales resultan no convencionales, que dificultan a la persona con autismo su adaptación al ambiente social y familiar, destacando en este contexto el ámbito educativo”.

Los estudios han revelado que el autismo se entiende como un síndrome conductual y que se caracteriza por un déficit en la interacción social, el lenguaje y los cambios de conducta, esto de acuerdo con Falkenbach et al., 2010; Kanner, 1997 y Orrú, 2007).

Después de analizar los diversos conceptos del autismo se concluye que esta categoría de estudio recibe en lo general cuatro denominaciones: Trastorno, Espectro Autista, discapacidad y deficiencia que afecta principalmente al cerebro, y dentro de éste el desarrollo de las habilidades de comunicación verbal y no verbal, e interacción social en los sujetos.

Otra de las coincidencias que se presentan al analizar la información consultada para este apartado es que, en los diferentes conceptos de autismo, antes expuestos, los autores consultados, concuerdan en su conceptualización que el autismo se caracteriza por la manifestación de comportamientos repetitivos y por conductas estereotipadas.

En tres de los 15 estudios es citado para la ayuda de la conceptualización el psiquiatra Leo Kanner por ser conocido como el padre del Síndrome del Autismo y quien fue el primero en abordar este concepto en el año de 1943 en uno de sus textos más reconocidos, que lleva por nombre: "Autistic Disturbances off Affective Contact".

Tipos de Autismo

En este apartado es escasa la información que se obtuvo dentro de los artículos que fueron consultados, porque la mayoría de las investigaciones no cuentan con esta información. Se encontraron en 3 de los 15 artículos los tipos de autismo y las investigaciones mencionan los siguientes:

Afrasiabi Navan y Khaleghi (2020, p. 91), mencionan que este trastorno tiene una variedad de tipos conocidos que son:

...de la gravedad más baja, incluido el síndrome de Asperger / autismo de alta funcionalidad, el tipo clásico de autismo, el trastorno generalizado del desarrollo no especificado de otra manera (PDDNOS), el síndrome de Rett, que es el tipo más agudo de autismo y es más común en niñas que en niños, y trastorno desintegrativo infantil.

Por su parte, Mendonça Ribeiro, Rodrigues Cavalcanti de Melo y Sella (2017, p. 2), citando la 10a edición de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE 10, OMS, 2000), mencionan que los Trastorno Generalizados del Desarrollo (TGD) se componen de las siguientes categorías de diagnóstico: "autismo infantil, autismo atípico, síndrome de Rett, otros trastornos desintegrativos infantiles, trastorno de hiperactividad asociado con retraso mental y movimientos estereotipados, síndrome de Asperger, otros trastornos del desarrollo global y trastorno del desarrollo global no especificado".

Pérez Perurena y Martínez Machín (2018, p. 4), consideran que al autismo “se le agrupa en la actualidad dentro de los Trastornos del Espectro Autista (TEA), fenotipo más amplio que incluye, además del Autismo, al Síndrome de Asperger y Trastorno generalizado del desarrollo no especificado”.

Los autores coinciden en algunos de los tipos de autismo, como los siguientes: la gravedad más baja, incluido el Síndrome de Asperger/autismo de alta funcionalidad, el tipo clásico de autismo, el trastorno generalizado del desarrollo, el Síndrome de Rett, autismo infantil, autismo atípico y trastorno desintegrativo infantil.

Perspectiva teórica que se aborda

Cuatro de las investigaciones no especifican desde qué perspectiva teórica están abordando su investigación, específicamente los siguientes: “Conocimiento del equipo interprofesional sobre el autismo infantil” (Silvaa Shaiane Àvila da, Lohmann Michele, Kunz da Costa y Marchese, 2019), “Inclusión educativa de gemelos con TEA en centros educativos ordinarios: estudio de caso único” de Rodríguez y Corrales Castaño, 2021), Coelho Medeiros, et al. (2019), en el estudio “Validación del M-CHAT-R/F como instrumento de tamizaje para detección precoz en niños con trastorno del espectro autista” y Covarrubias y Tonatiuh Arellano (2021) con la investigación: “Propuestas de inclusión, educación y gestión cultural de jóvenes investigadores”

Trastorno del espectro: factores de riesgo y protectores., pero al leer cada una de ellas, y en relación al tema es obvio desde qué perspectiva se abordan. En el caso de las indagaciones que no especifican la perspectiva teórica desde la que se abordan, es posible concluir con base en el rumbo y contenido de los estudios, que estos se desarrollan desde la perspectiva psicoanalítica a partir de Sigmund Freud es la que se interesa en:

... el funcionamiento de la mente humana y una práctica terapéutica el psicoanálisis tiene cuatro áreas principales de aplicación: 1. funcionamiento de la mente humana. 2. tratamiento para los problemas psíquicos. 3. método de

investigación y, 4. Ver y analizar los fenómenos culturales y sociales (1885 y 1939, p. 2).

Doce de los artículos analizados si mencionan las perspectivas teóricas desde la cual cada autor desarrolla su estudio, estos son los siguientes:

Chicón, et al. (2019, p. 174) fundamentan su trabajo desde una concepción marxista, que entiende... el trabajo..., “como una actividad creativa y creadora de transformación de la naturaleza por parte del ser humano para satisfacer sus necesidades básicas de existencia”, debido a que este estudio se centra en el juego como un medio para el aprendizaje en aspecto relacionados con niños con autismo. Asimismo, recurren al enfoque sociocultural de Vygotsky (2000, p. 33), desde las categorías de interacción social³ y el concepto de hombre⁴.

López Chávez, Larrea Castelo, y Tillería (2019, p. 3), sustentan su indagación en la perspectiva de la epidemiología crítica, “cuyo objetivo es entender el autismo de forma integral, es decir, desde su realidad individual y colectiva, que permite concebir al autismo desde la determinación social”.

Dos Santo y Neves Lemes (2020, p. 175), en el estudio: “El espectro de los autismos y la psicosis infantil: una cuestión diagnóstica para el psicoanálisis”, aparece como un esfuerzo por construir una discusión psicoanalítica sobre el problema de diagnóstico que involucra la psicosis infantil y el espectro del autismo.

Afrasiabi Navan y Khaleghi (2020, p. 91), plantean el objetivo de su estudio “Uso de la gamificación para mejorar la calidad educativa de los niños con autismo” y dentro de este explican desde que perspectiva teórica abordaron su tema para la elaboración de su estudio:

³ “conjunto de relaciones sociales, encarnadas en el individuo”

⁴ El autor considera al hombre como un ser biológico, social y cultural, miembro de la especie humana y partícipe de un proceso histórico, constituido en las relaciones sociales. La lucha por la supervivencia, la vida gregaria y el trabajo (Vygotsky, 1997, 2000, 2007).

El objetivo... evaluar la efectividad de la gamificación para mejorar la calidad de la educación en niños autistas; para un examen más preciso y dada la gran importancia de este trastorno, el foco principal de la investigación fue el reconocimiento de los estados emocionales.

Gutiérrez (2019, p. 14), menciona que su estudio denominado “Características tempranas y predictores de la severidad del cuadro clínico en el trastorno del espectro autista.”, tiene como objetivo:

... describir los antecedentes del desarrollo y características tempranas de un grupo de niños con diagnóstico de TEA, y comparar estas características tempranas con las de un grupo de niños con desarrollo típico... Lo que es importante en la identificación temprana del cuadro clínico en el ámbito socio-sanitario en nuestro medio. Adicionalmente, se pretende relacionar variables del desarrollo con la severidad de los signos de TEA y analizar su valor predictivo.

Buemo, Allí e Iracet (2018, p. 4), proponen discutir los desafíos de la socialización del niño autista en la escuela:

Se buscó a través de este estudio conceptualizar el autismo, cubriendo sus aspectos históricos y sociales, aclarar preguntas sobre el trastorno, además de comprender la inserción de los niños con autismo en el entorno escolar, así como abordar las dificultades del niño en la escuela y la importancia de una amplia red de apoyo socioeducativo para atenderlo.

Mendonça Ribeiro, Rodrigues Cavalcanti de Melo y Sella (2017, p. 12), en la investigación, “La inclusión de estudiantes con autismo en el sistema educativo municipal de Maceió”, emplea la perspectiva teórica de la educación inclusiva.

Mendonça Ribeiro, Rodríguez Cavalcanti de Melo y Sella (2017 p. 12), proponen verificar la inclusión de estudiantes con autismo en el sistema educativo municipal de Maceió, desde la perspectiva de sus profesores”. En ese sentido, Moreno Elizalde, Arrieta Díaz y Figueroa (s/f, p.107), definen la educación inclusiva como una aspiración y una necesidad... que debe tener como principio básico la implicación de todos, la aceptación mutua, lo que no se cumple espontáneamente, se enseña y se aprende, como parte de la vida. En una sociedad, en las comunidades, en una escuela, en un grupo, en un sujeto debe existir la capacidad para la aceptación, la convivencia, la ayuda, la tolerancia y el espíritu de superación.

García y Hernández de la Torre (2016, p. 18), indagan y examinan el trabajo realizado en las aulas con alumnos/as que presentan Trastorno del Espectro Autista y/o Síndrome Asperger, con esta información podemos asegurar que al igual que en el estudio anterior de “La inclusión de estudiantes con autismo en el sistema educativo municipal de Maceió” se basan en la misma perspectiva de educación inclusiva al ver que en su investigación el objetivo es:

... orientar a los docentes que trabajan por la inclusión de este alumnado acerca de algunas estrategias educativas de carácter cooperativo para que la intervención educativa con estos niños/as sea satisfactoria... diseñar un plan de apoyo dirigido a favorecer la inclusión del alumnado con TEA/AS en el aula ordinaria mediante estrategias de aprendizaje cooperativo.

Pérez Gutiérrez, Perurena Lancho y Martínez Machín (2018, p. 252), sugieren que para entender el origen de los Trastornos del Espectro Autista se necesita un enfoque etiológico multifactorial. El artículo parte de una exhaustiva revisión de la literatura,

para el desarrollo de futuras investigaciones. Con el objetivo de analizar la información teórica existente sobre el rol del microbiota intestinal en la evolución de los pacientes con trastornos del espectro autista.

Quintana y Lantigua (2020, p. 552), proponen dentro de su estudio y utilizando un enfoque tecnológico: “valorar la influencia del desarrollo tecnológico en el diagnóstico y atención médica - pedagógica del autismo en la edad pediátrica”. El enfoque tecnológico según Freiz Carrillo, Carrera Araya y Sanhueza Henríquez (2009, p. 52) se centran en: “cómo entregar la información optimizando el proceso de enseñanza aprendizaje a través de la búsqueda y selección de medios tecnológicos eficaces para producir aprendizajes según los fines deseados”.

Navarro y Hernández De La Torre (2017, p. 60), utilizan una metodología descriptiva, centrada en un enfoque de investigación “biográfico-narrativo... que según Landín Miranda y Sánchez (2019, p. 227), consideran que el método biográfico-narrativo: “lleva a captar ese conocimiento genuino que un sujeto construye desde su experiencia vivida en diversos espacios y tiempos, permitiéndose comprender la verdadera esencia de la educación”, ...donde la metodología específica de recogida y análisis de datos se encuentra en sintonía con líneas de pensamiento actual como la filosofía comunitaria, en la que se inscribe el proyecto”.

Como derivado del análisis de las perspectivas teóricas, a partir de las cuales se abordan los 15 estudios analizados, se destacan las siguientes: perspectiva marxista, epidemiológica crítica, educación inclusiva, etiológica, tecnológica, psicológica, social y bibliográfica – narrativa.

Por lo anterior, es posible llegar a la conclusión de que en el período 2015 a 2021 existe un escaso estudio sobre el autismo, las características profesionales de los educadores de primera infancia en relación con los procesos educativos de niñas y niños de 2 a 6 años de edad que padecen TEA.

Tipo de investigación

Con respecto a los 15 estudios analizados, se encuentra que sólo 9 de ellos, dentro del contenido cuentan con información respecto al tipo de estudio. En ese sentido, Silvaa Shaiane Àvila da, Lohmann Paula Michele, Kunz da Costa Arlete Eli y Marchese Camila (2019, p. 3), en su estudio el: “Conocimiento del equipo interprofesional sobre el autismo infantil”, mencionan que el objetivo de su estudio es: “analizar el conocimiento del equipo interprofesional acerca del trastorno autístico” y el cual es un estudio de carácter cualitativo.

Chicón, Martins de Oliveira, Vighini Garozzi, Ferreira y Carvalho Silva de Sá, (2019, p. 170), en la investigación: “Jugar y aprender: aspectos relacionales de los niños con autismo” señalan que su estudio es: “comprende los aspectos relacionales del niño con autismo en la relación con otros niños en situaciones de juego y se trata de una investigación cualitativa del tipo de estudio de caso”.

López Chávez, Larrea Castelo, Breilh y Tillería, (2020, p. 7 y 8), en: La determinación social del autismo en la población infantil ecuatoriana, indican que “para los propósitos de este trabajo: “se llevó a cabo un estudio de carácter transversal, con diseño caso-control y componentes cualitativos, basados en la epidemiología crítica, apoyado en las herramientas analíticas de la determinación social de la salud”.

Mendonça Ribeiro, Rodrigues Cavalcanti de Melo y Sella (2017, p. 1), en el estudio de: “La inclusión de estudiantes con autismo en el sistema educativo municipal de Maceió” sostiene que:

... existe evidencia en la literatura de que las intervenciones educativas son las más efectivas para minimizar los déficits que presentan los niños con autismo. Por lo tanto, es necesario evaluar los aspectos cualitativos del acceso de esta población a la educación regular. El objetivo de este estudio fue investigar la inclusión de estudiantes con autismo en el sistema educativo municipal de Maceió, desde la perspectiva de sus profesores.

Pérez, Perurena Lancho y Martínez (2018, p. 1), en el estudio de: “Nuevos aportes desde la microbiología para entender el autismo”, mencionan que su estudio se realizó una documental o una “revisión temática, a través de una búsqueda bibliográfica, desde el año 2000 hasta el 2016, sin restricciones de idioma”.

Buemo, Allí e Iracet (2018, p. 1), en el estudio sobre “Autismo en el contexto escolar: la importancia de la inserción social”, mencionan que su objetivo es: “discutir los desafíos de la socialización del niño autista en el ámbito escolar y para ello se realizó un estudio bibliográfico cualitativo y descriptivo”.

García y Hernández de la Torre (2016, p. 18), en el estudio de “El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con TEAS/AS en el aula ordinaria”, utilizaron para la recogida de datos un enfoque cualitativo y cuantitativo (mixto).

Navarro y Hernández De La Torre (2017), en el estudio: La colaboración en red entre profesorado de aulas y específicas de autismo para promover el intercambio profesional para la inclusión educativa, mencionan que para una investigación de su tipo debe considerarse adecuada:

...la investigación descriptiva orientada hacia el presente porque, aunque no existen los datos para responder a los interrogantes de la investigación, sí se cuenta con los marcos en los que éstos pueden generarse. Se trata, por tanto, de una metodología que se fundamenta en un enfoque cualitativo de investigación (p. 60).

Rodríguez y Corrales Castaño (2021, p. 293), destacan que: “un centro ordinario escolarizado cuenta con un aula abierta especializada para niños con autismo, y su propósito es acercarse a ese nuevo proyecto inclusivo para analizar sus beneficios. Para ello, utilizaron un método cualitativo basado en el estudio de caso único (estudio de caso).

Afrasiabi Navan y Khaleghi (2020), Coelho-Medeiros, et. Al (2019) y Gutiérrez (2019), no mencionan cuál es tipo de investigación que realizan, aun así, es posible deducir que el estudio de estos autores está realizado desde un enfoque cuantitativo, debido

a que el cuestionario es un instrumento de investigación que pertenece a la investigación cuantitativa.

Covarrubias y Arellano (2021), son de los autores que tampoco cuentan con esta información en su estudio, pero a diferencia de los demás estos autores utilizan como instrumento la entrevista, lo que indica que su investigación es de enfoque cualitativo.

Como se puede observar dentro de la información rescatada de los 15 artículos que conforman la matriz de análisis es posible mencionar que el argumento acerca del autismo es un tema que puede ser estudiado desde un enfoque cualitativo que según Salgado (2000; citando a Jiménez Domínguez, 2000, p. 71), “los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos”, en donde es posible derivar información más específica.

En cuanto al enfoque cuantitativo se entiende que parte de datos evidenciables, pero Del Canto y Silva (2013; citan a Hernández Fernández y Baptista, 2004), quienes consideran la investigación cuantitativa: “usa la recolección de datos para probar hipótesis con base a medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p. 28).

Estos dos enfoques son de gran ayuda para rescatar información importante acerca del Trastorno del Espectro Autista y de otros temas, ya que por una parte podemos llegar a resultados más objetivos y deductivos con un enfoque cuantitativo en base a estudios, medición, encuestas, etc. hasta obtener una lógica más inductiva y subjetivos con un enfoque cualitativo en donde podemos obtener información a base de entrevista, observación, historias de vida, etc.

Método de investigación

Once de los quince artículos examinados para la creación del estado del conocimiento mencionan específicamente cual es el método de investigación que utilizan, mientras que estos cuatro estudios que llevan por nombre: “Uso de la gamificación para mejorar la calidad educativa de los niños con autismo” de Azadeh Afrasiabi Navan y Ali Khaleghi (2020), “La inclusión de estudiantes con autismo en el sistema educativo

municipal de Maceió” de Mendonça Ribeiro, Rodrigues y Sella (2017) “Propuestas de inclusión, educación y gestión cultural de jóvenes investigadores” de Covarrubias e Arellano (2021) y “Conocimiento del equipo interprofesional sobre el autismo infantil” de Ávila da, Michele, Kunz da Costa y Marchese (2019), no proporcionan información al respecto y uno de ellos utiliza un método de indagación similar a otros estudios analizados, por lo que se deduce que se utilizó el mismo método de investigación, enseguida se describe qué método de investigación utilizó cada uno de estos estudios que si proporcionan datos al respecto.

Chicón, et. Al (2019, p. 170), indican que su investigación está realizada con un método de estudio de caso, porque el estudio de caso se entiende como un estudio que está enfocado exclusivamente a una persona o un grupo, y en esta ocasión esta investigación está dirigida solo a las personas con autismo.

Chávez, Larrea Castelo, Breilh y Tillería, (2020), utilizan el método de observación directa para: “la aportación a la caracterización de los espacios de vida, educación y tratamiento de la población infantil autista incluida en la muestra”. Dos Santo y Guimarães Neves Lemes (2020, p. 174), menciona que para el análisis de los datos recolectados se utilizó:

... el método de análisis de contenido de Bardin (2011), dividido en tres etapas: pre análisis, exploración de material y tratamiento de resultados. Según Bardin (2011), en la primera etapa se utiliza para dar una lectura “flotante” para filtrar los documentos que serán analizados, con el objetivo de una mejor organización de los materiales. En la segunda etapa, es donde los recortes y la elección de qué datos se utilizarán para el estudio. Finalmente, para Bardin (2011), el análisis de contenido finaliza en el tercer paso, donde se colocan las inferencias e interpretaciones hechas a partir de los datos y contenidos analizado.

El método de análisis de contenido definido por Bardin (1996, p. 135), se refiere a “el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido

de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción de estos mensajes”. Coelho-Medeiros, et al (2019, p. 493), mencionan que se realizó un estudio en dos fases. La primera fase consiste en:

...la adaptación cultural, desde M-CHAT- R/F versión en castellano de España. Se hizo un análisis de equivalencia de contenido, de comprensión semántica, conceptual y técnica, en una muestra intencionada de usuarios de la red UC, diseñando así el M-CHAT-R/F versión chilena. La segunda fase, y objeto de este reporte, consistió en un estudio de diseño transversal para la validación psicométrica del instrumento M-CHAT-R y R/F.

Por su parte, Gutiérrez Ruiz (2019, p. 12) realiza un “estudio no experimental”, este tipo de estudios se llevan a cabo mediante una observación, sin necesidad de construir alguna situación y observar desde una situación ya existente. Pérez Gutiérrez, Perurena Lancho y Martínez (2018, p. 252), realizan “una revisión documental, a través de una búsqueda bibliográfica, desde el año 2000 hasta el 2016, sin restricciones de idioma”, por lo emplean el método de investigación documental. Buemo, Allí e Iracet (2018, p. 4), mencionan el empleo del método de análisis de contenido de Laurence Bardin (2011), organizado en tres etapas:

Pre-análisis, exploración de materiales y tratamiento de resultados. Según Bardin (2011), en la primera etapa se utiliza para dar una lectura “flotante” para filtrar los documentos que serán analizados, buscando una mejor organización de los materiales. En la segunda etapa, es donde se realizan los recortes y la elección de qué datos se utilizarán para el estudio. Finalmente, el análisis de contenido finaliza en la tercera etapa, donde se ubican las inferencias e interpretaciones realizadas a partir de los datos y contenidos analizados.

García Cuevas Román y Hernández de la Torre (2016, p. 23), citan dentro de su investigación a Rodríguez y Valldeoriola (2012), para hacer mención al tipo de método de investigación al que recurrieron ha para llevar a cabo su estudio:

“las aproximaciones metodológicas mixtas permiten, entre otros beneficios, neutralizar o eliminar sesgos de determinados métodos cuando éstos se utilizan de forma aislada... (p. 14). Combinar ambas técnicas ha logrado extraer mayor información y concretar resultados, enriqueciéndose el abanico de actuación posterior, posibilitando fortalecer la aplicación del programa de apoyo dirigido a favorecer la inclusión del alumnado con TEA/AS en el aula ordinaria mediante el aprendizaje cooperativo.

Aunque Quintana Hernández y Lantigua Cruz (2020), no mencionan que método de investigación utilizan para el desarrollo de su estudio, es posible identificar por el contenido que se apoyan de diferentes buscadores académicos para la realización de una investigación de carácter documental, a través de la revisión de bibliográfica.

Navarro Montaña y Hernández De La Torre (2017, p. 60), señalan que su investigación está basada en:

“una metodología descriptiva, centrada en un enfoque de investigación biográfico-narrativo donde la metodología específica de recogida y análisis de datos se encuentra en sintonía con líneas de pensamiento actual como la filosofía comunitaria, en la que se inscribe el proyecto”.

Rodríguez Torres y Corrales (2021, p. 301), indican que la forma de investigación a usar se centra en un estudio de caso de gemelos con Trastorno del Espectro Autista, por lo que indican que han decidido valerse de esta metodología porque:

...su mayor fortaleza radica en que a través de éste se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno... en el método de estudio de caso los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes (Piedad Cristina Martínez Carazo, 2006).

En suma, en la revisión de la literatura fue posible encontrar distintos métodos de investigación que se utilizan para el desarrollo de los 15 artículos revisados, sobresalen los estudios exploratorios, el estudio de caso, el análisis estadístico, el análisis de necesidades, el estudio no experimental, la revisión temática y el análisis de contenido.

Técnicas de investigación

Las técnicas de investigación son herramientas muy importantes para la recolección de datos y de la información para entender de qué manera cada uno de los autores realiza el recuperación de la información. Enseguida se indican las técnicas de indagación localizadas en los 15 estudios revisados.

Ávila da, Michele, Kunz da Costa y Marchese (2019, p. 3), utilizan como procedimiento técnico: el M-CHAT por sus características psicométricas y su facilidad de aplicación en el contexto de la consulta de pediatría de atención primaria.

El CHAT (Baird et al, 2000; Baron- Cohen et al., 1992; 1996; citado por Ávila da et al, 2019), ha sido uno de los primeros instrumentos desarrollados específicamente para la detección del autismo en el nivel de la atención primaria, pensado para ser utilizado por médicos de familia o pediatras para identificar a niños de 18 meses con riesgo de autismo Ávila da et al (2019).

Chicón, Martins de Oliveira, Garozzi, Ferreira Coelho y Carvalho Silva de Sá (2019, p. 170), señalan que: “la recolección de datos se realizó mediante observación participante, grabación de video de llamadas y registros en diario de campo”. Por su parte, López Chávez, Larrea Castelo, Breilh y Tillería, (2020, p. 8), señalan que: “los casos del grupo clínico fueron obtenidos mediante búsqueda activa, usando la técnica

de bola de nieve, partiendo de datos proporcionados por el Ministerio de Salud Pública, así como de las asociaciones de padres y otras organizaciones”.

Coelho-Medeiros, et al (2019, p. 495), señalan que validez concurrente se realizó, a través de: “análisis de correlación, comparando los resultados de M-CHAT- R/F y ADOS-2 en ambas submuestras y calculando la sensibilidad y especificidad. La validez discriminante se estimó comparando el diagnóstico clínico de alto riesgo de TEA, respecto del resultado con M-CHAT-R/F”.

Mendonça Ribeiro, Rodrigues Cavalcanti de Melo y Sella (2017, p. 429) mencionan que para la realización de su estudio utilizaron de técnica la grabación de voz para grabar las respuestas de las entrevistas a su población de estudio que consistía en 26 profesores y dos profesores auxiliares de 22 escuelas, en las que participaron 30 alumnos con autismo.

Pérez Gutiérrez, Perurena Lancho y Martínez (2018, p. 255), en la investigación denominada: “Nuevos aportes desde la microbiología para entender el autismo”, indican que: “en base a la revisión bibliográfica de 30 documentos, entre los que se encontraron publicaciones científicas nacionales e internacionales. Los términos localizados en el DeSC fueron: autismo, microbiota intestinal, disbiosis, disbacteriosis, intestino permeable”.

Buemo, Allí e Iracet (2018, p. 3), revelan que su estudio se llevó a cabo mediante revisión bibliográfica, es por ello que su artículo se basa en: “... las evoluciones del concepto del autismo a lo largo de los años, específicamente desde 1943, descrito por Leo Kanner, hasta los días actuales, por el DSM-V. Transitando por autores como Hans Asperger, Araujo, entre otros”.

García y Hernández de la Torre (2016, p. 18), indican que el estudio se ha llevado a cabo a través de:

... aproximaciones técnicas y metodológicas mixtas, consistente en el uso de la técnica panorámica del cuestionario, aplicable desde el método cuantitativo (Sepúlveda, Medrano y Martín, 2010, p. 133); la técnica participativa de la

entrevista (Sepúlveda, 2013, p. 59) y la observación participante (Guash, 2002, p. 10), ambas imbuidas en el paradigma cualitativo.

Quintana Hernández y Lantigua Cruz (2020, p. 554), indican que su investigación está basada en una revisión bibliográfica y es por eso que utilizaron como referencias:

... aquellos artículos en que se pudo revisar el texto completo o que presentaron información ofrecida de manera suficiente y en otros considerados de mayor calidad o actualización, se descartaron los que se consideraron con deficiencias metodológicas importantes y los que no fueron adecuados al tema específico.

Rodríguez Torres y Castaño (2021, p. 301), indican que el siguiente trabajo presenta una:

Observación participante y activa: con esta técnica pretendimos recoger información para poder describir el contexto, los participantes y las interacciones entre ellos donde se describen diferencias y semejanzas en la evolución educativa entre unos gemelos de seis años con Trastorno del Espectro Autista.

Estos son algunas de las técnicas que se mencionan dentro de los estudios consultados son: el M-CHAT, observación, grabación de llamadas, diario de campo, bola de nieve, comparación de resultados, grabación de voz y revisión bibliográfica, por otro lado, los otros 5 estudios consultados no reportan este dato.

Los estudios que fueron analizados y que no reportan información sobre las técnicas de investigación empleadas, son los siguientes: Dos Santo y Guimarães Neves Lemes (2020), en el estudio, "El espectro de los autismos y la psicosis infantil: una cuestión diagnóstica para el psicoanálisis"; Afrasiabi Navan y Ali Khaleghi (2020) con el "Uso de la gamificación para mejorar la calidad educativa de los niños con autismo",

Gutiérrez Ruiz (2019), con el estudio de las: “Características tempranas y predictores de la severidad del cuadro clínico en el trastorno del espectro autista”, Covarrubias e Arellano (2021), con la realización del estudio de: “Propuestas de inclusión, educación y gestión cultural de jóvenes investigadores” y Navarro Montaña y Hernández De La Torre, con el estudio: “Influencia del desarrollo tecnológico en el diagnóstico y manejo del autismo infantil”.

Instrumentos de investigación

Dentro de las investigaciones se mencionan cuáles fueron los instrumentos de investigación que se utilizaron para la realización de los 15 estudios consultados, de las cuales sólo dos investigaciones que llevan por nombre: “El espectro de los autismos y la psicosis infantil: una cuestión diagnóstica para el psicoanálisis” y “La colaboración en red entre profesorado de aulas y específicas de autismo para promover el intercambio profesional para la inclusión educativa”, no proporcionan datos al respecto con este apartado.

Shaiane Ávila da, Lohmann Kunz da Costa, Eli y Marchese (2019, p. 4), mencionan que el instrumento de investigación utilizado es una entrevista compuesta de: “cinco preguntas, la misma se grabó y luego fue transcrita. Chicón, Martins de Oliveira, Vighini, Coelho y Carvalho Silva de Sá (2019, p. 171), indican que el estudio está orientado a la: observación, registro y análisis de episodios de juegos en niños con y sin autismo en el espacio de una ludoteca universitaria.

López Chávez, Larrea Castelo, Jaime Breilh y Tillería, (2020, p. 8), mencionan que los instrumentos utilizados para la recolección de información para la realización de su estudio fueron: “la encuesta, la entrevista semiestructurada y la observación”. Afrasiabi Navan y Khaleghi (2020, p. 90), para el desarrollo del estudio denominado: “Uso de la gamificación para mejorar la calidad educativa de los niños con autismo”, empleó un cuestionario que consta de: “113 preguntas en las que se identifican 13 factores conductuales diferentes en los niños. Para ello, se realizaron etapas de pre-test y post-test”.

Coelho-Medeiros, et. Al (2019, p. 493), en su indagación: “Validación del M-CHAT-R/F como instrumento de tamizaje para detección precoz en niños con trastorno del espectro autista.”, indican que utilizaron el cuestionario que lleva por nombre:

M-CHAT-R versión chilena: cuestionario de cribado de TEA de 20 preguntas dicotómicas (Sí / No) autoaplicado por el cuidador: la puntuación < 2 es negativa. Obtener entre 3 y 7 puntos significa un TEA moderado riesgo, e indica entrevista de seguimiento (R / F). Puntuación > 8 puntos, significa alto riesgo de TEA e indica evaluación directa por un especialista 26.

Gutiérrez Ruiz (2019, p. 15), para la realización de su estudio utiliza el: Inventario del Desarrollo Battelle Screening (Newborg, Stock, & Wneck, 1996), el cual consiste en:

Prueba que evalúa las habilidades del desarrollo en niños entre el nacimiento y los ocho años. Cuestionario Cuantitativo para la detección del Autismo en Niños pequeños (Q-CHAT por su abreviatura del inglés Quantitative Checklist for Autism in Toddlers) (Allison et al., 2008). Consta de 25 ítems dirigidos a los padres que permite cuantificar rasgos autistas de sus hijos en edades tempranas (desde los 18 meses con posibilidad de administrarlo hasta los 40 meses).

Mendonça Ribeiro, Nínive Rodrigues Cavalcanti de Melo y Sella (2017, p. 430), recurren al uso de:

... la entrevista semiestructurada, con auxilio de una guía que contiene preguntas relacionadas con: (1) edad, diagnóstico y año en el que el estudiante estaba matriculado; (2) apoyo recibido por el maestro y el alumno; (3) asistencia

recibida por el estudiante etc., escala CARS, cuyo objetivo es identificar las características conductuales del autismo.

Pérez Gutiérrez, Perurena Lancho y Martínez Machín (2018, p. 252), realizan una “revisión temática, en donde seleccionaron 30 documentos, entre los que se encontraron publicaciones científicas nacionales e internacionales. Los términos localizados en el DeSC fueron: autismo, microbiota intestinal, disbiosis, disbacteriosis, intestino permeable”.

Buemo, Allí e Iracet (2018, p. 3) realizan: “una investigación documental sobre:

... el Autismo en el contexto escolar: la importancia de la inserción social”. Según Gil (2008), la investigación bibliográfica es aquella que se desarrolla utilizando solo materiales ya publicados como: libros, artículos, disertaciones y tesis, buscando realizar un análisis crítico sobre cierto problema”.

García Cuevas Román y Hernández de la Torre (2016, p. 22 - 23), indican que en el estudio: “El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinario”, se llevó a cabo a través de: “aproximaciones técnicas y metodológicas mixtas, que consiste en... la técnica participativa de la entrevista (Sepúlveda, 2013, p. 59) y la observación participante (Guash, 2002, p. 10), ambas imbuidas en el paradigma cualitativo”.

Quintana Hernández y Lantigua Cruz (2020, p. 62 - 63) en el estudio: “Influencia del desarrollo tecnológico en el diagnóstico y manejo del autismo”, utilizaron los siguientes instrumentos de investigación: “Focus-group, cuestionario semi-estructurado e individual, entrevista, cuestionario de opinión y observación de una sesión de trabajo presencial en red”.

Covarrubias y Arellano (2021, p. 184), para su estudio sobre: “Propuestas de inclusión, educación y gestión cultural de jóvenes investigadores” mencionan que para la

elaboración de su investigación realizaron entrevistas. Rodríguez Torres y Corrales Castaño (2021, p. 295), indican que:

... el estado de la cuestión se basó en la búsqueda de información y en la selección de documentos y artículos científicos de varias bases de datos. Nos encontramos con pocos artículos científicos en castellano, así que las palabras clave o keywords se usaron tanto en castellano como en inglés. Hicimos hincapié en la base de datos SCOPUS por su relevancia e impacto en la comunidad científica.

Desde el punto de vista de Mejía (2015, p. 19), los instrumentos de investigación son: “todas las herramientas que pueden servir para medir las variables, recopilar información con respecto a ellas o simplemente observar su comportamiento”, éstos se utilizan con base en los tipos y metodologías de investigación.

Población de estudio

En este apartado se describe la población en la que se le realizaron los diversos estudios consultados, para lo cual se indica la población considerada en cada una de las investigaciones, encontrándose que la indagación: “El espectro de los autismos y la psicosis infantil: una cuestión diagnóstica para el psicoanálisis”, realizada por Dos Santo y Neves Lemes (2020) no indica su población de estudio.

Ávila da, Lohmann, da Costa y Marchese (2019, p. 4), desarrollan su estudio con la participación de una población de estudio compuesta por: “profesionales que laboran en una Unidad Básica de Salud (UBS) de un municipio de pequeño interior del estado de Rio Grande do Sul. El municipio tiene una superficie de 94.755 km². Se encuentra en la región de Vale do Taquari”.

Chicón, Martins de Oliveira, Garozzi, Ferreira y Silva de Sá, (2019, p. 171), mencionan que los participantes en el estudio fueron: “17 niños, de ambos sexos, de tres a seis

años, diez de un Centro de Educación Infantil con desarrollo típico, seis con autismo y uno con Síndrome de Down, de la comunidad de Vitória / ES”.

López, Larrea, Breilh y Tillería, (2020, p. 8), señalan que el estudio incluyó a: “69 niños de ambos sexos con diagnóstico de autismo o Síndrome de Asperger y 91 neurotípicos, con edades comprendidas entre los 2 y los 12 años, provenientes de las ciudades de Guayaquil y Quito, de diferentes clases sociales”.

Afrasiabi Navan y Khaleghi (2020, p. 97 - 98), seleccionaron a: “diez niños en cada grupo, incluidos siete niños y tres niñas, y cinco de ellos tenían autismo de alto funcionamiento, cuatro tenían autismo moderado y uno tenía autismo severo del tipo clásico”.

Coelho-Medeiros, et al (2019), para el desarrollo de la investigación sobre: Validación del M-CHAT-R/F como instrumento de tamizaje para detección precoz en niños con trastorno del espectro autista, aplicaron el cribado M-CHAT-R y R / F en una muestra: “no aleatoria de 120 niños de entre 16 y 30 meses, reclutados de la UC Christus Health Network” (p. 493).

Gutiérrez (2019, p. 14), utiliza una muestra conformada por: “40 niños (18-40 meses), 39 hombres y 1 mujer, con diagnóstico temprano de TEA y sus cuidadores principales; y 40 niños con desarrollo típico (18-40 meses), 21 hombres y 19 mujeres, y sus cuidadores principales”.

Mendonça Ribeiro, Rodrigues Cavalcanti de Melo y Sella (2017, p. 429), indican que en su investigación: “La inclusión de estudiantes con autismo en el sistema educativo municipal de Maceió”, participaron: “26 profesores y dos profesores auxiliares de 22 escuelas, en las que participaron 30 alumnos con autismo”.

García Cuevas Román y Hernández de la Torre (2016, p. 18), indican que en la muestra participaron el “... profesorado de educación Infantil y Primaria, alumnado, orientadora, educadora especial, monitora de apoyo específico, pedagoga terapéutica y profesional de Audición y Lenguaje”.

Quintana y Lantigua (2020, p. 252), en su investigación: “Influencia en el manejo del autismo”, no utilizan población específica, un estudio de carácter documental. Por su parte, Navarro y Hernández De La Torre (2017, p. 58), declara que la muestra se

compone de: “un equipo de ocho profesoras de aulas de autismo específicas cuyo trabajo se basa en diseñar y contrastar contenidos y estrategias educativas de actuación para estos alumnos”. Covarrubias y Arellano (2021, p. 192), menciona que su población de estudio está conformada por:

... profesionales del área psicológica y de salud para conocer su perspectiva sobre la inclusión educativa y social de personas con autismo, enfocada principalmente desde la terapia. Se entrevistó a tres mujeres profesionistas, que laboran en amar (Asociación Mexicana Asperger y Autismo A. C.), asociación sin fines de lucro, localizada en Tepic, Nayarit, la cual está especializada en la atención de personas con Condición de Asperger y Autismo y psicología general.

Rodriguez y Corrales (2021, p. 293), indican que para su estudio sobre: “Inclusión educativa de gemelos con TEA en centros educativos ordinarios: estudio de caso único”, no emplearon una población de estudio por ser una indagación de carácter documental, por lo que se basaron en el “análisis de un total de 67 documentos”.

Como se puede observar, en las investigaciones de carácter documental se utilizaron los siguientes buscadores académicos: Scielo, IMBIOMED, PubMed, MEDLINE, Birreme, Lilacs, BVS, Hinari y Google Académico. Es necesario precisar que entre las principales poblaciones estudiadas se encuentran: Profesionales en Psicología, salud, profesionales de AMAR, profesores de aulas de niños con TEA, profesionales de educación infantil, primaria, monitoras, terapeutas, hombres, mujeres, niños con TEA, cuidadores, niños sin TEA y niños con Síndrome de Down.

Principales hallazgos

Estos son algunos de los principales hallazgos que se revelaron con base en la exploración de las 15 investigaciones consultas para construir el presente estado del conocimiento. En ese sentido, Ávila da, Lohmann, Kunz da Costa y Marchese (2019, p. 3), plantean que: “el autismo tuvo su primera definición en 1943, como cuadro clínico por el médico Leo Kanner (1894-1981), cuando observó a niños de 2 a 8 años, y resultó en la falta de comunicación y afecto entre ellos, caracterizado como un trastorno. (Brasil, 2014)”.

Chicón, Martins, Garozzi, Ferreira y Carvalho (2019, p. 174), aluden a que: “el trabajo desarrollado en un entorno social inclusivo, potenciado por la acción mediadora de adultos y compañeros más experimentados, favorece que los niños con autismo muestren actitudes que apuntan a su predisposición a compartir juegos con compañeros”.

López, Larrea, Breilh y Tillería, (2020, p. 10 – 11), indican que los resultados de la investigación: “muestran claramente cómo el Sistema Ecuatoriano de Salud tiene un enfoque netamente biomédico y convencional, sin tomar en cuenta que toda problemática contiene los aspectos individuales y colectivos”. Por su parte, Dos Santo y Guimarães (2020, p. 191), expresan que:

... la hipótesis diagnóstica es cara para la clínica psicoanalítica, pero en la medida en que solo sirve para orientar el análisis y esto también es cierto para los casos de autismo y psicosis infantil. No se puede perder de vista la unicidad del sujeto escuchado, que coloca al psicoanálisis en un lugar opuesto al de la psiquiatría, que para realizar el tratamiento consolida diagnósticos que operan por generalizaciones.

Afrasiabi Navan y Khaleghi (2020, p. 105), afirman que las investigaciones dan a conocer que:

... la formación regular y tradicional se está volviendo cada vez más informal, social, dinámica e implica entornos de aprendizaje más creativos con el uso de elementos y mecánicas del juego. Como resultado, el nivel de éxito, motivación, entusiasmo, concentración y atención aumentará en los estudiantes y, en última instancia, los niños independientes tendrán un mejor aprendizaje.

Coelho-Medeiros, et al (2019, p. 496), proponen que: “la confiabilidad Alfa del M-CHAT- R/F fue =0,889, la sensibilidad y especificidad discriminante de 100 y 98% y la concurrente 100% y 87,5% respectivamente”. Por su parte, Gutiérrez (2019, p. 20), en los resultados de estudio indican que: “los signos tempranos de TEA más frecuentes y que mejor discriminan entre niños con desarrollo típico y con diagnóstico son aquellos que involucran atención conjunta”.

Mendonça Ribeiro, Rodrigues y Sella (2017, p. 437), muestran que: “el déficit en la formación específica de profesores para la enseñanza de estudiantes con autismo y los reflejos de este déficit en una casi ausencia de planificación, materiales y evaluaciones diferenciadas”. Al respecto, Buemo, Ali e Iracet (2018, p. 10), consideran que:

... comprender el tema, tanto para los estudiantes como para los docentes, es la mejor manera de iniciar la inserción del autista en la escuela, así como la presencia de profesionales en el área para asistir y participar en las soluciones y dinámicas alternativas que se propusieron a lo largo de este estudio.

Por su parte, García y Hernández de la Torre (2016, p. 29), agregan que:

... la escasa, casi nula, colaboración de las familias y la falta de apoyo profesional tanto exterior como de los propios compañeros docentes del centro, influyen en la efectividad de las pocas actividades inclusivas que el centro lleva a cabo. Como es lógico, para encontrar el éxito en la búsqueda de la educación

inclusiva es necesario la participación e implicación de todos los miembros del centro y familias. He aquí el problema de mayor envergadura.

Desde la postura de Quintana y Lantigua Cruz (2020, p. 560 - 561):

... la ciencia y la tecnología son omnipresentes en todos los quehaceres de la sociedad contemporánea, la ciencia es considerada como fuerza productiva directa y su estrecha relación con la tecnociencia la ha convertido en algo de lo que no se puede prescindir, constituyen un factor decisivo del desarrollo social.

Navarro Montaña y Hernández De La Torre (2017, p. 64), en sus hallazgos afirman que:

... el 100% de los miembros de equipos directivos consultados manifiesta conocer la existencia del grupo de trabajo sobre autismo en el que el centro está implicado; además, el 60% afirma que el trabajo realizado en grupo se revierte en la práctica, ya que entienden que la formación es esencial para el buen funcionamiento del aula.

Covarrubias y Arellano (2021, p. 198), indican que, gracias a las entrevistas realizadas: “se pudo comprobar el supuesto de la investigación, donde los niños con TEA no son incluidos naturalmente en las escuelas regulares”. Mientras que Rodríguez y Corrales (2021, p. 313), consideran que, en el caso concreto de los gemelos:

... su incorporación al aula TEA en un centro ordinario ha evolucionado de manera desigual. Ambos alumnos consiguieron adquirir habilidades y destrezas en los primeros cursos, pero en el caso del sujeto 2 por un lado no fueron suficientes para permanecer en el centro e incluso se evidenciaron retrocesos.

Sin embargo, en el caso del sujeto 1 los avances fueron consolidados en la interacción con adultos y aumentaron las situaciones de interacción con iguales en situaciones tanto dirigidas como espontáneas.

De los 15 estudios analizados, el realizado por: Pérez Gutiérrez, Perurena Lancho y Martínez Machín (2018), “Nuevos aportes desde la microbiología para entender el autismo”, encuentra que:

... el papel de la microbiota humana se ha redefinido en la actualidad como un órgano más del organismo humano. Cuando se trastorna su delicado equilibrio natural, patógenos oportunistas, como es el caso de Cándida, pueden crecer rápida y de forma agresiva, al causar daños en la permeabilidad de la mucosa intestinal, al permitir el paso de macromoléculas y residuos metabólicos al torrente sanguíneo, al generar cambios bioquímicos que se reflejan en agravamiento de la conducta del autista.

En suma, es posible mencionar que tres de los estudios: “Propuestas de inclusión, educación y gestión cultural de jóvenes investigadores”, “El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria” y “Autismo en el contexto escolar: la importancia de la inserción social”, coinciden que es difícil ver la inclusión hacia los niños con autismo de forma natural en las aulas y esto perjudica gradualmente su desarrollo y aprendizaje dentro de la escuela, porque son excluidos en actividades, además mencionan la escasa colaboración y apoyo por parte de los familiares y la falta de comprensión del tema de parte de los docentes para encontrar soluciones y alternativas dentro del aula que mejoren aspectos en beneficio de los niños con autismo dentro del ámbito escolar.

Conclusiones de los estudios

En el presente apartado, se describen las principales conclusiones a las que llega cada uno de los 15 estudios examinados, por lo que Ávila da, Lohmann, Kunz da Costa, Eli, y Marchese (2019, p. 13), concluyen que:

... es importante que el equipo interprofesional asista y acompañe al niño, desde el diagnóstico hasta las etapas de desarrollo, observando y minimizando los síntomas, estimulando las relaciones sociales, el lenguaje, la coordinación motora, así como a la familia en cada situación vivida, observando la estructura familiar, la base de este niño. La atención integral es de suma importancia; Con este fin, la educación continua y la inversión en servicios de salud son esenciales para que podamos evolucionar en la atención y el tratamiento de los TEA.

Por su parte, Chicón, Martins, Garozzi, Ferreira y Carvalho, (2019, p. 179), deducen que:

... fue posible observar que el niño con autismo puede jugar, interactuar y compartir intereses, objetos y juegos con otros niños, siempre que exista una intervención pedagógica intencional y sistemática. En este contexto, es necesario que el docente tenga una mirada sensible en relación a este niño, para aprehender las pistas, los detalles más pequeños de las acciones e interacciones establecidas con los demás para que pueda potenciarlas.

López, Larrea, Breilh y Tillería, (2020, p. 22), concluyen que:

... el análisis y la aplicación del método de la epidemiología crítica en el caso específico del autismo ha permitido comprender la complejidad de la problemática, trascendiendo así la lógica del paradigma causal, ya que muestra cómo el autismo no es un producto de una realidad específica y aislada, sino que son fenómenos biopsicosociales que se expresan en el fenotipo y genotipo de las personas en sus relaciones sociales del modo de vivir de ese grupo social.

Dos Santo y Guimarães (2020, p. 193), afirman que:

... lo fundamental es la posición ética del psicoanálisis de escuchar al sujeto en su singularidad, dejando en un segundo plano la cuestión del diagnóstico, como hipótesis a verificar en un solo después, nunca cerrado, sobre todo en la infancia. Así, esta hipótesis diagnóstica sirve para orientar el análisis, pero puede y debe estar expuesta a la refutación, puede cambiar sobre la marcha, lo que acompaña a la plasticidad propia de la infancia y preserva la dignidad de enigma que impone el tiempo del niño.

Afrasiabi Navan y Khaleghi (2020, p. 105), concluyen que: “el uso de juegos y la gamificación para educar a niños autistas, especialmente aquellos con autismo leve a moderado, puede tener efectos positivos en el desarrollo y promoción de sus habilidades”.

Coelho-Medeiros, et al (2019, p. 497), concluye que el “M-CHAT-R/F en su versión chilena resultó fiable, sensible y específico de manera similar al original, lo cual abre la posibilidad de su utilización en población clínica y para investigación. La validación es un proceso continuo que se debe profundizar”. Asimismo, Gutiérrez (2019, p. 21) concluye que:

... si bien los datos son informativos, el tamaño muestral del presente estudio no permite hacer inferencias a la población general, por lo que se sugiere que futuras investigaciones amplíen el tamaño de la muestra e incluyan niños de diferentes grupos poblacionales y estratos socioeconómicos. Además, controlar la variable sexo incluyendo igual número de participantes varones y mujeres en los grupos clínico y de comparación. Por último, se recomienda que futuras investigaciones tengan en cuenta los criterios del DSM-5.

Mendonça Ribeiro, Rodrigues y Sella (2017, p. 438), señalan que:

... con respecto a la European Space Agency, el 27% de las escuelas no tiene una sala de recursos, tres estudiantes no recibieron dicha asistencia en las escuelas

que tenían la sala y un estudiante recibió la ESA al mismo tiempo que la clase en la sala regular.

Desde la postura de Pérez, Perurena y Martínez (2018, p. 262), se concluye que en los últimos años:

... se han publicado artículos que revolucionan el enfoque de muchas enfermedades, al involucrar a la disbiosis intestinal con la severidad de los síntomas autistas. Se encontró un prometedor campo de investigación, donde se debe trabajar para identificar los microorganismos involucrados, definir su papel en la evolución de estos trastornos y estudiar las posibilidades terapéuticas para aliviar sus síntomas.

Buemo, Ali e Iracet (2018, p. 9), apuntan de manera concluyente que:

... la relación entre el niño con TEA y su contexto socio-escolar sigue siendo muy difícil por el desconocimiento de quienes viven a su alrededor. La perpetuación de los estereotipos es remarcable cuando, en un aula, alumnos y profesores sin conocimiento del contenido sobre el trastorno perciben que el niño tiene reacciones como la introspección, los gritos, el llanto o incluso su diferencia de edad en relación con otros compañeros.

García y Hernández de la Torre (2016, p. 30), en sus conclusiones revelan que:

... los escasos conocimientos que se tienen sobre el espectro autista y la falta de colaboración por parte de la mayoría de las familias del alumnado y, entre los propios compañeros de profesión, son algunos de los indicadores representativos de la realidad del centro escogido.

Según Quintana y Lantigua Cruz (2020, p. 552), concluyen que:

... la estigmatización del autismo, hace que el proceso de diagnóstico resulte difícil y requiera de equipos multidisciplinarios para su definición. Los avances científico–tecnológicos contribuyen a la generación de nuevos estudios que complementan el diagnóstico neuropsiquiátrico. Las tecnologías pueden influir en la aparición de síntomas de esta anomalía si los niños son expuestos a medios audiovisuales en edades muy tempranas, sin embargo, estas demuestran ser una herramienta capaz de modificar la conducta y la intención comunicativa en estos casos.

Navarro y Hernández de la Torre (2017, p. 68), indican en sus conclusiones que:

...el trabajo colaborativo entre profesionales genera conocimientos compartidos y promueve la adquisición de experiencias y apoya el desarrollo profesional de los profesores más allá del aula. Se trata de un aprendizaje intencional como proceso de intercambio de conocimientos y proceso de creación de los mismos.

Dicho en palabras de Covarrubias y Arellano (2021, p. 198), aún hay mucho en qué trabajar: “no hablando únicamente desde el punto de vista pedagógico, la inclusión no es algo que compete solamente a los docentes y administrativos de una escuela, sino también a los padres de familia, el alumnado y la sociedad”.

Rodríguez y Corrales (2021, p. 313), mencionan que a la luz de los datos obtenidos pueden concluir que:

... aunque las personas con TEA posean unas características idiosincráticas, éstas pueden manifestarse de forma diferenciada y, además, su intensidad puede ser variable. De esta manera, aún en unos gemelos diagnósticos con TEA que parecen que van a evolucionar de la misma manera al presentar diagnóstico y características similares, muestran unas necesidades y adaptaciones educativas totalmente distintas.

Hasta aquí, las conclusiones derivadas de los 15 artículos analizados, se puede decir entonces, que el autismo y/o TEA, es un tema muy amplio y se puede investigarse desde distintas dimensiones de análisis, perspectivas teóricas, métodos, técnicas e instrumentos de indagación considerando sus objetivos y las diversas preguntas de indagación a las que alude cada uno de los estudios.

Finalmente respecto al estudio de las características y las competencias profesionales de los educadores de niños y niñas de 2 a 6 Años con Trasto del Espectro Autista, de las 15 investigaciones revisadas, se encontraron que sólo cinco estudios abordan cuestiones relacionadas con los maestros y maestras y la formación sobre el Autismo.

Por lo anterior, Navarro y Hernández De La Torre (2017, p. 64), expresan que: “la formación es esencial para el buen funcionamiento del aula”; asimismo, Mendonça Ribeiro, Rodrigues y Sella (2017, p. 437) señalan que: “el déficit en la formación específica de profesores para la enseñanza de estudiantes con autismo y los reflejos de este déficit en una casi ausencia de planificación, materiales y evaluaciones diferenciadas”.

Por su parte, Buemo, Ali e Iracet (2018, p. 10),... indican que comprender el tema..., para los docentes, es la mejor manera de iniciar la inserción del autista en la escuela, así como el trabajo interdisciplinario y en equipo para participar en las soluciones y alternativas que mejoren el servicio educativo a las y los estudiantes con TEA. En este sentido, Navarro y Hernández de la Torre (2017, p. 68), indican en sus conclusiones que: “...el trabajo colaborativo entre profesionales apoya el desarrollo profesional de los profesores más allá del aula”.

Dicho en palabras de Covarrubias y Arellano (2021, p. 198), aún hay mucho en qué trabajar: “no hablando únicamente desde el punto de vista pedagógico, la inclusión no es algo que compete solamente a los docentes y administrativos de una escuela, sino también a los padres de familia, el alumnado y la sociedad”.

En suma, la indagación sobre las características y competencias profesionales de los educadores responsables de la enseñanza con niños con TEA, han sido poco estudiadas, encontrándose que los escasos estudios relacionan el tema con la

formación continua y como un asunto e interés propio de las y los educadores, pero no de las instituciones o de los gobiernos, como si sólo los agentes educativos de los centros educativos, llámense Centros de Atención Infantil, Centros de Atención Múltiple y/o Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) fuesen responsables únicos de la inclusión educativa, por lo que Sánchez-Blanchart, Sánchez-Oliva, Pastor-Vicedo y Martínez-Martínez (2019), sostienen que:

La formación docente en trastornos del aprendizaje es vital para alcanzar una verdadera educación competencial e inclusiva... para... Potenciar el apoyo dentro del aula al docente y disponer de mayor número y disponibilidad de programas de intervención adecuados a cada tipo de necesidad educativa, servirá para paliar las posibles carencias al respecto.

Lo anterior, respecto a que: El 78% del total de profesores encuestados, tienen conocimientos sobre cómo puede afectar el TEA a un niño, además, indicaron como elementos más característicos de este trastorno, el déficit de relación social (37%) y la falta de comunicación con el entorno (18%), además de las rutinas (6%), las estereotipias (6%) y los problemas en el lenguaje (9%). Con respecto a si conocía algún plan o programa para el tratamiento específico en las aulas ya publicado o de aplicación directa, la totalidad de la muestra respondió de manera negativa

1.3. Justificación

Pensar la educación en situación de emergencia sanitaria severa como la que vivió la humanidad desde 2020 hasta mediados del 2022, *no* hizo posible que los Estados Nación se preocuparan por las condiciones profesionales en que las y los profesionales de la educación que atienden niños y niñas de 2 a 6 años con TEA desarrollaban su trabajo, *no* permitió que se preguntasen si éstos contaban con las competencias profesionales y los saberes necesarios para atender de forma pertinente a dicha población escolar de manera remota.

La continuidad educativa requirió grandes aprendizajes, cambios y adaptaciones por parte de las y los educadores que atienden la primera infancia, y en el caso de los niños con condición de Autismo, a opinión de madres de familia no se están diseñando ni aplicando estrategias de enseñanza-aprendizaje que impacten de manera más efectiva en el aprendizaje de los niños y las niñas con esta condición, a través de la educación a distancia, ya sea virtual y/o televisada como se ha venido desarrollando en el marco de confinamiento por la COVID-19, específicamente por el Programa: “Aprende en Casa”.

En ese sentido, la presente investigación de carácter documental permite brindar información que contribuya al conocimiento y comprensión del tema sobre el autismo y de las necesidades educativas y las herramientas de aprendizaje que requieren ser utilizadas por los profesores con las y los niños con TEA para que la educación impacte en su desarrollo integral y en los aprendizajes esperados indicados por el programa educativo de la SEP.

De tal manera que la formación continua es un elemento esencial para el desarrollo de las competencias profesionales los distintos agentes educativos -padres, madres, tutores y educadores-, cuenten con información actualizada acerca del autismo y como éste debe ser atendido desde el ámbito educativo, y de esta manera lograr que cada agente educativo que consulte esta investigación acreciente sus saberes sobre el tema de estudio, y que, por lo tanto, esta indagación aporte elementos teóricos para ello.

Debido a que muchas personas tienen un concepto erróneo del autismo porque los conocimientos que obtuvieron del tema son por medio de películas, novelas, series, entre otros recursos. En ocasiones la información proveniente de estos medios no es totalmente real, por esta situación nace el propósito de ofrecer contenido informativo confiable y claro acerca del tema de estudio.

En el caso de las personas que tienen una información falsa de lo que es el autismo o que desconocen acerca del tema se sitúan algunos maestros y educadores de primera infancia de algunos Centros de Atención Infantil dónde podría llegar un niño con esta condición y las y los educadores no están preparados para atenderlo.

La investigación acerca del Trastorno del Espectro Autista en relación a las competencias profesionales que atienden niños y niñas de 2 a 6 años, permite determinar que el conocer acerca de este tema es una necesidad social y educativa, porque el autismo no es una enfermedad, sino que es una condición de vida que va estar siempre entre nosotros, por esto es tan necesario conocer y poder informar a la sociedad y a los diversos profesionales de la educación acerca del tema.

Por lo anterior, la presente investigación se enfoca en estudiar las competencias profesionales necesarias para los educadores que atienden a niños y niñas con TEA de los 2 a 6, así como las capacidades profesionales de las y los educadores responsables de la atención educativa, debido a que este tema requiere ser estudiando, específicamente desde los enfoques pedagógicos, debido a que el Trastorno del Espectro Autista, presenta cada día un incremento de casos que deben ser atendidos desde el ámbito educativo en un marco de inclusión, especialmente desde la primera infancia.

En ese sentido, Anzaldo y Ruiz, (2019, p. 14) indican que:

Dada esta situación, se sostiene que en México las necesidades de las personas con autismo se encuentran en una condición de invisibilidad social y su atención está muy alejada de la agenda de las políticas de CTI. Este trabajo argumenta que el nivel de producción científica sobre un problema social tiene una alta incidencia en su colocación como problema público; por tanto, en la medida en que un problema social es poco estudiado existen menos actores argumentando y realizando esfuerzos para integrarlo a la política pública. Este artículo expone los primeros resultados de una investigación en curso que analiza los procesos de producción y apropiación de conocimiento sobre TEA en México.

1.4. Objetivo General

Explorar información teórica existente sobre sobre las competencias profesionales de las y los educadores responsables de la enseñanza y el aprendizaje de niños y niñas

de 2 a 6 años de edad con Trastorno del Espectro Autista (TEA), planteados por los programas de formación del profesorado en nuestro país o en los programas educativos relacionados con la primera infancia.

1.4.1. Objetivos específicos.

- Realizar un análisis de los perfiles de egreso de formación del profesorado de educación inicial, educación preescolar y educación especial, para identificar sus características, y competencias profesionales que éstos deben desarrollar desde la formación profesional según los planes de estudio establecidos actualmente en nuestro país.
- Analizar información actualizada acerca del autismo que posibilite una mejor comprensión de lo qué es el Trastorno del Espectro Autista y que sirva de apoyo al profesorado que atiende niñas y niños con TEA.
- Ofrecer información destinada a los diversos agentes educativos sobre la conceptualización, características, necesidades de aprendizaje y formas de actuación hacia las niñas y niños de 2 años a 6 años de edad con autismo o TEA dentro del ámbito educativo que les facilite brindar atención pertinente a niñas y niños de 2 a 6 años.
- Ofrecer técnicas básicas de enseñanza que funcionen como estrategias aplicables por los diversos agentes educativos para una mejor actuación hacia niñas y niños de 2 a 6 años con la condición de autismo.
- Proporcionar información para un mejor entendimiento y empatía hacia los familiares de personas con autismo.
- Dar a conocer los derechos que se ofrecen a los niños de 2 a 6 años con TEA.

1.5. Supuestos básicos

- Educadores infantiles, padres, madres y la sociedad en general requieren apoyo, conocimiento y desempeño específico para dar continuidad educativa a niñas y niños de 2 a 6 años con TEA, y por lo tanto, competencias profesionales para promover el aprendizaje de manera pertinente.
- Cada persona con Autismo y/o TEA presenta características específicas diferentes entre una persona y otra, lo que le otorga características particulares al trastorno.
- Las niñas y niños con TEA tienen formas de aprendizaje específico a diferencia de las niñas y niños neurotípicos.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

El marco teórico que se construye a continuación es con el objetivo de describir y analizar algunas categorías centrales para la comprensión del tema del autismo y su relación con las competencias profesionales de las y los educadores de primera infancia, así como algunos otros aspectos que intervienen o van de la mano con él.

Además, permite conocer más a fondo algunos conceptos básicos necesarios para poder razonar de una mejor manera el tema del Trastorno del Espectro Autista, para ello, se desglosa el significado de cada una de las categorías centrales consideradas importantes dentro del problema de estudio. Por lo tanto, se organiza en dos apartados: marco conceptual y marco teórico.

2.1. Marco conceptual

2.1.1. Definiciones de trastorno, Autismo, Trastorno del Espectro Autista, Infancia, Educación en la primera infancia, Educación inicial, Educación preescolar

2.1.1.1. Definición de Trastorno

En muchas ocasiones es muy notorio que las personas confundan el trastorno con enfermedad, pero, aunque son palabras que de algunas maneras mantienen un vínculo conllevan acepción es diferentes., por lo anterior, es importante la definir la noción de trastorno, porque el autismo es considerado como trastorno y no como una enfermedad.

Existen diferentes tipos de trastorno y por lo tanto diferentes definiciones que pueden variar el sentido de esta palabra y para conocer más acerca de los trastornos en seguida se muestran diferentes definiciones tomadas del internet. Por su parte: Mebarak, de Castro y Quintero, (2009, p. 86), mencionan que:

... en la tradición biológica, los trastornos se atribuyen a enfermedades o a desequilibrios químicos y citan que el médico Hipócrates (460-377 a.C.), que es considerado el padre de la medicina moderna, creía que los trastornos psicológicos podrían tratarse como cualquier otra enfermedad, ya que consideraba que podían tener por causa alguna patología o traumatismo cerebral y verse influido por la herencia. Por lo tanto, los trastornos asociados con estas funciones se ubicarían, por lógica, en el cerebro.

Por otro lado, Raheb (s.f.), menciona que: “Los trastornos mentales se comportan como un tipo de afección. Aunque ciertos trastornos mentales tengan una etiología somática común la mayoría no pueden estar clasificadas más que en función de los síntomas”.

A su vez Hamui Sutton (2019, p. 43), menciona en su investigación que lleva por nombre “La noción de “trastorno”: entre la enfermedad y el padecimiento. Una mirada desde las ciencias sociales” que:

... el concepto de “trastorno” pretende ser poroso, flexible, abierto y articulado a la preconfiguración, configuración y reconfiguración de la historia inacaba del sujeto, en estrecha relación con su identidad narrativa, su condición y su contexto. Nociones como desadaptación, discapacidad, anormalidad, alteración, disparidad, estigma, pauperización, deslocalización, incompetencia –motora, psicológica, lingüística y social–, entre otras, forman parte de este campo discursivo relacionado con las maneras de estar en el cuerpo.

Como se puede notar en las diferentes acepciones los diversos autores no definen el trastorno como una enfermedad, sino como un término que se puede considerar variado según sea este el caso, porque existen muchos tipos de trastorno y eso conduce a que cada uno de ellos tenga características o causas diferentes, es por esto que esta definición puede ser flexible y poco clara si no se determina de qué tipo de trastorno se está hablando. En suma, no todos los trastornos son iguales, podemos decir que hay grupos o clasificaciones de trastornos según sea el caso.

2.1.1.2. Tipos de Trastorno dentro del Autismo

A pesar de que el autismo es poco conocido existen diferentes tipos dentro de este trastorno, algunos son catalogados por niveles o funcionamiento según sea el caso del tipo de autismo, se dice que están dentro de este espectro porque algunos de ellos cuentan con características similares, pero a diferentes niveles.

En la investigación de “Los Trastornos del espectro autista”, Hervás, M. Maristany, M. Salgado y L. Sánchez Santos (2012, p. 781), expresan que:

El término TGD (trastornos generalizados del desarrollo) utilizado desde el DSM III (APA 80) hasta el DSM IV-TR y CIE-10, se ha utilizado para incluir los trastornos dentro del espectro autista. El DSM IV-TR incluía, además del trastorno autista (TA), el trastorno de Asperger (TAs), el trastorno desintegrativo infantil (TDI) y los trastornos generalizados del desarrollo no especificados (TGD.NOS). Estos trastornos representan categorías clínicas con síntomas clínicos cualitativamente semejantes pero que difieren en la intensidad o bien en el número de síntomas autistas.

Se suma también a este trabajo la aportación acerca de los diferentes tipos de autismo la investigación realizada por Cortez y Contreras (2007, p. 419), en su investigación: “Diagnóstico precoz de los trastornos del espectro autista en edad temprana (18-36 meses)” en el que mencionan que:

Las categorías agrupadas en el TEA son: trastorno autista o autismo infantil (por la CIE-10), trastorno de Asperger, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado, que incluye el autismo atípico.

Básicamente, las dos clasificaciones integran los mismos criterios de diagnóstico.

Por último, se encuentra la definición que hace Mulas, Gonzalo Ros-Cervera, Millá, Etchepareborda, Abad y Téllez (2010, p. 77), en su investigación de los “Modelos de intervención en niños con autismo” mencionan que los TEA incluyen las categorías de: “trastorno autista, síndrome de Asperger y trastorno generalizado del desarrollo no especificado. Las características comunes a todos ellos ya fueron definidas por Wing y hoy se reconocen en la literatura científica como ‘tríada de Wing’: alteración de la interacción social recíproca, alteración de la comunicación y del lenguaje, y actividades e intereses restringidos, repetitivos y estereotipados”.

Es necesario hacer notar, que todos los autores antes mencionados coinciden en que algunos de los tipos de trastornos dentro del espectro autista, se “clasifican” y que se le puede llamar a cada “nivel” o “categoría” en general del autismo, esto es porque cada uno de los niños que está diagnosticado con autismo tienen características diferentes y se pueden colocar en cada uno de los diferentes trastornos que ya se mencionaron anteriormente. Eso es posible hacerlo gracias a las características y nivel de funcionamiento que tienen cada uno de los niños con este diagnóstico.

2.1.1.3. Definición de Autismo

Una vez tratados los tipos de autismo en este estudio, me fundamenté en Trastorno del Espectro Autista para tener una mejor idea de lo que es con base en diferentes definiciones, con el propósito de tener una idea más amplia de su significación y sus características.

La primera definición la propone Cornelio-Nieto (2009, p. 27), en el texto “Autismo infantil y neuronas en espejo”, en él se menciona que el autismo infantil es:

... un síndrome del comportamiento de disfunción neurológica, caracterizado por una alteración de las interacciones sociales recíprocas, anomalías de la comunicación verbal y no verbal, actividad imaginativa empobrecida y un repertorio de actividades e intereses característicamente restringidos. El autismo se define a un nivel conductual (tipología) y no a un nivel biológico (etiología).

Por otro lado, Sampedro T., (2006, p. 108), indica que el autismo es:

... un problema de origen neurobiológico, en el cual se encuentran alterados los mecanismos que permiten desarrollar las capacidades intersubjetivas y mentalistas, las cuales nos hacen seres sociales e interdependientes... Así pues, un niño con autismo puede establecer lazos afectivos con sus personas cercanas... La característica de alteraciones cualitativas en la interacción social se manifiesta principalmente en relación a sus pares.

En tercera instancia Reyna (2011, p. 276), desde la teoría de Rivière (2001), de la intersubjetividad menciona que el autismo se debe a:

... la carencia de habilidades afectivo-perceptuales básicas que son necesarias para relacionarse con otras personas. Se considera que ello explica su fallo en la comprensión de la mente de los otros, y a través de ello, la alteración de las capacidades para desarrollar un juego simbólico creativo y formas de lenguaje y pensamiento contextualmente apropiados.

Como se puede notar la mayoría de los autores definen el autismo por medio de sus características, con esto se puede llegar a la conclusión de que este trastorno afecta principalmente la parte social de los niños que lo padecen, ya que una de sus

características principales es que les cuesta trabajo relacionarse con otras personas y es evidente que este problema es causado por la deficiencia que tienen de entender a la demás personas como la mayoría de los demás lo hacemos, solo con mirar sus gestos o acciones podemos saber lo que sienten o lo que está pasando, al contrario de ellos que les cuesta trabajo entender estos aspectos dentro de la sociedad.

2.1.1.4. Definición de trastorno con espectro autista

Una de las definiciones que me parecen más interesantes es la propuesta de Rivière (1998; citado por Marín, 2013, p. 22), en la indagación “Trastornos del espectro autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana” para hablar acerca de las consideraciones que él tiene acerca de este trastorno y su definición, menciona que:

... ha elaborado con mayor profundidad la consideración del autismo como un continuo de diferentes dimensiones y no como una categoría única, y, en su opinión, permite reconocer a la vez lo que hay en común entre las personas con autismo (y entre estas con otras que presentan rasgos autistas en su desarrollo) y lo que hay de diferente en ellas.

Uno de los autores más populares dentro del tema del autismo es Leo Kanner (1943; citado por Quijada, 2008, p. 248), y en el escrito sobre el “Espectro autista” el autor, describe que el trastorno autista (TA), ahora denominado Trastorno en el Espectro Autista (TEA) o trastorno generalizado del desarrollo (TGD) es una: “disarmonía generalizada en el desarrollo de las funciones cognitivas superiores e independiente del potencial intelectual inicial. Estos niños presentan dificultades cualitativas en áreas de lenguaje y comunicación social y un rango de intereses restringido y repetitivo”.

A su vez, Guzmán, Putrino, Martínez y Quiroz (2017, p. 248), indican que los trastornos del espectro autista son: “alteraciones del neurodesarrollo caracterizados por dificultades en interacción social, con principal hincapié en la comunicación, sea esta

verbal y no verbal. La investigación y desarrollo aplicada en TEA se centra en hallar estrategias terapéuticas adecuadas y que sean focalizadas en el individuo”.

Por otra parte, Oviedo, Apolinar, Chesnaye y Christian Guerra Araiza (2015, p. 6; citando a Leo Kanner, 1943), mencionan que el autismo hoy en día definido como trastornos del espectro autista (TEA), se caracteriza por:

... alteraciones en la interacción social, la comunicación y un espectro restringido de intereses de los pacientes. El diagnóstico se realiza en etapas infantiles. Los pacientes se describen como niños retraídos, que tienen una forma inusual de relacionarse, con escaso lenguaje o poca comunicación, apegados a rutinas, que presentan comportamientos repetitivos extraños, formas inusuales de juego y falta de reciprocidad emocional hacia las personas.

Este apartado deja claras las diferencias entre diversos tipos de autismo, en el apartado anterior dentro la definición del término autismo se encuentran características ligadas a la interacción social de los niños con autismo, ahora en esta definición de Trastorno del Espectro Autista es posible identificar que se menciona dentro de las tres definiciones anteriores la comunicación verbal, y que, en muchas de las ocasiones es no verbal, dentro de este trastorno, es común que algunos niños y niñas que lo padecen y además no cuentan con un lenguaje verbal y eso los hace pertenecer en un distinto nivel de funcionamiento aunque aun así pueden expresar sus necesidades de alguna u otra manera.

Es importante aclarar que no todos los niños y niñas con Trastorno con Espectro Autista no cuentan con un lenguaje verbal, algunos de ellos lo poseen y algunos otros lo utilizan muy poco, otros no mencionan ninguna palabra, pero aun así es una de las características más reconocidas dentro de esta condición.

2.1.1.5. Características clínicas del Trastorno con espectro autista

Ya que conocemos el significado del autismo podemos conocer cuáles son las características clínicas de este trastorno, por ejemplo, Herlyn (s/f, p. 3; citando el DMS 5), menciona que:

... dentro de los trastornos del neurodesarrollo, los trastornos del espectro autista se caracterizan por la presentación de déficits persistentes en la comunicación social y la interacción social a través de múltiples contextos y los patrones de conducta, intereses o actividades, restringidos, repetitivos.

Por otro lado, los autores Carol Cristina Arce Arias, Lucrecia Alexandra Mora Hernández y Gustavo Adolfo Mora Hernández (2016, p. 778), resumen en su texto que los trastornos del Espectro Autista se caracterizan por:

... presentar problemas de socialización, comunicacionales y conductuales, además de tener distintas maneras de aprender, prestar atención o reaccionar ante las cosas. Aparece en la infancia, y es necesaria la intervención temprana con programas de educación especial intensiva y sostenida además de terapias conductuales en etapas tempranas de la vida ya que puede mejorar el desarrollo de estos niños.

Las autoras Marcia Cortez de Olivera y María M. Contreras (2007, p. 422) , mencionan dentro de su escrito que varios autores permitirían diferenciar los TEA de otros trastornos del desarrollo y mencionan algunas características como las siguientes: “anormalidades en la orientación al estímulo visual, aversión al tacto y demora en responder al nombre a los 9 meses; a los 2/3 años de edad la ausencia de: sonrisa como respuesta social, respuesta al nombre, atención conjunta, la capacidad para interpretar una cara, uso de protoimperativos (señalar con el dedo índice para pedir) y juego funcional”.

Por su parte Pablo Lahuerta (2015, p. 16 – 17), marca que el Trastorno del espectro autista:

... comienza a manifestarse antes de los 3 años... Las aptitudes verbales son inferiores a las no verbales. Estos sujetos suelen presentar: Amplios síntomas de comportamiento (hiperactividad, atención reducida, agresividad), irregularidades en la alimentación y el sueño, alteraciones en el humor y la afectividad, ausencia de miedo a peligros reales y temor excesivo a objetos no dañinos. La interacción social puede modificarse a lo largo del tiempo ya que los más pequeños suelen mostrar incapacidad para mantener contacto físico o visual, pero a lo largo del desarrollo se puede mostrar más participativo.

En conclusión, de acuerdo a las definiciones, el trastorno del espectro autista puede ser confuso dentro de los primeros años de vida ya que no es una enfermedad y para lograr un diagnóstico es necesario observar algunas características que se pueden obtener hasta que el niño tenga alrededor de 2 a 3 años de edad, por lo que los primeros meses de vida se puede observar en el niño un desarrollo “normal”. Esto es porque las características de los niños con este Trastorno son notorias hasta que los padres notan a cierta edad que el niño ya debería decir algunas palabras o por lo menos atender cuando los padres le llaman por su nombre.

2.1.1.6. Definición de educación

Se define la noción de educación como parte de esta investigación, con el fin de obtener algunas de las características que requieren ser incluidas dentro porque para el tema de las competencias profesionales que deben poseer las y los docentes de los procesos de enseñanza aprendizaje de los educadores que atienden niños y niñas con TEA, es importante saber si las actitudes que favorecen la inclusión educativa, es considerada en las definiciones de educación.

Existen diferentes conceptualizaciones sobre el significado de educación, para comenzar considero la definición de la Real Academia Española (s/f, s/p.), quien define la educación de la siguiente manera:

- Acción y efecto de educar.
- Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes.
- Instrucción por medio de la acción docente.
- Cortesía, urbanidad.

Por otro lado, tenemos la definición de Mendiola Escobedo y Pérez García (2007, p. 117), quienes consideran que la educación es:

... la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.

Por su parte Venegas S. (2007, p. 598), alude que la educación:

... presupone una visión del mundo y de la vida, una concepción de la mente, del conocimiento y de una forma de pensar; una concepción de futuro y una manera de satisfacer las necesidades humanas. Necesidad de vivir y estar seguro, de pertenecer, de conocerse y de crear y producir. Todas las herramientas, para entender el mundo, vivir, pertenecer, descubrirse y crear, las proporciona la cultura. Para asegurarse, además, a sí misma y a todos, los que en ella y con ella viven, que serán parecidos y distintos. Pero en el hombre hay un espíritu que lo aviva y lo inspira a entenderse y a volverse sobre sí mismo, sobre su lenguaje y sobre su mente; sobre sus propios pensamientos. La educación universaliza, pero también individualiza.

Aunque no se menciona nada acerca de la inclusión educativa dentro de estas definiciones de educación abordadas, es interesante que en las definiciones aportadas por: La Real Academia Española (s/f, s/p), Mendiola Escobedo y Arturo Pérez García (2007, p. 117) y Venegas S. (2007, p. 598), tratan acerca de la educación como una oportunidad de aprender de los mayores acerca de la vida, del proceso cultural de transmisión de la generación adulta a la joven para que adquieran formas de vida en sociedad, aunque no se menciona con especificidad a la educación escolar, si no como una oportunidad de aprender de los que ya han vivido y tienen experiencia y sabiduría, los adultos, y que en ese lugar es posible colocar a los educadores de primera infancia, a madres y padres de familia y cuidadores primarios.

2.1.1.7. Definición de enseñanza

A continuación, se describe o define el concepto de enseñanza, con la finalidad de identificar algunas de sus diferencias y similitudes y entender como la enseñanza y el aprendizaje como nociones del campo educativo mantienen vínculos, en ese sentido, para iniciar, Mariela Sarmiento Santana (2007, p. 49) define la enseñanza como:

... la comunicación en la medida en que responde a un proceso estructurado, en el que se produce intercambio de información (mensajes entre profesores y alumnos)”, además cita que según Zabala (1990) y Stenhouse (1991, 53) entienden por enseñanza: “las estrategias que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad de planificar y organizar el aprendizaje de los niños.

Por otro lado, Granata, Barale y Chada (2000, p. 43), basándose en la definición de Lobrot (1974) y Pérez (1983), señalan que la enseñanza es:

... una actividad humana en la que unas personas ejercen influencias. Estas influencias, como ha destacado Tom (1984), se ejercen, de una parte, en relación de desigualdad de poder y autoridad entre profesor y alumno, y de otra, responden a una intencionalidad educativa, es decir, se llevan a cabo actividades que se justifican en

su valor con respecto a fines deseables. Por estas razones, la enseñanza compromete moralmente a quien la realiza. La enseñanza se convierte así, en una práctica social, en una actividad intencional que responde a necesidades y determinaciones que están más allá de los deseos individuales de sus protagonistas.

A diferencia de la educación, el concepto de enseñanza es algo obligatorio y un derecho de las personas, según las definiciones anteriores, por ejemplo, Sarmiento (2007), menciona que la enseñanza se da un mayor o de alguien con más poder, de una manera en que se transmiten nuevos conocimientos con buenas intenciones, con el fin de lograr una mejora y el desarrollo integral de las personas a las cuales se dirigen la enseñanza.

2.1.1.8. Definición de aprendizaje

Aunque los últimos dos conceptos tratados anteriormente (educación y enseñanza), pueda pensarse que tienen significaciones similares, tienen sus diferencias conceptuales, por un lado la educación se define como los conocimientos ejercidos por un adulto hacia una persona más joven y por otro lado se menciona la enseñanza como proceso obligatorio y necesario para aprender a vivir en sociedad, ahora se aborda el significado de la noción de aprendizaje que puede parecer algo similar a los conceptos de enseñanza y educación.

En primera instancia se aborda la definición que aporta Hergenhahn (1976), quien define al aprendizaje como: “un cambio relativamente permanente en la conducta o en su potencialidad que se produce a partir de la experiencia y que no puede ser atribuido a un estado temporal somático inducido por la enfermedad, la fatiga o las drogas”.

Por otra parte, Bolívar y Rojas (2017, p. 2), indican en su exposición: “Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios” que el aprendizaje es: “un fenómeno complejo, en cada persona se llevan a cabo múltiples procesos cognoscitivos al momento de aprehender un nuevo conocimiento. Se trata de técnicas, inventivas, iniciativas intelectuales que enriquecen los esquemas mentales”.

Por último, Ausubel y otros (1997; citado por García Gajardo, Fonseca Grandón y Concha Gfell, 2015, p. 5), mencionan que: “el aprendizaje significa organización e integración de información en la estructura cognoscitiva, destacando la importancia del conocimiento y la integración de los nuevos contenidos o conocimientos en las estructuras previas del sujeto”.

En conclusión, es posible mencionar que los autores Hergenhahn (1976), Juan Bolívar López y Velásquez (2017, p. 2) y García Gajardo, Fonseca Grandón y Concha Gfell (2015, p. 5), afirman que el aprendizaje se adquiere de diferente manera según la persona, porque cada persona tiene maneras diferentes de entender y crear nuevos aprendizajes, con este apartado es necesario citar al autor Gardner (1983), quien señala las diferentes inteligencias y explica que las personas aprenden de diversas manera según su tipo de inteligencia predominante. Además, se expresa que gracias al aprendizaje las personas pueden adquirir nuevas conductas ahora que ya tienen un conocimiento más amplio y profundo.

2.1.1.9. Definición de educación en la primera infancia

Sin duda tratar la noción de educación en los primeros años de vida es uno de los conceptos más importantes, aún que parece ser que esta responsabilidad recae solo en la escuela no es así, la educación es algo que comienza desde el día 1 del nacimiento –aunque se ha llegado a pensar que desde el vientre materno-, y esta educación es llevada por los padres o tutores de los niños, claramente con un gran apoyo por parte de las instituciones educativas, en donde los niños pueden aprender más allá de escribir o leer, podemos decir que entrar por primera vez a la escuela es una gran oportunidad de aprender a través de procesos de socialización y por medio del juego y la socialización con otras personas distintas a sus familiares.

Según la UNESCO (2021, s/p.), en un artículo llamado: “Desde el comienzo: forjar sociedades inclusivas mediante la educación inclusiva en la primera infancia”, menciona que la atención y educación de la primera infancia (AEPI):

... no solo contribuye a preparar a los niños desde la escuela primaria. Se trata de un objetivo de desarrollo holístico de las necesidades sociales, emocionales, cognitivas y físicas del niño, con miras a crear los cimientos amplios y sólidos de su bienestar y de su aprendizaje a lo largo de toda la vida. La AEPI tiene el potencial de forjar a los ciudadanos abiertos, capaces y responsables del futuro.

Markowitz, Wölfl y Jahn (2015, p. 22; citando a Kindernothilfe (2014), en su Posicionamiento sobre educación quien describe su compromiso como el sigue:

Las actividades de la educación de la primera infancia refieren a los diferentes niveles de desarrollo del niño desde el nacimiento hasta la escolarización. La educación y atención de la primera infancia contribuyen a largo plazo al bienestar y la salud del niño, fomentan el despliegue del potencial del niño y de la niña y posibilitan un comienzo escolar exitoso a través del fortalecimiento de la motivación para el aprendizaje, el comportamiento social positivo y el vínculo a la persona de referencia. En especial el juego, en el que el niño o niña se enfrenta a su mundo interior y exterior tiene un gran significado en la educación de la primera infancia. Debe ser fomentado a través de la instrucción, el acompañamiento y un entorno seguro. Para enfrentar la exclusión y la discriminación de niños y niñas en condiciones desfavorables lo más temprano posible, es de gran importancia la configuración inclusiva de la educación de la primera infancia – también para prevenir desigualdades.

Con base en la descripción de la definición del concepto de primera infancia es importante indicar que ésta se constituye un medio y un derecho humano de niñas y niños para que logren aprendizajes escolares y el impulso a su desarrollo integral y armónico para que tengan la oportunidad de una inserción social justa y equitativa dependientes y podrán desarrollar nuevas habilidades, capacidades y pensamientos distintos a los que obtienen por medio de sus padres o familiares. Esto es el primer

paso a ser personas de sociedad y es ahí en donde van aprender y conocer la manera en que deben vivir como personas integrantes de una sociedad.

2.1.1.10. Definición de educación inicial

Cuando se trata la educación es posible se piense que significa saber matemáticas o la historia de México, pero la educación escolarizada de niños pequeños apegada a los procesos de instrucción, debe ir más allá de lo que una planificación estipulada, requiere preocuparse por brindar a niños y niñas todo tipo de educación: emocional, social, sexual, ambiental, educación para el respeto y cuidado de sí mismo, de la salud, entre otras.

Es importante pensar en todo esto por qué es bien sabido que los niños y niñas de edades tempranas aprenden más rápido y con más interés debido a la plasticidad de su cerebro, la educación inicial en México es un nivel educativo obligatorio a partir de la reforma constitucional realizada el 15 de mayo del año 2019.

Según Ejido Gálvez (2000, p. 120), la educación inicial como:

... el período de cuidado y educación de los niños en los primeros años de su vida, que se produce fuera del ámbito familiar. Eso conduce a tener en cuenta las diversas modalidades educativas establecidas para niños desde el nacimiento hasta los 5 o 6 años de edad. En algunos casos se especifica cómo nivel anterior a la educación preescolar, mientras en otros se integra con éste para cubrir todo el período previo a la escolaridad obligatoria.

Para Gil G. y Sánchez G. (2004, p. 535 - 536), la Educación Inicial o Preescolar comprende:

... la atención educativa de los niños y niñas desde su concepción hasta los 6 años. Su objetivo fundamental es contribuir con el desarrollo infantil, para lo cual

se requiere ofrecerle una atención integral en un ambiente de calidad que favorezca su crecimiento y desarrollo en los aspectos físico, cognitivos, socioemocionales, psicomotrices y del lenguaje.

Escobar (2006, p. 175), concibe la educación Inicial como:

... la atención educativa de niños y niñas en los primeros años que apoya a las familias y otros ambientes de relación en su crianza y educación. Aparece, así como un espacio, un lugar donde conviven, crecen, se desarrollan y aprenden juntos, niños y niñas, familias y profesionales.

Por otro lado, Bravo Figueroa (2012, p. 37), menciona que la Educación Inicial:

... hace referencia a diversas modalidades de educación y aprendizaje, destinadas a niños y niñas desde las primeras semanas de vida hasta su ingreso a la escuela primaria o básica. Se incluye en esto a instituciones con diversidad de nombres como guardería, círculos infantiles, jardines de infancia, preprimaria, preescolar, centro de atención integral a la infancia, estancias infantiles, para indicar diversidad de prácticas y sistemas de atención a la primera infancia.

La educación es un gran apoyo para la familia, se está de acuerdo, pero en muchas ocasiones los padres de familia pueden confundir este tipo de apoyo como una responsabilidad de la escuela al ser los educadores los encargados de toda la educación de carácter formalizada y basada en un currículum oficial, la escuela no podrá realizar su tarea de forma completa sin la participación de las madres y los padres, y sin un seguimiento de la escuela, al ser ambas instancias formadoras de niñas y niños requieren estar en constante comunicación y apoyarse para lograr un mejor resultado en los aprendizajes y avances de los y las estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.

2.1.1.11. Definición de educación preescolar

En este apartado se define el concepto de educación preescolar según diferentes autores, por ejemplo, Inmaculada Egido Gálvez (2000, p. 125), y la Comisión Europea (1997, p. 25), quien menciona que la educación preescolar es: “un instrumento para promover la democratización de la educación y la igualdad de oportunidades. Así la educación preescolar debe estar disponible para el conjunto de la población”.

Por otra parte, Aparicio Martínez, Urdaneta Lozano y González (2013, p. 199), consideran que la educación preescolar es entendida como:

... un ciclo de estudio obligatorio en algunos países, para todos los niños y niñas en edad comprendida desde los 3 a 6 años de edad; se considera el primer nivel educativo fuera del ámbito familiar ya que propicia la integración de los niños y niñas a la educación básica; por lo tanto, es un deber de los padres y representantes inscribir a sus hijos(as) en esta etapa de educación para que los niños desarrollen por completo sus capacidades cognitivas y motoras.

Por último, el Instituto nacional para la Evaluación de la Educación (2010, p. 11), menciona que la educación preescolar es reconocida como:

... un servicio educativo que puede contribuir a mejorar las oportunidades académicas de los niños a lo largo de su vida, particularmente de aquellos que viven en condiciones socioeconómicas desfavorables. Sin embargo, sus beneficios sólo son posibles cuando ésta es de calidad, y para ello se requiere tanto de recursos materiales, humanos y organizativos, como de procesos adecuados a las necesidades de aprendizaje y desarrollo de los alumnos.

Como conclusión, es posible mencionar, que la educación preescolar es un ciclo de educación obligatorio para todas las niñas y los niños de 3 a 6 años, porque es en la educación preescolar en donde los niños continúan una educación básica obligatoria, y a una edad en la que es posible irse constituyendo como seres autónomos de acuerdo a su edad y a sus capacidades, cosas tan sencillas como comprar ir al baño,

comer, cuidar sus pertenencias y ordenarla, abrocharse las agujetas, entre otras muchas.

Definición de competencia profesional

Aunque se cree que todas las personas con puestos de profesionales en educación saben acerca de todos los temas, no es así, es muy escuchada la frase que los doctores aun estando egresados de su carrera nunca concluyen de estudiar, sin embargo, es igual para los profesionales de la educación, esta carrera es sin duda una de las muchas en las que los agentes educativos se deben actualizar y seguir aprendiendo de la profesión constantemente, es por ello que parece interesante hablar acerca del concepto de competencias profesionales.

En primera estancia Gómez Rojas (2015, p. 49), afirma que las competencias profesionales son:

... atribuciones o incumbencias ligadas a la figura profesional que «engloban el conjunto de realizaciones, resultados, líneas de actuación y consecuciones que se demandan del titular de una profesión u ocupación determinada», es decir, la competencia profesional alude directamente a las capacidades y habilidades de una persona que son necesarias de desarrollar a través de la formación. De manera que la competencia es el resultado del proceso de cualificación que permite «ser capaz de» «estar capacitado para».

Según Galdeano y Valiente (2010, p. 28), las competencias profesionales se entienden como:

Los resultados y reflejan habilidades, actitudes y conocimientos teórico-prácticos desarrollados por el profesional, ya que se considera que posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y

aptitudes necesarios para ejercer una profesión y que puede además resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible, por lo que está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo. Se entiende que una persona está cualificada cuando en su desempeño laboral obtiene los resultados esperados, con los recursos y el nivel de calidad debido.

Buendía, Olmedo Moreno, Pegalajar, Ruiz y Tomé (2011, p. 59), citando la definición de la INEM (1996), mencionan que:

... las competencias profesionales se definen como: “el ejercicio eficaz de las capacidades que permiten el desempeño de una ocupación, respecto a los niveles requeridos en el empleo. Es algo más que el conocimiento técnico que hace referencia al saber y al saber-hacer.

Ortiz, Sarsosa y Veruska; Rodríguez, López, Arenas (201, p. 143), citando a la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1993), definen la competencia profesional como: “la capacidad que tiene las persona para llevar a cabo una tarea de manera eficaz debido a que posee calificaciones que, a su vez, son la capacidad adquirida para hacer un trabajo determinado o desempeñarse en un cargo”.

En suma, con base a las anteriores definiciones la importancia y desarrollo de las competencias profesionales es enorme, porque los educadores de niñas y niños de 2 a 6 años, deben adquirir y desarrollar capacidades (conocimientos, habilidades, actitudes, valores), para incidir en el desarrollo de los alumnos, no cualquier persona puede ser un profesional de la educación porque no todos están preparados para hacerlo, educar con niños es un tema serio y delicado, y más cuando se trata de educación integral que les darán herramientas para el resto de su vida.

Definición de formación

La palabra “formación” puede tener diferentes variantes o significados según el contexto en el que se use esta palabra, sin embargo, en este caso discutiremos de formación desde un punto de educativo, para encontrar un significado más puntual, la Real Academia Española (2001, s/p), menciona que, “la formación proviene del lat. Formāre. Se puede definir de la siguiente manera; dicho de una persona: Adquirir más o menos desarrollo, aptitud o habilidad en lo físico o en lo moral”.

Según la Dirección General de Investigación e Innovación Técnica (2021), de la comunidad de Madrid afirma que:

... la formación se trata de un proceso cuya finalidad es un aprendizaje de mayor aplicabilidad y adecuación al puesto de trabajo, por lo que su método de trabajo recoge actividades de aplicación a fin de lograr la constante interacción entre las demandas del propio trabajo y los contenidos informativos impartidos.

Según Villegas Durán (2008, p. 1), menciona que, “la formación, tal y como se la emplea hoy día, se refiere principalmente a actividades o prácticas cuyo objetivo raramente es preciso y el resultado siempre insuficientemente estudiado. La formación concierne al porvenir del hombre”. Por consiguiente, y para esclarecer el significado de la formación, se aparte de considerar al hombre como un ser en desarrollo, en evolución y en constante transformación.

Sopó (2007, p. 43), cita Hegel (1974, p. 97), quien afirma que la formación es: “el paso del alma ingenua y natural al espíritu. Este proceso exige despojarse de lo natural mediante la formación intelectual, mediante el ofrecimiento de la leche intelectual de los racional, de lo universal y de costumbres buenas y rectas”.

Formación docente

Vanessa Arenas Castellanos y Teresa Fernández de Juan (2009, p. 8 y 9; citando a Chehaybar y Kuri (2003), en la investigación: “Formación Pedagógica Docente y Desempeño Académico de Alumnos en la Facultad de Ciencias Administrativas de la UABC”, menciona que la formación docente es: “un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización de la docencia”.

Para Nieva y Martínez (2016, p. 16), la formación docente debe ser: “de forma permanente y continua, como reconocen los autores, para que este sea un verdadero agente transformador de la sociedad. Se requiere de nuevas visiones de sus aspectos más generales conceptuales en el contexto actual, donde los saberes pragmáticos, instrumentalistas, tecnológicos soslayan el desarrollo humano del docente en un proceso de significación personal y social”.

Díaz Quero (2006, p. 90), afirma que la formación docente:

... está asociada a la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento y el proceso de la ciencia, en general, plantea nuevas interrogantes según las cuales no existen verdades absolutas, sino que su estatuto será siempre provisional y desde esta perspectiva se intenta estudiar – la formación docente– en sus categorías de análisis más importantes: la práctica pedagógica y el saber pedagógico.

En este sentido es importante mencionar que la formación de las y los educadores, en este caso, de niñas y niños de 2 a 6 años con Trastorno del Espectro Autista, debe ser un proceso continuo y permanente a lo largo del lapso en el que el profesional ejerce su carrera docente, en apego no sólo al interés personal, sino al programa y proceso de formación continua planteado por el Mejoramiento de la Educación (MEJOREDU,

2021-2022), o en la infancia en la que los profesionales se encuentren contratados y ejerciendo la labor profesional de la educación para estar en constante actualización, innovación y entendimiento de nuevos conceptos, estrategias, teorías, etc., para dar atención pertinente a niños y niñas de 2 a 6 años con espectro autista.

Características clínicas de la formación docente para educadores de niñas y nos con TEA

Espinoza (2020, p. 306), menciona que los docentes deben tener:

...una comprensión metodológica profunda de cómo funciona el proceso de enseñanza-aprendizaje; ser capaces de trabajar de forma colaborativa, adquirir habilidades tecnológicas y usarlas de manera eficiente; desarrollar la capacidad de ayudar a diseñar, liderar, dirigir y planificar entornos de aprendizaje; centrar su atención en el estudiante y, ser capaces de prepararles para una sociedad y una economía que esperan de ellos autonomía en el aprendizaje, aptitud y motivación para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

Una parte importante de la educación es quien la da, por ello es necesario pensar en las características que debe tener a formación de un docente, y como menciona Espinoza (2020), es importante tratar de que no los educadores sean personas responsables y capaces de desarrollar las habilidades necesarias que debe tener un docente y más aún cuando se trata de ser educador de niños con alguna discapacidad como lo es el autismo, que requiere de ellos paciencia y mucha disciplina profesional.

Con base a todo lo anterior se mencionan algunas características proporcionadas por Martínez y García I (2016, p. 15), en la “Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo”, que los maestros deben considerar para impartir clases si en el aula se

encuentra un niño con Trastorno del espectro autista. Es importante seguir las siguientes pautas de actuación:

- Lograr la atención del alumno antes de comenzar a interactuar con él o ella.
- Utilizar un lenguaje sencillo con frases cortas
- Apoyar el lenguaje con gestos
- Utilizar material real, concreto
- Aprovechar los contextos y situaciones reales: los colores de las mochilas, los números subiendo o bajando escaleras
- Utilizar diferentes refuerzos: Objetos de interés para alumno, acompañado siempre de refuerzo social: sonrisas, cosquillas, o chocar la mano.
- Enseñar la respuesta correcta, no dar lugar a ensayo error
- Proponer secuencias de actividades cortas e ir incrementando la duración progresivamente.
- Establecer un principio y un fin claro, delimitado por la propia actividad
- Pedir información a la familia sobre el Perfil Sensorial del alumno.
- Establecer un lugar seguro y libre de estimulación sensorial, que le pueda servir de refugio.
- Realizar acercamientos progresivos a lugares en los exista el estímulo al que es especialmente sensible (Por ejemplo, a lugares con mucho eco si es muy sensible a los ruidos,)
- No obligar a utilizar determinados materiales que rechaza, por ejemplo, tiza, temperas, plastilina, luces muy fuertes, ir realizando acercamientos progresivos (que lo tolere en la mesa, que puedas manipularlo tú al lado) y ofrecerle una alternativa de actividad.

Para trabajar con los horarios diarios, es necesario hacerlo de forma progresiva:

- Comenzar introduciendo los pictogramas de las rutinas más significativos en secuencias cortas, por lo que el horario a lo largo de mañana se montará una, dos o tres veces.
- El presente se marca con una flecha roja, y para indicar el pasado se le da la vuelta al pictograma
- Una estrategia útil para trabajar con los horarios es asociar objetos de transición a cada actividad. Cuando acabamos de trabajar, recogemos los materiales (concepto de terminado) y aparece la marioneta para la asamblea- o el tren de la fila.
- Establecer un momento de interacción con el alumno para compartir esos juguetes: el alumno debe asociar los juguetes a la persona, establecerá contacto ocular, se aproximará o reirá.
- Una vez que ha comprendido lo que obtiene con la persona, pasaremos a enseñarle que el acercamiento a la persona genera interacción, esperando a que sea él quien inicie los acercamientos para entregar los juguetes y posteriormente enseñaremos la petición del objeto.
- Utilizar ayudas visuales y el modelado entre iguales, para el aprendizaje de algún juego popular
- Utilizar sonidos del entorno y de la vida diaria, conocidos por el alumno, para la enseñanza en discriminación auditiva: Por ejemplo, usar bingos de sonidos y asociarlos a la imagen; elaborar un panel de los sonidos de la casa.
- Enseñar el uso del cuerpo para generar ritmos sencillos. Comenzar y terminar las sesiones de expresión artística con una canción específica que incluya el uso de las manos.
- Enseñar al alumno el uso del cuerpo y los gestos para transmitir emociones, utilizando un espejo.

Muchas de estas estrategias, características o pautas son similares a las que regularmente los docentes aplican con alumno que son neurotípicos y aun si serlo así

muchas de ellas pueden funcionar para cualquier niño que esté presente en el salón de clases.

Planteamientos curriculares de los Planes de Formación respecto al perfil de egreso de docentes que atienden a niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

La Secretaría de Educación Pública (2004, p. 69 - 70 - 71), dentro del Plan de estudios 2004 para la Licenciatura en Educación Especial, menciona que las asignaturas que conforman el mapa curricular se han definido a partir de:

...los rasgos deseables del perfil de egreso de un profesional de nivel superior, que se dedicará a la docencia en educación especial y que trabajará con niños y adolescentes que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y cursan la educación básica en los servicios de educación especial o en las escuelas de educación regular. Asimismo, se tomaron en cuenta las necesidades formativas que la educación en general, y la educación especial, en particular, le plantearán al futuro docente en la práctica profesional.

Durante la formación inicial los estudiantes normalistas obtienen un conocimiento sólido de lo que son las necesidades educativas especiales y las discapacidades, de sus causas y sus implicaciones en los procesos fundamentales de desarrollo y de aprendizaje, mismo que da identidad a la educación especial; además adquieren las competencias docentes para dar respuesta educativa a las necesidades educativas especiales de niños y adolescentes con discapacidad y a aquellas asociadas a otros factores.

Con esta orientación se ha integrado un mapa curricular que abarca ocho semestres, cada uno con una extensión estimada de 18 semanas, con cinco días laborables por semana y jornadas diarias de un poco más de seis horas en promedio. Cada hora-semana-mes tiene un valor de 1.75 créditos, con base en la consideración de que todos los programas incluyen actividades prácticas y teóricas; con esta estimación, el valor total de la licenciatura es de 448 créditos. El mapa curricular considera tres áreas de actividades de formación, diferentes por su naturaleza, pero que deben trabajarse en estrecha interrelación:

- a) Actividades Principalmente Escolarizadas.
- b) Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar.
- c) Actividades de Práctica Intensiva en Condiciones Reales de Trabajo.

La Universidad Nacional Autónoma de México (2013, s/p), menciona dentro de su página oficial que el Perfil de egreso en educación especial con base a la maestría en Psicología Profesional:

...contribuirán a promover, restaurar, mantener y/o mejorar positivamente el desarrollo óptimo y el bienestar de las poblaciones con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. Las competencias básicas del egresado, se orientan al desarrollo de las funciones profesionales de: análisis, diseño, evaluación, intervención, prevención e investigación. Además, en el perfil profesional específico a la residencia en Educación Especial, se incluyen los conocimientos, habilidades y actitudes siguientes:

- a) Mostrarse abierto, tanto al conocimiento de los diversos procedimientos de evaluación e intervención existentes en el campo de la psicología y de la educación especial, como al avance que se ha generado en el conocimiento mismo de esta área.
- b) Tener la capacidad de trabajar tanto de forma independiente como de participar conjuntamente.

- c) Ser capaz de analizar las problemáticas existentes.
- d) Considerar las prioridades manifestadas por las personas con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad.
- e) Diseñar, elaborar y aplicar, de acuerdo con la metodología científica, instrumentos de evaluación, programas de intervención y materiales didácticos acordes con las características y necesidades de los usuarios.
- f) Desarrollar modelos conceptuales que, basados en los avances de la psicología, permitan diseñar, programar, analizar e integrar investigaciones que aporten soluciones reales.
- g) Llevar a cabo una evaluación permanente en cuanto a la pertinencia de las acciones propias y sus repercusiones.
- h) Integrar y actualizar los conocimientos metodológicos, teóricos y prácticos.
- i) Mantener una actitud comprensiva y respetuosa hacia las características de las personas con requerimientos de educación especial, sus familias y sus particularidades culturales.
- j) Contribuir al avance y difusión de la disciplina.
- k) Ejercer su profesión con un desarrollo crítico, responsable y comprometido con la sociedad en general.

Aunque por parte de las dos escuelas se tiene el objetivo claro de atender a niños con alguna discapacidad y dar una educación especial como lo marcan los planteamientos para el egreso de los alumnos que conforman estas universidades, es importante mencionar que en los dos se mencionan características similares que los profesionales deben adquirir al cursar toda la carrera universitaria, como por ejemplo; ser capaces de enfrentarse a desafíos nuevo y analizar las características de los niños para lograr una educación de acuerdo a su condición, discapacidad o necesidad.

Por otra parte, el Plan de estudios 2004 para la Licenciatura en Educación Especial carece de algunas características que la UAD ofrece a sus estudiantes, como la

habilidad de diseñar y proponer nuevas metodologías, estrategias, programas, materiales, etc. que sirvan de apoyo para que a los alumnos especiales se les faciliten los aprendizajes con materiales adaptados a las necesidades de cada uno de ellos, además se menciona el respeto y comprensión hacia los familiares, características que el primer plan mencionado no menciona.

Factores que Intervienen en el Trastorno con Espectro Autista

En este apartado se tratan y describen los factores que intervienen dentro del Trastorno del Espectro Autista, que es algo que no muchos toman en cuenta, se podría pensar que el único factor importante dentro de este trastorno es la persona que los padece y sus padres, sin embargo, no es así, buscando más a fondo es posible notar que dentro de esta discapacidad se encuentran muchos factores importantes que ni siquiera podríamos imaginarlo, desde la familia hasta la alimentación.

La familia

Como primer factor se ubica a la familia y poder describir cómo ésta influye en la persona con TEA y, al contrario, como la familia apoya cuando una persona con TEA llega a sus vidas.

Martínez Martín y Bilbao León (2008, p. 223 – 224), en su escrito que lleva por nombre el “Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo”, citan algunas ideas tomadas de Lorente (1997), quien afirma que:

... el autismo en un hijo, modifica no sólo el contexto y el clima familiar, sino también a las personas que integran la familia y a las relaciones existentes entre ellas. El tener un hijo o hija con autismo normalmente produce un impacto que afecta enormemente a la vida familiar, pudiendo distorsionar el ambiente familiar.

Por otro lado, Baña Castro (2015, p. 324), menciona en su escrito que la aparición de una persona con Trastorno del Espectro del Autismo en la familia supone una alteración:

si bien a lo largo de muchos años predominó una visión deficitaria, patológica y excepcional sobre estas personas, en las que la educación quedaba en las manos de especialistas centrándose en la persona y relegando a un segundo plano el papel de la familia o dedicándolo a cuidados y atención meramente instrumental, es decir, se buscaba cómo podría contribuir la familia e incorporarse a programas específicos profesionales; en este caso, la familia era una prolongación del trabajo de profesionales, pudiéndose especializar en tratar y/o estimular a las personas con Trastorno del Espectro del Autismo, suponiendo una carga y/o dedicación exclusiva más.

Benutes Morales (2010, p. 9), en: “Autismo, Familia y calidad de vida”, afirma que:

... la falta de servicios adecuados de apoyo familiar y social, el no cumplimiento de las leyes, las actitudes negativas de la población, pueden generar en las familias de las personas con discapacidad frustraciones, desesperanza, haciéndolas más vulnerables en sus funciones y afectando las posibilidades de brindar una adecuada calidad de vida a sus miembros.

Jessica Lorena Reyes Contreras (2013, p. 37; cita a Sánchez, 2007), menciona que la familia es la:

... transmisora de las ideas y los valores fundamentales en una sociedad, por eso su importancia trasciende a las relaciones privadas que se desarrollan

entre sus miembros; se hace por tanto inevitable la existencia de relaciones de colaboración y continuidad entre familia, sociedad y Estado. Desde el punto de vista estructural, lo más característico de la familia es su diversidad.

Sin duda abordar el autismo dentro de la familia es de esas situaciones que no se comprenden hasta que se viven, suele suceder que antes de que la persona con autismo llega a la familia ni siquiera se conocía el término del autismo y después de que un miembro de la familia es diagnosticado con autismo la familia lo empieza escuchar en todo su entorno. Dejando de lado eso, podemos decir que la familia tanto padres como hermanos son el primer apoyo para la persona con autismo y después los padres empiezan a buscar algunas otras fuentes que puedan ayudarlos a entender mejor la situación, como es el internet, maestros, psicólogos, doctores, amigos, terapeutas, etc.

El contexto escolar

Tratando de autismo es posible decir que en muchas ocasiones es en el contexto escolar donde se pueden notar las primeras señales de alerta para diagnosticar o sospechar que un niño tenga autismo y son los docentes de los prescolares y Centros de Atención Infantil quienes les dicen a los padres de familia que sus hijos presentan algunas anomalías en su comportamiento y que es importante llevarlo con un profesional para recibir un diagnóstico correcto.

Tournour (2020, p. 18), menciona que el trabajo con niños y adolescentes en el contexto escolar se compone de:

5 a 10 visitas. La primera comprende una observación general del contexto donde el niño desarrolla sus actividades, incluyendo el aula y áreas comunes. En dicha visita se mantienen entrevistas con el docente y el personal que trabaja con el alumno. De esta manera se obtiene información esencial respecto de las prioridades y objetivos del trabajo con el niño.

Cobo Hidalgo (2017, p. 8), cita a Frith (1989) y a Happé (1999), desde la teoría de la Coherencia Central Débil, basada en el contexto que presentan las personas con autismo e indican que:

... esta forma de percibir tiene tendencia a centrar la atención en el detalle, obteniendo con ello la información del entorno de forma fragmentada. Conlleva un procesamiento parcial de la información, que finalmente influye en que su respuesta no se adapte de forma adecuada a las características de la situación, provoca dificultades importantes en el área socio-emocional, ya que hay muchas claves en el contexto que integradas permiten que nos desenvolvamos de forma adecuada en los contextos sociales y en las relaciones interpersonales.

Sin duda el contexto escolar es una parte muy influyente en el comportamiento de los niños y más cuando en el caso del centro de educación inicial, dentro de estos los niños comparten por primera vez con personas desconocida y de sus edades, por ello podemos concluir y remarcar la importancia de que todos los niños asistan a un centro educativo en edades tempranas, además cabe mencionar que es un derecho para los niños.

La alimentación

La alimentación es un tema de gran importancia, no solo en los adultos si no también el los niños, y en el tema de niños con trastorno autista lo es aún más, ya que una de las característica de ellos implica la tolerancia a los cambios, y la alimentación es algo que se va cambiando de acuerdo a la edad y digestión de cada niño, pero en este caso los niños con autismo y las personas en general con esta condición suelen tener mucho conflicto con el hecho de la texturas, sabores, tamaños y hasta horarios de las

comidas. Por ello me parece importante mencionar algunos autores que hablan y explican lo que sucede en la alimentación de estas personas.

En primera instancia la autora Ventoso (2000, p. 1), menciona que los trastornos de alimentación en autismo aparecen con manifestaciones variadas, pero:

... presentan como factor común la hipersensibilidad alimenticia. Las dificultades se acentúan cuando hay que cambiar el tipo de alimentación introduciendo papillas. Se puede observar entonces desde el rechazo general tienen selectividad hacia ciertos sabores y texturas. Otros, solamente aceptan comer si se les ofrece un determinado tipo de alimentos, sabores o presentaciones de las comidas.

Sánchez, Lorente, Pineda, Fernández y Arijá (2015, p. 14), citan a algunos autores, entre ellos Marshall J. (2014), quien menciona que las dificultades frente a la alimentación incluyen la neofobia (miedo o rechazo a comer o probar alimentos desconocidos), extrema de alimentos y selectividad de alimentos además reporta otros problemas como:

- Presencia de rabieta,
- Levantarse de la mesa frecuentemente
- Lanzar alimentos durante las comidas

Varios autores reportaron que un 75,89% de niños y adolescentes con TEA presentan selectividad alimentaria. Se centran en la elección de los alimentos según su composición nutricional (proteínas, hidratos de carbono, etc.) y/o aspectos sensoriales (textura, olor, sabor, etc.).

Aguilar Rodríguez (2013, p. 4) menciona que los problemas más comunes en niños con TEA están vinculados a:

Un patrón de hiperselectividad de un pequeño grupo de alimentos, ingesta compulsiva y conducta de pica, y problemas de conducta y malos hábitos durante el tiempo destinado a comer. La rigidez inherente a las personas con TEA, así como su posible hipersensibilidad sensorial suelen estar a la base de la conducta alimentaria hiperselectiva. El objetivo es tratar de mejorar los patrones de inflexibilidad y la baja tolerancia a los sucesos innovadores, además de aumentar su capacidad de adaptación al medio y prevenir problemas mayores derivados de éste.

Como se puede notar, dentro de las observaciones de los autores antes mencionados todos ellos coinciden en la hiperselectividad que tienen los niños con autismo hacia los alimentos y la gran dificultad que les causa cambiar su tipo de alimentación, esto se puede notar desde el momento en el que los bebés suelen solo consumir alimentos líquidos como lo es el biberón y como los padres tienen un conflicto para poder agregar a la alimentación del niño alimentos sólidos como los son sus primeras papillas, sopas, frutas etc. En mi experiencia con un niño con autismo y relacionado a la alimentación dentro de su selectividad de alimentos, él solo consume una cierta cantidad de alimento y así ha sido desde que nació hasta ahora que tiene 8 años de edad, e igualmente con los horarios en el que consume su comida. Por ello puedo confirmar que las teorías de los autores son ciertas y que este es un tema que sin duda es difícil para las familias de las personas con esta condición.

Los programas educativos de educación Inicial. Un buen comienzo (SEP, 2017), Y EL Programa de Educación Preescolar (SEP, 2017), y la atención del Trastorno con Espectro Autista

En el Programa de educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años por la Secretaría de educación Pública (2017, p. 27), se menciona que en México existe gran diversidad de servicios y programas enfocados a la atención de la primera infancia y que no hay una sola forma de clasificarlos es por ello que se plantean tres estrategias que

proponen Myers y coautores en su “Reporte de Desarrollo Infantil Temprano” en México.

- A. Servicios y programas que apoyan a quienes cuidan y atienden a los bebés y niños en el hogar.
- B. Servicios y programas que ofrecen atención especializada para detectar y atender directamente problemas individuales de salud, nutrición o desarrollo.
- C. Servicios y programas que crean ambientes para el desarrollo infantil fuera del hogar.

Por otro lado, el Instituto de Educación de Aguascalientes en un escrito elaborado por Vázquez (2015, p. 77), afirma que en México los Centros de Atención Múltiple tienen como principal función lograr el aprendizaje de competencias para vida en los alumnos con Discapacidad Severa, Discapacidad Múltiple o con Trastornos Generalizados del Desarrollo y menciona que:

...no existe un plan curricular nacional alterno para los CAM, lo cual no significa que tengan que aplicar literalmente el plan y los programas nacionales de Educación Básica diseñados para los alumnos sin discapacidad, lo correcto es que cada centro elabore un currículo funcional partiendo de la estructura y características del currículo “ordinario”, pero realizando las modificaciones de complejidad y contenido adecuadas para la población estudiantil que atienden; la intención es garantizar que estos niños y jóvenes adquieran aquellas competencias necesarias para adaptarse a las demandas de los contextos en los que se desenvuelven; por ésta razón, “los centros deben priorizar la enseñanza de habilidades funcionales y ecológicamente relevantes, es decir, considerando el ambiente diario del individuo y sus necesidades, integrando

escuela, familia, comunidad, y respetando el medio cultural, ambiental, social y económico de los alumnos” (Escandón y Puga 2006).

Por último, la Secretaría de Educación Pública (2002, p. 22), en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial de la Integración Educativa, menciona que el propósito de los Centros de Educación Preescolar es proporcionar servicios educativos de evaluación y diagnóstico interdisciplinario sobre los alumnos que asisten a los Jardines de Niños oficiales que presentan problemas en su adaptación al proceso educativo, así como dar atención psicopedagógica a quienes muestren dificultades en el aprendizaje y aclara que:

Actualmente los Centros de Atención Psicopedagógica de educación Preescolar (CAPEP), existen en 25 entidades. En siete entidades, a partir de la federalización, estos servicios se sumaron a los de educación especial. Los CAPEP comparten muchos rasgos del funcionamiento de otros servicios de educación especial — entre otros, las diversas interpretaciones del proceso de integración educativa y de la función de los profesionales que prestan el servicio-- además de que existen fuertes reservas para integrarse administrativamente a los servicios de educación especial por el temor de perder recursos y, principalmente, de ser asignados a la atención de otros niveles educativos.

Agentes educativos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje de niña y niños de 2 a 6 años con Trastorno del Espectro Autista

Para este apartado es importante mencionar la carencia de información acerca de este tema, existe mucha información acerca del autismo y sus variantes, pero hay muy poca información de que agentes educativos deben intervenir tanto en la enseñanza, aprendizaje, desarrollo, salud, etc. Aun así, se pudo obtener la siguiente imagen

localizada en un libro virtual llamado: “La atención educativa de los alumnos con trastorno del espectro Autista” escrito por el Psicólogo de desarrollo Vázquez Ramírez (2015, p. 67), del Departamento de educación de la ciudad de Aguascalientes, en donde se presenta una tabla de los centros de atención múltiple de los responsables de la atención a alumnos con TEA.

CENTROS DE ATENCIÓN MÚLTIPLE		
RESPONSABLES DE LA ATENCIÓN A ALUMNOS CON T.E.A.		
DIRECTOR Y EQUIPO DOCENTE	EQUIPO MULTIDISCIPLINARIO ó DE APOYO	SERVICIOS COMPLEMENTARIOS (*Internos o Externos)
<ul style="list-style-type: none"> • Director del Centro • Maestros de Educación Especial de los Niveles <ul style="list-style-type: none"> • Inicial • Preescolar • Primaria • Maestros de formación para el trabajo o I.T. 	<ul style="list-style-type: none"> • Psicólogo (a) • Maestro (a) de Comunicación y Lenguaje • Trabajador (a) Social. • Terapeuta Físico u Ocupacional • Auxiliares Educativos. • Maestro (a)s de Educación Física. • Maestro de Artísticas • Maestro de Enlace a la Integración Educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Neuropediatra Neurólogo Alergólogo Paidopsiquiatra Neuropsicólogo Psicomotricista Otros.

Imagen 1. Profesionales a cargo de la atención educativa en niños con TEA

Como se observa en la imagen anterior, muestra los agentes que intervienen en el ámbito escolar y en ellos no solo se menciona a los maestros, sino que se habla desde el director a cargo del centro educativo y de más profesionales como: Psicólogos, Trabajadores sociales, terapeuta físico, etc. quienes deben hacer mancuerna para un mejor desarrollo y avances en los alumnos con esta condición. La condición del autismo requiere de mucho apoyo por parte de diferentes profesionales ya que el autismo puede afectar diferentes habilidades en las personas con autismo, como la parte social, la comunicación verbal y facial, algunas ocasiones requieren apoyo para aprender a caminar, etc. es por todo ello necesaria la presencia de los distintos profesionales que se mencionan en la Imagen 1.

Las y los educadores de primera infancia sus características y competencias profesionales

No es posible tratar de educación que reciben niñas y niños de 2 a 6 años, sin mencionar a los educadores responsables del proceso enseñanza aprendizaje que son una pieza importante dentro del aprendizaje y el desarrollo de los niños y las niñas que presentan Trastorno con Espectro Autista, aunque estos sea así no toda la responsabilidad cae en ellos, sino también en la familia, pero para entender mejor esto, en la especificidad de las características y competencias profesionales con que deben contar los educadores, para ello se citan algunos autores que abordan acerca del perfil profesional de las y los educadores.

Zapata y Ceballos (2010, p. 1070), mencionan en: “Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia”, que el rol del educador o educadora para la primera infancia ha de ser:

... consecuente con las demandas y características de los contextos en coherencia con la Política de Infancia que se tenga, centrado en el reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derecho, en el enfoque de atención integral (educación, salud y protección) y en el acompañamiento afectivo caracterizado por una clara intencionalidad pedagógica, que rompa con el esquema de escolarización temprana y posibilite el desarrollo no sólo de las capacidades cognitivas, comunicativas y afectivas sino el desarrollo de habilidades para la vida, a través de la lúdica y el juego, haciendo partícipes de dicho proceso a la familia y a la sociedad como agentes educativos corresponsables y garantes de un verdadero desarrollo integral.

Zapata y Ceballos (2010, p. 4; citado por Murrieta, Ajuria y González), afirman que:

... los agentes educativos tienen hoy el reto de acompañar, guiar y orientar a los niños y niñas, promoviendo a través de su práctica un cambio cultural que

abandone modelos tradicionales de enseñanza: al mismo tiempo, argumentan deben poseer competencias cognitivas.

Espinoza Freire (2020, p. 306), sugiere que los docentes deben tener:

... una comprensión metodológica profunda de cómo funciona el proceso de enseñanza-aprendizaje; ser capaces de trabajar de forma colaborativa, adquirir habilidades tecnológicas y usarlas de manera eficiente; desarrollar la capacidad de ayudar a diseñar, liderar, dirigir y planificar entornos de aprendizaje; centrar su atención en el estudiante y, ser capaces de prepararles para una sociedad y una economía que esperan de ellos autonomía en el aprendizaje, aptitud y motivación para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida.

Blanco (2001; citado por Espinoza Freire, Tinoco-Izquierdo y Ximena del Rocío Sánchez Barreto (2017, p. 43), señalan que dentro de las características y funciones de los docentes se encuentran:

- Función docente metodológica: actividades encaminadas a la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Función investigativa: actividades encaminadas al análisis crítico, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educacional en los diferentes contextos de actuación del maestro.
- Función orientadora: actividades encaminadas a la ayuda para el auto conocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo.
-

En conclusión, es posible mencionar que los educadores tienen gran responsabilidad en la promoción del desarrollo de los niños y como mencionan los autores antes

citados, dentro de las tareas de los educadores debe existir el interés profesional hacia los niños y para ello es importante que como educadores hagan un diagnóstico esto servirá para saber cómo llevar a cabo la atención específica a niñas con TEA, contar con conocimientos sólidos sobre el desarrollo infantil, sobre la intervención pertinente de carácter pedagógico dirigido a niños y niñas con autismo, además deben ser personas innovadoras que sean capaces de adaptarse a los cambios emergentes como son: el uso de las tecnologías aplicadas a la educación de niños y niñas con TEA y a la atención educativa a todas y todos los estudiantes en situaciones de emergencia sanitaria, además de tener la capacidad de indagar para solucionar problemas y atender de manera respetuosa, sensible y con inclusividad decolonial a las y los estudiantes ya sea hasta el seno de los hogares de manera remota, como al interior de las escuelas y cada una de las aulas.

La función social de las y los educadores del nivel de educación preescolar según el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2017)

Dentro del libro: “Los aprendizajes Clave para la educación integral: Educación preescolar, plan y estudio, orientaciones y sugerencia de evaluación”, se mencionan que los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social son parte de los propósitos educativos que se quieren y se deben lograr dentro de los centros educativos ya que estos favorecen al desarrollo del lenguaje y pensamiento y con ello se logran actitudes por una sana convivencia y para la vida democrática, es por ello que se explica lo siguiente:

Por razones de organización y en correspondencia con el mapa curricular para la educación básica, este programa se organiza en tres Campos de Formación Académica y tres Áreas de Desarrollo Personal y Social: Campos de formación académica Áreas de Desarrollo Personal y Social, Lenguaje y Comunicación, Educación Socioemocional, Pensamiento Matemático, Artes Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social Educación Física, con independencia

del grado que cursen, los niños y las niñas quienes deben tener la oportunidad de aprender en relación con todos los campos y áreas (SEP, 2017,p. 158).

Con base en lo anterior, se concluye que las y los educadores del nivel preescolar desde la visión del PEP (2017) es desarrollar el conjunto de todas las áreas del desarrollo humano en niñas y niños para que tengan la posibilidad de vivir una vida social, sana y con plenitud.

La familia

Dentro del Programa de Educación Preescolar, Educación preescolar Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación (2017, p. 168), se menciona que la tarea de las familias en relación con las experiencias de aprendizaje de la educación preescolar consiste en:

- apoyar a los niños en las tareas que solicita la escuela.
- escuchar a los niños y realimentar los diálogos.
- alentar a los niños para que observen, conversen, colaboren con otros, respeten a su familia y compañeros.
- participar con ellos en las tareas escolares en casa o en la localidad.
- mantener relaciones de comunicación y respeto con sus hijos y con la escuela.

Sin duda la familia es uno de los factores más importantes en la influencia de una persona con autismo, es quienes están desde el primer momento en el que la persona es diagnosticada hasta lo largo de todo el proceso de desarrollo, es por ello que es importante mencionarla, entender y atender cuál es el papel y el tipo de apoyo que la familia puede ofrecer al integrante con esta discapacidad.

La función de padres y madres según el Programa de Educación Inicial. Un buen comienzo (SEP, 2017)

El Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo (2017, p.191), considera muy importante la comunicación entre padres, cuidadores y educadores para una mejor comunicación, por los motivos siguientes:

Los padres o tutores son claves, no solo para ofrecer información importante acerca de sus hijos, sino también para comunicar los conocimientos y las tradiciones culturales de su familia, que permitan identificar el tipo de experiencias cotidianas de los niños: cómo se les alimenta, su manera de dormir, cómo son los juegos, qué tipo de vínculos comparten, cómo se relacionan mediante el lenguaje, qué cuentos y cantos forman parte de sus prácticas cotidianas. Al establecer una sólida relación entre padres y agentes educativos se hace posible dar continuidad al aprendizaje infantil en el hogar, porque, por un lado, los padres enriquecen sus prácticas de crianza a partir de lo que observan en las instituciones y, por el otro, al sensibilizarse ante las necesidades de sus hijos pueden enriquecer las experiencias en el ámbito familiar.

Se trata entonces de un trabajo en equipo, integrado por los padres y los agentes educativos responsables en los centros educativos, esto con el propósito de lograr una comunicación adecuada que puede servir de ayuda para mejores estrategias e intervenciones para avances positivos en el desarrollo del niño con autismo. Esto también con el propósito de que los maestros y las personas con los conocimientos adecuados al tema del autismo puedan ofrecer herramientas a los padres para lograr mejorar las tareas del hogar.

Las y los alumnos de educación Inicial desde el Programa de Educación Inicial. Un buen comienzo (SEP, 2017)

En el programa de Educación Inicial: Un buen comienzo (2017, p. 193), menciona que, en este nivel educativo, es importante centrarse en el logro de aprendizajes de los niños y niñas de 45 días de nacidos a 3 años, porque es importante:

... reconocer que día a día se está en un proceso complejo que emprende cada bebé y niño pequeño cuando llega a los servicios, cuya condición indispensable es su interacción con los agentes educativos en ambientes interesantes, retadores y estimulantes para el descubrimiento. Esta concepción de la manera en que aprenden los niños pequeños se vuelve uno de los elementos centrales del análisis colectivo y, evidentemente, presenta diferencias significativas en relación con el aprendizaje de los alumnos de educación básica.

La UNICEF (2020, s/p), en el informe anual 2020 público “Cada niña y niño aprende” en donde explica que los tres primeros años de vida son cruciales para los niños y es por eso que:

Durante este periodo se sientan las bases de su desarrollo, por ejemplo, se lleva a cabo la formación y maduración del cerebro al establecerse de entre 700 a 1,000 conexiones neuronales por segundo, además se construyen los cimientos de las habilidades y aprendizajes. En el desarrollo de las niñas y los niños es fundamental la educación inicial y preescolar, puesto que ésta sienta las bases sólidas y necesarias para garantizar el éxito en la trayectoria escolar. Está comprobado científicamente que aquellos niños y niñas que asisten a programas de aprendizaje temprano de calidad tienen coeficientes intelectuales más altos, logran un mejor desarrollo en raciocinio y vocabulario, obtienen mejores resultados en su logro educativo y desarrollan mejores relaciones sociales.

La reforma al artículo 3° de la Constitución Mexicana realizada en mayo de 2019 establece la educación inicial como parte de la educación básica y adquirió el carácter de obligatoria, por ende, habrá que estar atentos a la implementación de la Política Nacional de Educación Inicial, y los programas que de éste se deriven, en especial respecto al eje articulador de educación inclusiva en los ámbitos curriculares, epistémicos, y de formación profesional de las y los educadores, más allá de las reuniones de Consejo Técnico, así como a la reforma curricular de los planes y programas de estudio de las Escuelas Normales.

Las y los alumnos de educación preescolar según los Programas de Educación Inicial. Un buen comienzo y el Programa de Educación Preescolar (SEP, 2017)

El Programa de Educación Preescolar (PEP, 2017), menciona que algunas de las funciones que los niños comienzan a desarrollar entrando al nivel de educación preescolar, es que los alumnos en esta etapa comienzan a:

... desarrollar explicaciones complejas sobre los fenómenos circundantes; construyen con base en lo que han vivido, la variedad de sus experiencias y el conocimiento que 160 han adquirido de ellas. Todos los alumnos saben y pueden hacer algo, si bien no lo mismo ni al mismo tiempo que sus compañeros, dada su individualidad, sus ritmos y maneras personales de construir el saber, proceso que permite que avancen en una nueva comprensión de sí mismos y del mundo.

Como ya se ha mencionado, la educación no solo se trata como alumnos de asistir a la escuela, como padres llevarlos a la escuela, y como maestros impartir clases, la educación va más allá de todo eso y se encuentra la importancia de la comunicación entre padres, maestros y alumnos para un mejor resultado dentro de la educación, porque esta no es sólo tarea de los maestros sino de todos ellos en conjunto. Es por

todo esto que me parece importante mencionar la función de los alumnos, familia en conjunto y de los padres y madres de familia.

Ley para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Trastorno del Espectro Autista del Estado de Durango

El gobierno de México en el año 2019 en una publicación de su página oficial por el Día Mundial de Concienciación sobre el Autismo, menciona que en México se estima que alrededor de 6 mil 200 personas nacen al año con autismo, sin embargo, muchas de estas personas y las que están a su alrededor desconocen las leyes que protegen a las personas con autismo.

Con fecha 17 de Septiembre de 2015, el C. Diputado Eusebio Cepeda Solís, Integrante de esta Sexagésima Sexta Legislatura, presentó Iniciativa de Decreto que Contiene Ley para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista del Estado de Durango; misma que fue turnada a la Comisión de Asuntos de la Familia y Menores de Edad integrada por los CC. Diputados: Beatriz Barragán González, Alicia García Valenzuela, Martín Hernández Ortiz, Felipe de Jesús Enríquez Herrera y Felipe Francisco Aguilar Oviedo; Presidente, Secretario y Vocales respectivamente, los cuales emitieron su dictamen favorable.

En Durango, Dgo., se dio a conocer en el 2018 la Ley para la Atención y Protección a Personas con esta condición, aunque no ha sido mucha la difusión que se le ha dado a dicha ley, contiene varios puntos en el que se pueden respaldar, si alguna vez una persona con esta condición pasa por alguna injusticia dentro de la ciudad. A continuación, se hace un breve resumen de esta Ley para una mejor comprensión de la protección legal hacia niños y niñas con autismo.

Ley para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista del Estado de Durango

El Congreso del Estado de Durango (2016, p. 1), en el artículo 1 del Capítulo I: Disposiciones Generales. Se enuncia que:

... esta ley, tiene por objeto impulsar la integración e inclusión a la sociedad de las personas con la condición del espectro autista; por lo que se propone atender aspectos relacionados con: la asistencia social, la eliminación de las barreras socioculturales, la habilitación Terapéutica, la inclusión social, la integración de todas las personas con la condición del Espectro Autista en sus diferentes grados, ya sea por ... dificultades en la interacción social, en la comunidad verbal y no verbal, y en los comportamientos repetitivos.

Asimismo, en el artículo 4, señala que:

Las políticas públicas que tengan por objeto impulsar la integración e inclusión a la sociedad de las personas con la condición del Espectro Autista deberán complementar, de conformidad con la Ley General, al menos los siguientes principios fundamentales: Autonomía, Dignidad, Igualdad, Inclusión, Inviolabilidad de los derechos; Justicia; Libertad; Respeto; Transparencia; así como los demás que respondan a la interpretación de los primeros rectores en materia de derechos humanos contenidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Durango, así como en los instrumentos internacionales de los que el Estado Mexicano forma parte.

En esta misma ley, se especifica en el artículo 6. En la planeación e implementación de las políticas públicas en materia autística se privilegiará el principio de transversalidad, entendida en los términos de la fracción XIX del artículo 2 de esta Ley.

En el artículo 8. La ley dice que: “se reconoce como derechos de las personas con la condición del espectro autista y/o de sus familias, de conformidad con la Ley General, y sin contravención de las demás disposiciones aplicables” y dentro de este artículo se desglosan los 21 derechos que serán resumidos de la siguiente manera:

Las personas con autismo en Durango, tienen el derecho de gozar de los derechos humanos, recibir apoyo y protección de los mismos, tener un diagnóstico y evaluación clínica, contar con cuidados apropiados de salud tanto mental como física, acceso a tratamientos y medicamentos, recibir terapias y consultas en clínicas especializadas de sector público, recibir educación o capacitación de integración e inclusión; Contar con educación especial como lo refiere la Ley de General de educación, acceder a los programas gubernamentales para recibir alimentación, a crecer y desarrollarse en un medio ambiente sano, ser sujetos de programas públicos de vivienda, practicar en la vida productiva, recibir formación y capacitación para obtener empleo adecuado, percibir la remuneración justa, utilizar transporte público y privado, disfrutar de la cultura, de las distracciones, del tiempo libre, de las actividades recreativas y deportivas que coadyuven a su desarrollo físico y mental; Tomar decisiones por sí o a través de sus padres o tutores para el ejercicio de sus legítimos derechos; Gozar de una vida sexual digna y segura; Contar con asesoría y asistencia jurídica cuando sus derechos humanos y civiles les sean violados.

Con la Ley para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista del Estado de Durango, es posible darse cuenta que, aunque sea obvio, las personas con autismo tienen los mismos derechos humanos que cualquier otra persona, y que tienen el derecho de vivir plenamente su vida sin que nadie pueda impedirselos, pero que además cuentan con la protección legal para que ello se cumpla.

Enfoques teóricos para la comprensión y estudio del Trastorno del Espectro Autista y su relación con el perfil profesional de los educadores de niñas y niños de 2 a 6 años

Para tratar el tema del autismo es necesario estudiarlo desde diferentes posturas como puede ser desde un punto médico y psicoanalítico, que aun que parecen ser modelos diferentes a la perspectiva legal, en este caso pueden ir de la mano, desde la perspectiva de un modelo médico se recaba información biológica y genética, y, por otro lado, en el modelo psicoanalítico, es posible tratar acerca de comportamientos, emociones, sociabilidad, juego, etc. En este caso Peralta Macotela (2015, p. 8 y 9), menciona que desde el enfoque médico:

... una dolencia a nivel orgánico se manifiesta de manera uniforme, y la clínica para aliviarla, sigue esa uniformidad, mientras que, si se tiene en cuenta al sujeto en cuanto afecciones psíquicas los senderos que tienen que seguir las clínicas son mucho más complicados, es por tanto que en el estudio de la patología del autismo se da la oportunidad de aterrizar ambos conocimientos de una manera interdisciplinaria, ya que esta paradoja queda acentuada en el trastorno autista de forma considerable. De aquí la importancia de tomar en consideración ambas posturas dentro de un trastorno de tal magnitud.

En suma, el autismo es una condición que debe ser estudiada y analizada, como cualquier condición humana necesaria de avanzar en su comprensión desde diversas posturas para conocer sobre los avances y cómo éstos pueden ser usados para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte de las y los educadores, y en especial qué saberes y competencias están pendientes de desarrollar por éstos y que no son abordados desde la formación inicial, ni de la continua.

Enfoques teóricos para la comprensión y estudio del Trastorno del Espectro Autista

Para tener una mayor comprensión acerca del tema de las competencias profesionales de las y los educadores que trabajan con niños y niñas de 2 a 6 años es necesario abordarlo desde diferentes enfoques y teorías que pueden ayudar a comprender a los agentes educativos el enfoque pedagógico, el enfoque sociocultural, la teoría ecológica, neuropsicología, neurobiología, la genética, pero especialmente los enfoques pedagógicos.

Los enfoques pedagógicos

En primera instancia se aborda el enfoque pedagógico en este punto citamos a la Universidad Piloto de Colombia (2018, p. 14), que dentro de una de sus publicaciones: “Enfoque Pedagógico”:

Comprende las diversas formas del saber al servicio de la humanidad y la sociedad, donde las autocríticas en los procesos del conocimiento posibilitan la transformación de las estructuras, relaciones y problemas sociales. En ese sentido, la investigación emerge de la interpretación del contexto en la construcción social del territorio y los aprendizajes colectivos como praxis, reflexiona la teoría con la práctica (conocimiento, acción y valores), es novedosa, creativa, sistemática con miras a la transformación y la humanización.

Desde este punto de vista, se puede concluir que el enfoque pedagógico sirve de ayuda en un aspecto social, porque es este en donde se tratan los contextos, los aprendizajes colectivos, y en donde se aprenden todas las metodologías y estrategias de enseñanza a poner en práctica en una vida social activa desde el ámbito educativo.

El enfoque sociocultural de Lev Semiónovich Vigotsky

Muchos de los documentos encontrados en la Web tratando la perspectiva sociocultural aportada por L. S. Vigotsky, coinciden en que es una corriente pedagógica y cultural que posibilita comprender al sujeto en el marco de un entorno social y cultural. Por su parte, Carrera y Mazzarella, (2001, p. 42, citando a Vigotsky (1979), expresan que:

La concepción del desarrollo sería incompleta sin la distinción y articulación de los cuatro ámbitos en que aplicó su método genético:

- filogenético (desarrollo de la especie humana), Vigotsky se interesa por las razones que permiten la aparición de funciones psicológicas exclusivamente humanas (funciones superiores).
- histórico sociocultural señala que este ámbito es el que engendra sistemas artificiales complejos y arbitrarios que regulan la conducta social.
- ontogenético que representa el punto de encuentro de la evolución biológica y sociocultural y micro genético, que persigue una manera de estudiar en vivo la construcción de un proceso psicológico.
-

Chaves (2001, p. 60), quien habla de la teoría sociocultural citando a Vigotsky (1993), e indica que el desarrollo del humano está asociado a un producto sociocultural además menciona que:

... las funciones superiores del pensamiento son producto de la interacción cultural. Por influencia del marxismo, Vygotsky indica que para comprender la psiquis y la conciencia se debe analizar la vida de la persona y las condiciones reales de su existencia, pues la conciencia es un reflejo subjetivo de la realidad objetiva y para analizarla se debe tomar como “un producto sociocultural e histórico, a partir de una concepción dialéctica del desarrollo.

Por último, Martínez (1999, p. 21; cita a Wertsch, 1985), quien apunta que Vygotsky argumentaba que:

Sorteando las explicaciones reduccionistas biológica y cultural, estas fuerzas se articulaban en un proceso de "interaccionismo emergente" entre lo natural y lo social. De hecho, no prestó demasiada atención al curso del desarrollo natural, tan sólo lo suficiente como para introducir el debate sobre los factores socioculturales.

Para concluir desde un punto de vista personal puedo mencionar que el autor Lev S. Vygotsky proporciona un punto de vista en el que el comportamiento de las personas es su contexto y su cultura, en especial cuando se trata del marco educativo.

Teoría Ecológica de Uriel Bronfenbrenner

La teoría Ecológica de Bronfenbrenner sirve para comprender cómo el desarrollo de los individuos es influido por distintos sistemas en sus diversos niveles y lograr cambios constantes gracias a los diferentes ambientes en los que las personas se desarrollan y cómo estos influyen dentro de nuestro desarrollo. Como primera Instancia, Torrico et al (2002, p. 46), mencionan que el postulado básico de Bronfenbrenner (1979) es:

... es que los ambientes naturales son la principal fuente de influencia sobre la conducta humana, con lo cual la observación en ambientes de laboratorio o situaciones clínicas nos ofrece poco de la realidad humana. Afirmer que el funcionamiento psicológico de las personas está, en gran medida, en función de la interacción de ésta con el ambiente o entorno que le rodea no supone, ciertamente, ninguna novedad... es tener en cuenta el ambiente "ecológico" que circunscribe al sujeto. Considera el desarrollo humano como una progresiva acomodación entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos (también

cambiantes). Pero este proceso, además, se ve influenciado por las relaciones que se establecen entre estos entornos y por contextos de mayor alcance en los que están incluidos esos entornos.

Morrison (2005, p. 107), enuncia que la Teoría ecológica de Bronfenbrenner considera: el desarrollo de los niños dentro de un contexto de sistemas de relaciones contextuales:

- Microsistema, conjunto contextual en el que los niños pasan la mayor parte de su tiempo.
- meso sistema: Vínculos o interacciones entre microsistemas.
- Exosistema: Los contextos en los que los niños no actúan pero que tienen influencia.
- Macrosistema: Incluye la cultura, las costumbres y los valores de la sociedad en general.
- Cronosistema: tiene que ver con el momento de la vida del individuo.

Ortega Pozo, Vásquez Pérez, Díaz y Patiño (2021, p. 41), señalan que es necesario:

... incorporar las diversas y amplias influencias de los distintos sistemas sobre el maltrato infantil, evitando que este sea atribuido a una explicación única y particular. También explica que este no es estático, sino un fenómeno dinámico y cambiante, influenciado por la por la interacción entre esos diferentes sistemas.

Por lo anterior, es de suma importancia conocer esta teoría que lleva como consecuencia grandes cambios e influencias en las personas, en ella nos explica que nosotros como seres humanos estamos en un constante cambio gracias a los sistemas -como los llama este autor- en los que nos relacionamos y como esto nos sirve tanto de manera positiva o negativa en nuestro desarrollo, bien se dice que los seres

humanos tenemos el poder de ser adaptativos y esta es una teoría que no lo puede confirmar, nos explica cómo pasamos por diferentes sistemas y de cada uno de ellos vamos adoptando nuevas ideas, pensamientos, opiniones y formas de ser etc.

Teoría neuropsicológica: Funciones Ejecutivas de Hot y Cool

Jodra (2014, p. 55), citando a Goldman; 1982) manifiesta que:

... la corteza prefrontal es la que más hace que nos diferenciamos de otros seres vivos ya que es la región cerebral con un desarrollo filogenético y ontogénico más reciente. Ocupa casi el 30% de la corteza cerebral y posee distintos circuitos desde el punto de vista neuroanatómico. Por un lado, el circuito dorsolateral, relacionado con actividades puramente cognitivas como la memoria de trabajo, la atención selectiva, la formación de conceptos o la flexibilidad cognitiva y, por otro lado, el circuito ventromedial, asociado con el procesamiento de señales emocionales que guían nuestra toma de decisiones.

Bausela (2010, p. 87), considera que el: “concepto general y básico de la Neuropsicología se asienta en la idea de que toda conducta tiene su origen en el cerebro”. Además, cita a Arnedo (1993) quien menciona que: “la neuropsicología es una disciplina psicobiológica que estudia las repercusiones cognitivas y conductuales de una lesión cerebral”.

El autor Tirapu (2011, p. 12), plantea la Neuropsicología:

... comienza a formar parte del estudio de cualquier trastorno que afecte a la mente y, evidentemente, esto es debido a un cambio de paradigma conceptual. En la última década del siglo pasado hemos comenzado a comprender que cerebro y mente es lo mismo, es decir, que todo proceso mental es debido a la actividad cerebral y que toda actividad cerebral produce procesos mentales.

Teoría neurobiológicas y genéticas

Jodra (2015, p. 77), agrégalo siguiente:

Dada la heterogeneidad de síntomas con los que se expresan los Trastornos del Espectro Autista, la investigación neurobiológica en el autismo apunta a la afectación de diversos focos con distinta gravedad dependiendo del individuo que se trate. Aunque las bases neurológicas de este trastorno no están muy claras, la investigación apunta a la existencia de las siguientes disfunciones:

- Niveles anormales de serotonina.
- Tamaño y crecimiento del cerebro.
- Anomalías en las mini columnas corticales. Las mini columnas son conjuntos de entre 80 y 100 neuronas que se organizan verticalmente dentro del neocortex (Buxhoeveden & Casanova, 2002).

Estos hallazgos, acompañados de las anomalías encontradas en la materia gris y blanca (Casanova, 2004), y la hipótesis de cierta incomunicación entre Teorías y modelos explicativos de los Trastornos del Espectro del Autismo, imposibilita el abordaje inter y transdisciplinario del tema.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

En este capítulo se describe la metodología con la que este trabajo fue realizado, y cuál es la técnica utilizada para la recopilación de la presente investigación de tipo cualitativa de carácter documental, para ello, se definen las nociones de conocimiento, ciencia, investigación documental, entre otras.

Conocimiento y ciencia

Para comenzar, es conveniente aclarar con mayor precisión las definiciones de conocimiento y ciencia como base epistemológica de un trabajo investigativo, como parte de la definición de conocimiento, en ese sentido Chacón (2017, s/p; quien cita a Plantón, 2001), declara dos formas de conocimiento:

... el sensible (doxa) y el inteligible (episteme). El mundo sensible es el mundo de la opinión (doxa) y el mundo inteligible el dominio de la Ciencia (episteme). El verdadero conocimiento es el que está representado por la *episteme*, porque es el único conocimiento que versa sobre el Ser y, por tanto, es infalible. El verdadero conocimiento es el conocimiento de las *Ideas*, porque las ideas son las causas directas de la existencia de todas las cosas; esto significa que la verdadera realidad son las ideas, a las que les llamó *formas*; a través de las ideas, las cosas existen materialmente y, a través de ellas, pueden conocerse; de aquí parte su concepción que conocer es recordar.

Por otro lado, Ruiz (1999, p. 2), propone en: "Historia de la ciencia y el método científico", que la ciencia:

... proviene del latín *scientia*, que en un sentido estricto significa "saber". Sin embargo, al término saber debe otorgársele un significado más amplio y, así, ciencia es el "conjunto de lo que se sabe por haberlo aprendido mediante una continua actividad mental o razonamiento (inductivo, deductivo o analógico).

... para tener ciencia hay que abarcar al menos todo un sistema de conocimientos; para tener saber basta con poseer más conocimientos acerca de uno o varios sistemas. En una palabra, el saber es la ciencia del hombre que ha buscado la oportunidad de observar, analizar, interpretar, comprender los elementos que forman parte de los procesos que identifican o caracterizan a un fenómeno o hecho en el mundo sensible.

Es claro que el propósito de una investigación documental es ampliar la información para comprender más y mejor un tema de interés para la persona o las personas que lo investigan y para quienes se interesen por leerlo, es por eso que es importante aclarar que el conocimiento y el saber son todo un tema de investigación específica para poder lograr con claridad sus diferencias, ante ello, Horacio Manrique (2008) escribe un ensayo, en el que dilucida al respecto.

Por otro lado, como indica Ruiz (1999), que: “la ciencia se relaciona con el saber y es ahí en donde se relaciona con el conocimiento”, por todo lo anterior se concluye que el conocimiento y la ciencia son de suma importancia para aprender acerca de un nuevo tema, especialmente cuando se trata de conocimientos previos, que generalmente refieren a “doxa” y no a episteme.

El conocimiento es lo que como seres humanos sabemos acerca de cualquier tema que sea posible entender, por ejemplo, la razón por la que llueve, porque al mezclar colores se forma otro, como crecen las plantas, etc. También podemos hablar del conocimiento cuando el ser humano se enfrenta a un problema y como es capaz de resolverlo a través de sus conocimientos previos. A diferencia de la ciencia que es el modo de cómo aprendemos todas esas cosas o la explicación de todas esas cosas que el ser humano sabe, o por la cual obtenemos esos conocimientos.

Concepto e importancia de la investigación documental

La investigación documental es importante porque permite dar respuesta aquellas preguntas que son necesarias responder por un investigador (a) para lograr el objetivo

de conocimiento; sin embargo, es necesario expresar la definición y la importancia que le dan distintos autores a la investigación documental para la elaboración de los distintos trabajos investigativos.

Tancara (2013, p. 94), define la investigación documental como:

... una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, en primera instancia, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico, en segunda instancia, debemos señalar, que la investigación documental es una disciplina instrumental, como cualquier actividad de tipo metodológica.

Para Baena Paz (2017, p. 69), la investigación documental es la búsqueda de:

... una respuesta específica a partir de la indagación en documentos... La investigación documental y de campo son las técnicas básicas de la investigación que nos sirven para recopilar los datos de nuestra investigación. El primer paso del investigador debe ser el acopio de información en relación con el tema por estudiar desde dos puntos de vista: el general y el particular, muy concreto. Las primeras obras que se reúnan serán aquellas que traten el tema de interés desde el punto de vista general... Una clasificación documental es:

- Libros
- Publicaciones periódicas: periódicos, revistas.
- Impresos: folletos, carteles, volantes, trípticos, desplegados.
- Documentos de archivo.
- Grabaciones de audio y video.
- Cartas.

- Estadísticas.
- Sistemas de información computarizada (redes, Internet, correo electrónico).

Milanés (s/f, p. 1-2), afirma que la investigación documental es parte importante por lo siguiente:

... por cuanto aporta elementos esenciales para el desarrollo exitoso de la función investigativa. Durante el desarrollo de la investigación, se lleva a cabo el proceso de Investigación Documental; que es un procedimiento riguroso formulado lógicamente para la adquisición, organización y transmisión de información y conocimientos que propician la realización final del proyecto de investigación que garantizará el desarrollo exitoso de su trabajo.

Con la investigación documental es posible lograr conocer y estudiar un tema a profundidad, con este tipo de investigación es posible construir significados claros, gracias a la basta información que en nuestro tiempo es posible localizar en bases de datos y artículos arbitrados en el amplio mundo de la Web, ahora queda en duda si el saber derivado de la inteligencia artificial se ubica como doxa o episteme.

Etapas de la investigación documental

Para describir la investigación documental se detallan las etapas que se toman en cuenta para lograr de forma exitosa la investigación documental, en ese sentido Rizo Madariaga (2015, p. 24), en: “Técnicas de investigación documental”, explica que el método de investigación documental se desarrolla a través de cuatro fases que: “permiten el desarrollo lógico y ordenado de la actividad de investigación, lo que implica la utilización de diversas técnicas para obtener y tratar la información”, además en la siguiente imagen se explica aún mejor las etapas y algunas técnicas para la investigación documental.

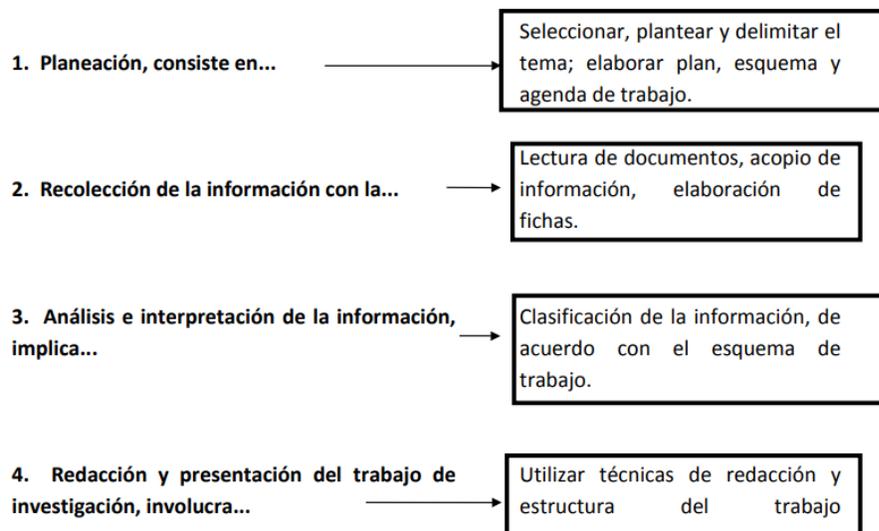


Imagen 2. Fases y técnicas de la investigación documental.

Sánchez (2013, Pp. 1 – 4), en la “Guía para realizar una investigación documental” (citando a Samperio, 2010), afirma que la investigación es: “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno”, y además menciona los siguientes pasos para la realización de una investigación documental.

1. Definir el tema a investigar: este puede ser solo uno o varios simultáneamente, sin embargo.
2. Recopilar la información: se debe considerar lo siguiente:
 - a. Recopilación de conocimientos propios.
 - b. Conocimientos de otras fuentes.
3. Procesar la información: consiste en la revisión exhaustiva de la información recopilada.
4. Redactar el informe de la investigación Es importante que cuando se llegue a esta fase, la o el investigador ya posea los datos relativos a la estructura del informe de investigación.

En muchas ocasiones es difícil tener claro por donde comenzar al momento de realizar una investigación y con ayuda de las etapas o “pasos” de la investigación

documental puede ser más fácil, ya que en ellos te explica cómo empezar y de qué manera desarrollar la investigación.

Técnicas de recolección y selección de información

Cualquier estudio realizado debe basarse en instrumentos o técnicas para lograr recolectar datos necesarios para la investigación. Estos con el objetivo de lograr obtener puntos de vista diferentes o información actualizada y así poder lograr una discusión interesante para comparar y decidir qué información o datos son más apropiados al tema y para la investigación.

Para desarrollar la presente tesina se utilizaron técnicas de selección de información como: fichas bibliográficas para registrar y seleccionar información y descartar alguna otra que no era acorde a la investigación. Según (2008, p, 2), define las fichas bibliográficas como:

... un instrumento imprescindible en el proceso de investigación, particularmente en la fase inicial de consultar los libros o fuentes principales que forman la base del análisis y argumentación del trabajo. La función de una ficha bibliográfica consiste en identificar las fuentes de información que se van a examinar o estudiar para escribir el trabajo: los libros, folletos, leyes, artículos de revistas y periódicos, documentos gubernamentales, tesis, fuentes audiovisuales, etc. Por lo general los datos que identifican el documento se recogen en una tarjeta tamaño 3" x 5" o mediante registro electrónico. Posteriormente, estos datos servirán de base para elaborar las notas al calce y la bibliografía final de la investigación.

Además, se hizo uso de la revisión bibliográfica, en relación a ello, Crespo (2004, p. 11), afirma que la revisión bibliográfica consiste en:

... la lectura y organización del material previamente escrito referente y al problema específico que se investiga. Una revisión bibliográfica cuidadosa y sistemática incluirá las publicaciones recientes y anteriores, de modo que sea consecuente con la naturaleza del problema elegido para estudio. La revisión bibliográfica tiene los siguientes objetivos:

- Familiarizarse con la bibliografía del ámbito a estudiar.
- El marco teórico seleccionado.
- Considerar varias metodologías e instrumentos de medición que podrían ser útiles.
- Todos los estudios revisados en la búsqueda bibliográfica deberían evaluarse, como también sus puntos fuertes y limitaciones.

Es importante seguir algunas de las recomendaciones para seleccionar información, con la ayuda de estas “etapas” antes mencionados se puede lograr agilizar el proceso, y que sin contribuyen a tener una buena organización de la información y tomar en cuenta algunos puntos para llegar a la conclusión si esa información puede ser de ayuda y es acorde al tema y el objetivo del trabajo y de no ser así, puede ser desechada.

Normas APA utilizadas.

En todo documento o trabajo formal es indispensable trabajarlo con algunas de las normas APA más actuales, esto con la finalidad de que el trabajo elaborado tenga claridad, organización, uniformidad, coherencia e información esencial tanto del tema como de las fuentes de la información que se consultan. Lo anterior, es indispensable para que todos los autores tengan sus créditos y los trabajos no tengan problemas de plagio.

En la elaboración de este documento se trabaja con el formato APA en su sexta edición y para referirse a las normas APA, Coy Beltrán y Valencia, (2018, p. 2), en el “Manual de Normas APA”, afirman que:

Uno de los manuales para la elaboración de trabajos de investigación y publicaciones científicas más conocido es editado por la Asociación Americana de Psicología... mejor conocida como APA por sus siglas en ingles... la cual recoge los sistemas y criterios de mayor uso en el campo de las ciencias sociales.

El plagio es una actividad que vulnera la integridad intelectual y académica de quien lo utiliza, y desprestigia de manera indudable a la institución que lo admite. Con el propósito de evitarlo, es necesario la implementación del uso adecuado de las normas APA, para la presentación y publicación de trabajos escritos en el ámbito universitario.

Además de todo lo mencionado anteriormente cabe recalcar la importancia de la investigación para la realización de documentos de este nivel. Para este documento que trata acerca de un tema como lo es el autismo y su relación con la educación y los profesionales de la misma, es necesario indagar por muchos documentos que se encuentran en el internet, y para ello es necesario leerlos cuidadosamente y saber que esos documentos tienen un valor real y que lo que está escrito es verídico, gracias a las normas APA podemos hacer que todos estos requisitos necesarios sean aún más fáciles de detectar.

Con todo lo que nos ofrecen las normas APA desde la organización del documento, número de letra, forma, espacio, etc. estas normas, ayudan además a presentar un trabajo de investigación organizado y con lógica al interior del texto, lo cual facilita su lectura.

CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES.

Conclusiones

Este estudio se elaboró en el marco de las dificultades y complicaciones del contexto de la pandemia mundial provocada por el SARS CoV-2, entre los años 2020 y 2021, por lo que estudiar las competencias profesionales de las y los educadores que atienden a niños y niñas con TEA ha sido muy interesante porque se estaba vivenciado la situación de confinamiento en casa, y el hecho de la afectación que les causó a niñas y niños con Trastorno del Espectro Autista en el seguimiento de sus aprendizajes, terapias, consultas médicas y el retroceso que se pudo tener sobre los avances ya obtenidos respecto a los aprendizajes esperados planteados en los Planes de Estudio.

A lo largo de este trabajo se encontró que la mayoría de las investigaciones acerca del Trastorno con Espectro Autista, establecen poca relación con el desarrollo y/o fortalecimiento de las competencias profesionales de quienes educan a estas niñas y niños en los centros escolares regulares con Trastorno con Espectro Autista.

En este sentido es importante mencionar que la formación de las y los educadores, *en este caso, de niñas y niños de 2 a 6 años con Trastorno del Espectro Autista*⁵, debe ser un proceso continuo, permanente y especializado a lo largo del lapso en el que el profesional ejerce su carrera docente, en apego no sólo al interés personal, sino al programa y proceso de formación continua planteado por el Mejoramiento de la Educación (MEJOREDU, 2021-2022), o en la infancia en la que los profesionales se encuentren contratados y ejerciendo la labor profesional de la educación para estar en constante actualización, innovación y entendimiento de nuevos conceptos, estrategias, teorías, etc., para dar atención pertinente a niños y niñas de 2 a 6 años con espectro autista.

⁵ Las palabras escritas en cursiva son de las autoras.

Como se indicó en la página 48 de este trabajo, y se retoma aquí,... en palabras de Covarrubias y Arellano (2021, p. 198), aún hay mucho en qué trabajar: “no hablando únicamente desde el punto de vista pedagógico, la inclusión no es algo que compete solamente a los docentes y administrativos de una escuela, sino también a los padres de familia, el alumnado y la sociedad”, incluso la indispensable del sector salud en el estudio de los niveles de candidiasis y el buen nivel de la microbiota intestinal, condición necesaria para un adecuado desarrollo de niñas y niños con TEA.

Actualmente se puede decir que el tema del TEA, está lleno de inquietudes por parte de los profesionales de la educación, en especial, de las y los Interventores Educativos, y de quienes son familiares de una persona con esta condición. Aunque parezca egoísta, padres y madres siempre desean que sus hijos tengan un trato especial, lo cual es necesario, pero ¿Cómo requiere cambiar esto en un marco de inclusión educativa, de pensamiento crítico y de interculturalidad crítica como lo plantea el marco curricular y plan de estudio 2022?

Los profesionales de la educación conocen el reto que implica tener en el aula a una persona con cualquier necesidad educativa especial, y que no es suficiente el saber enseñar, si no que un profesional debe tener la capacidad de abordar estos retos y contar con los conocimientos, habilidades y actitudes para poder apoyar no sólo al alumno, sino también a los padres de familia y en especial a las niñas y niños neurotípicos, así como promover a nivel socioeducativo las implicaciones de esta condición y el apoyo social, cultural y legal que requieren para ser verdaderamente incluidos más allá del ámbito educativo.

Aunque los alumnos diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista u otras capacidades diferentes, tiene acceso a centros y programas especiales como los son: el CAM y USAER, es importante que las escuelas en general, ya sean públicas o privadas provean a estos niños del derecho de desarrollarse de manera integral, a través de una intervención educativa que favorezca y contribuye a construir una vida escolar incluyente.

Es por ello que es importante mencionar que a pesar de que en los currículos establecidos para la educación inicial y preescolar, hacen referencia a algunas habilidades en que a los niños con TEA se les puede presentar mayores dificultades para desarrollarlas, para solucionar este problema es necesario que se implementen adaptaciones curriculares las cuales permitan a los niños y niñas con TEA, gozar y adquirir aprendizajes de manera creativa; pero, ello requiere docentes e Interventores Educativos con las competencias profesionales y los saberes necesarios.

Es evidente que como docentes estos retos van a estar presentes siempre a lo largo de sus vidas profesionales, porque los niños con TEA, y sobre todo cuando se labora en el marco de la escuela inclusiva, considerando que no todos los educadores poseen preparación previa sobre educación especial, y tampoco son especialistas en el tema, sino que su desempeño se sustenta en una formación general, pero aun así, niñas y niños de 2 a 6 años con TEA, tienen el derecho de recibir educación para el adecuado desarrollo de sus capacidades y la Secretaría de Educación Pública tiene la obligación de formar a las y los educadores con base en sus necesidades formativas, porque según la reforma educativa 2019, también la formación de los educadores es un derecho..

Así como hay diferencias entre los alumnos, también existen diferencias de formación profesional entre las y los educadores, pero, debe existir un profesional especializado encargado de niños y niñas con capacidades diferentes como puede ser; un psicólogo, terapeuta, maestros de apoyo, un especialista en el tema, un Interventor Educativo, entre otros.

Con este trabajo se da cuenta de las mínimas diferencias entre los niños neurotípicos a los niños con TEA, claro ello dependiendo de la severidad del trastorno, se puede observar que desde la alimentación y la forma en la que llevan su día a día es diferente, y es por ello, que se necesita una educación pertinente. El TEA como es bien sabido, no es una enfermedad, es una condición, así que los encargados de la instrucción escolar de niños y niñas con esta condición, requieren competencias profesionales de carácter específico para atender a estos estudiantes.

Además de la ayuda pedagógica que merecen los niños con TEA por parte de los profesionales, también se necesita ayuda claramente de los padres de familia, porque

no solo las personas neurotípicas ayudan a las personas con TEA, si no que las personas con TEA también nos ayudan a aprender a nosotros. Pero no sólo padres y madres de familia y estudiantes requieren apoyo, también lo requieren las y los educadores desde los procesos de formación continua de emergencia que la cual la mayoría careció.

Limitaciones

Aunque el autismo es un tema que pocas personas conocen y en su mayoría las que están enteradas, son cercanas a alguien con este trastorno o condición, por lo que se encontró que la mayoría de las investigaciones consultadas no son desarrolladas en México, y en menor medida tratan la relación del autismo con las competencias profesionales que las y los educadores de niñas y niños de 2 a 6 años, especialmente en entornos de confinamiento por emergencia sanitaria como lo es el SARS CoV-2.

En el transcurso de la investigación se encontraron algunas limitaciones como las siguientes:

- No se localizaron suficientes investigaciones acerca de las competencias profesionales que deban poseer y desarrollar las y los educadores que atienden a niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista en las escuelas regulares en el marco de una educación inclusiva.
- No se encontró la suficiente información para lograr abordar algunas técnicas y estrategias pedagógicas para continuar la educación escolarizada de niños y niñas con TEA desde casa en el marco del confinamiento por la pandemia por SARS CoV-2. Por lo cual, esto se constituye en una línea de investigación y ventana de oportunidad pendiente de abordar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Rodríguez, A. (2013). Proyecto de intervención en la conducta alimentaria del caso de un niño con TEA. Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Localizado en: <https://core.ac.uk/download/pdf/289973847.pdf> (Consultado el 06 de noviembre de 2021).
- Azadeh Afrisiabi Navan, Alí Kalehi. (2020). Uso de la gamificación para mejorar la calidad educativa de los niños con autismo. Revista Científica Online No.37, Pp. 90-106. Localizado en: <https://doi.org/10.14483/23448350.15431>. (Consultado el 17 de noviembre de 2021).
- Alcantud Marín, F. (2013). Trastorno del espectro autista. Detección, diagnóstico e intervención temprana. Localizado en: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=WcKUBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=trastornos+dentro+del+espectro+autista&ots=kIpNoZdyJy&sig=8fDBdQRuQFaMwNTIriA7bTUQQPc#v=onepage&q=trastornos%20dentro%20del%20espectro%20autista&f=false> (Consultado el 19 de octubre de 2021).
- Anzaldo Montoya, M. C., y Ruiz, L. P. (2019). Capacidades científicas en el Trastorno del Espectro Autista en México: reflexiones desde el vínculo entre ciencia, tecnología e innovación y políticas sociales. Revista: Ciencia y Sociedad, vol. 44, núm. 1, pp. 13-26. En: ... (Consultado el 6 de mayo de 2021).
- Aparicio Martínez, H. M. T., Urdaneta Lozano L., y González M. (2013). La Educación Preescolar. Sus significados sociales desde la Madre. Interacción y Perspectiva. Revista de Trabajo Social. ISSN 2244-808X Vol. 3 No. 2 pp. 198-208. Julio - diciembre 2013. Localizado en: <file:///C:/Users/OKANE%20SERVER/Downloads/Dialnet-LaEducacionPreescolarSusSignificadosSocialesDesdeL-5154913.pdf> (Consultado el 20 de octubre de 2021).
- Arce Arias, C. C., Mora Hernández L. A., y Mora Hernández, G. A. (2016). Trastornos del espectro autista. Revista Médica de Costa Rica y Centroamérica LXXIII

(621) 773 - 779, 2016. Localizado en:
<https://www.medigraphic.com/pdfs/revmedcoscen/rmc-2016/rmc164e.pdf>
(Consultado el 19 de octubre de 2021).

Arenas Castellanos, M. V. y Fernández de Juan T. (2009). Formación pedagógica docente y desempeño académico de alumnos en la facultad de ciencias administrativas de la UABC. Revista de la Educación Superior Vol. XXXVIII (2), No. 150, Abril-Junio de 2009, pp. 7-18. ISSN: 0185-2760. Localizado en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v38n150/v38n150a1.pdf> (Consultado el 06 de diciembre de 2021).

Ávila da, S., Lohmann, P., Michele; Kunz da Costa, A. E., y Marchese, C. (2019) Conocimiento del equipo interprofesional sobre el autismo infantil. Research, Society and Development, vol. 8, núm. 9, 2019 Universidad Federal de Itajubá, Brasil. Localizado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662200007> (Consultado el 11 de marzo del 2021).

Baena Paz, G. (2017). Metodología de la Investigación. Serie integral por competencias. ISBN ebook: 978-607-744-748-1 (Tercera edición). Localizado en:
http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf (Consultado el 15 de diciembre de 2021).

Baña Castro, M. (2015). EL ROL DE LA FAMILIA EN LA CALIDAD DE VIDA Y LA AUTODETERMINACIÓN DE LAS PERSONAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO. P. M. Latinoamericana ISSN 1688-4094 ISSN en línea 1688-4221 Ciencias Psicológicas 2015; 9 (2): 323 – 336. Localizado en: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v9n2/v9n2a09.pdf> (Consultado el 05 de noviembre de 2021).

Barthélémy, C; Fuentes J; Howlin y Rutger van der Gaag, P. (2019). Personas Con Trastorno Del Espectro Del Autismo: Identificación, Compresión, Intervención. Un documento oficial de Autismo-Europa, Tercera edición. Localizado en: <https://www.autismeurope.org/wp-content/uploads/2019/11/People-with->

[Autism-Spectrum-Disorder.-Identification-Understanding-Intervention_Spanish-version.pdf](#) (Consultado el 11 de mayo de 2021).

Bausela Herreras, E. (2010, p. 87). Cognitive neuroscience; the biology of the mind. Cuaderno Neuropsicología. Vol. 4 N° 1; Junio 2010. 4 (1); 87 – 90. Localizado en: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cnps/v4n1/a06.pdf> (Consultado el 06 de noviembre de 2021).

Benites Morales, L. (2010). Autismo, familia y calidad de vida. CULTURA: Lima (Perú) 24: 1-20, 2010 ISSN: 1817-0288. Localizado en: https://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_24_1_autismo-familia-y-calidad-de-vida.pdf (Consultado el 05 de noviembre de 2021).

Bolívar López, J: M., y Rojas Velásquez, F. (2017). Estudio de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. RED - Revista de Educación a Distancia. Número 44. 15-Nov-2014. Localizada en: <https://www.um.es/ead/red/44/bolivar.pdf>. (Consultado el 20 de octubre de 202).

Bravo Figueroa, Delfina. (2012). Fundamentos de la Educación Inicial. (Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica, n. 57) ISBN 978-9968-633-62-8. Localizado en: https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_57.pdf (Consultado el 20 de octubre de 2021).

Buendía Eísman, L., et al. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el máster universitario de profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas. Universidad de granada 16254 Bordón 63.3 (F).qxd1/8/11. Página 57. Localizado en: [Dialnet-ValoracionPorParteDelAlumnadoDeLasCompetenciasQueS-3712020.pdf](#) (Consultado el 05 de noviembre de 2021).

Buemo, B. A., F. Iracet, J. (2018) Autismo en el contexto escolar: la importancia de la inserción social.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5606/560662194027/index.html>

Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001, p.3), "Vygotsky: enfoque sociocultural. Educere, vol. 5, núm. 13, abril-junio, 2001, pp. 41-44. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. En: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf> (Consultado el 06 de noviembre de 2021).

Chacón, P. (2017). La génesis del conocimiento: de la sensación a la razón. Educere, vol. 21, núm. 69, pp. 241-251, 2017. Universidad de los Andes. Localizado en: <https://www.redalyc.org/journal/356/35655222002/html/> (Consultado el 14 de diciembre de 2021).

Charria Ortiz, V. H., Sarsosa Prowesk, K. V; Uribe Rodríguez, A: F; López Lesmes, C. N., Arenas Ortiz, F. (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia Psicología desde el Caribe, núm. 28, julio-diciembre, 2011, pp. 133-165 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia. Localizado en: <https://www.redalyc.org/pdf/213/21320758007.pdf> (Consultado el 05 de noviembre de 2021).

Chávez Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky Educación, vol. 25, núm. 2, septiembre, 2001, Pp. 59-65 Universidad de Costa Rica San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica. Localizado en: <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf> (Consultado el 06 de noviembre de 2021).

Chicon, J. F., Martins de Oliveira, I. Vighini Garozzi, G. Ferreira Coelho, M. G. Carvalho Silva de Sá, M. (2019) Jugar y aprender: aspectos relacionales de los niños con autismo. Revista Brasileña de Ciencias del Deporte Versión impresa ISSN 0101-3289 versión On-line ISSN 2179-3255 abr./June 2019. Localizado en: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892019000200169&lang=es (Consultado el 11 de marzo del 2021).

Cobo Hidalgo, A. (2017). Intervención en contexto natural en trastorno del espectro autista. Universidad de Jaén trabajo fin de máster: intervención en contexto natural en TEA. Localizado en: <http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/14052/1/TFM%20Intervencion%20en%2>

[Ocontexto%20natural.%20Aurora%20Cobo%20Hidalgo.pdf](#) (Consultado el 05 de noviembre de 2021).

Coelho, M. Bronstein, J. Aedo, K. Pereira, J. Arraño, V. Pérez, C. Valenzuela, P. Moore, R. Garrido, I. Bedregal, P. (2019). Validación del M-CHAT-R/F como instrumento de tamizaje para detección precoz en niños con trastorno del espectro autista. Revista chilena de pediatría. Versión impresa ISSN 0370-4106. Localizado en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062019000500492&lang=es (Consultado el 12 de marzo del 2021)

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). Durango. Información del ciclo escolar 2018 – 2019. ISBN serie: 978-607-99295-1-0 ISBN volumen: 978-607-99389-5-6. Localizado en: <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/cuadernos-estatales/durango.pdf>.

Confederación Autismo España. (2019). 2 de abril, Día Mundial de Concienciación sobre el Autismo. Localizado en: <https://autismo.org.es/el-autismo/que-es-el-autismo/> (Consultado el 25 de mayo de 2021).

Constantino Tancara Q. (2013). La investigación Documental. Localizado en: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rts/n17/n17a08.pdf> (Consultado el 15 de diciembre de 2021).

Cortez Bellotti de Oliveira, M., y Contreras, M. M. (2007). Diagnóstico precoz de los trastornos del espectro autista en edad temprana (18-36 meses). Buenos Aires. Arch Argent Pediatr 2007; 105(5):418-426. Localizado en: https://www.sap.org.ar/docs/archivos/2007/arch07_5/v105n5a08.pdf (Consultado el 15 de octubre de 202).

Cortez de Olivera, M. y Contreras M. M. (2007). Diagnóstico precoz de los trastornos del espectro autista en edad temprana (18-36 meses). Arch Argent Pediatr 2007; 105(5):418-426. Localizado en: https://www.sap.org.ar/docs/archivos/2007/arch07_5/v105n5a08.pdf (Consultado el 19 de octubre de 2021).

- Covarrubias, D. Arellano, I. (2021). Propuestas de inclusión, educación y gestión cultural de jóvenes investigadores. D.R. © 2021, Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jal. ISBN: 978-84-18312-94-6. Impreso y hecho en México, Primera edición, 2021. Localizado en: https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/brambila-propuestas_de_inclusion.pdf#page=184 (Consultado el 23 de marzo del 2021).
- Crespo Montero, R. (2004). Metodología de la investigación para enfermería nefrológica. Servicio de Nefrología. Hospital Universitario Reina Sofía de Córdoba. Localizado en: https://www.revistaseden.org/files/art318_1.pdf (Consultado el 15 de diciembre de 2021).
- Cuevas Román, A. Hernández de la Torre, E. (2016) El aprendizaje cooperativo como estrategia para la educación inclusiva. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200058&lang=pt (Consultado el 23 de marzo del 2021).
- Del Canto E., y Silva A. (2013). Metodología Cuantitativa: Abordaje Desde La Complementariedad En Ciencias Sociales. Rev. Ciencias Sociales 141: 25-34 / 2013 (III) ISSN: 0482-5276. Localizado en: <https://www.redalyc.org/pdf/153/15329875002.pdf> (Consultado el 11 de mayo de 2021).
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico Laurus, vol. 12, núm. Ext, 2006, pp. 88-103 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Localizado en: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf> (Consultado el 06 de diciembre de 2021).
- Diccionario de la Lengua Española (2001). “Formar”. Localizado en: <https://www.rae.es/drae2001/formar> (Consultado el 06 de diciembre de 2021).
- Dirección General de Investigación e Innovación Tecnológica. (2021). Tema 2. Habilidades para la empleabilidad. Localizado en: https://mcyt.educa.madrid.org/empleo/servicioestrategiaprofesional/manualorientacionprofesional/tema2_3.asp (Consultado el 06 de diciembre de 2021).

Dos Santo, J., y Guimarães Neves Lemes., M. (2020). El espectro de los autismos y la psicosis infantil: una cuestión diagnóstica para el psicoanálisis. Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental Print versión ISSN 1415-4714 On-line versión ISSN 1984-0381 Localizado en: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142020000200175&lang=es (Consultado el 12 de marzo del 2021).

Eduardo, E. y Espinoza Freire. (2020). Características de los docentes en la educación básica de la ciudad de Machala. ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098, mayo-agosto 2020, 16 (2), 292-310. Localizado en: <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v16n2/2077-2955-trf-16-02-292.pdf> (Consultado el 06 de noviembre de 2021).

Egido Gálvez, I. (2000). La Educación Inicial en el Ámbito Internacional: Situación y Perspectivas en Iberoamérica y en Europa. Revista Iberoamericana de Educación. N° 22 (2000), pp. 119-154. Localizado en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a06.PDF> (Consultado el 20 de octubre de 2021).

Egido Gálvez, I. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. Revista Iberoamericana De Educación. N° 22 (2000), pp. 119-154. Localizado en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a06.PDF> (Consultado el 06 de diciembre de 2021).

Espinoza Freire, E. E. (2020). Características de los docentes en la educación básica de la ciudad de Machala. ISSN: 2077-2955, RNPS: 2098, mayo-agosto 2020, 16 (2), 292-310. Universidad Técnica de Machala, Ecuador. Localizado en: <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v16n2/2077-2955-trf-16-02-292.pdf> (Consultado el 06 de diciembre de 2021).

Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral Laurus, vol. 12, núm. 21, 2006, pp. 169-194 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas,

Venezuela. Localizado en: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102112.pdf> (Consultado el 20 de octubre de 2021).

Espinoza Freire, E. E., Wilson E., Tinoco-Izquierdo y Sánchez Barreto, R del C. (2017). Características Del Docente Del Siglo Xxi. Olimpia. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma. Vol.14 No.43, abril-junio 2017. ISSN: 1817-9088. RNPS: 2067. Localizado en: [Dialnet- CaracterísticasDelDocenteDelSigloXXIOriginal-6210816.pdf](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6210816) (Consultado el 06 de noviembre de 2021).

Freiz Carrillo, M., Carrera Araya, C., y Sanhueza Henríquez, S. (2009). Enfoques y concepciones curriculares en la Educación Parvularia. Revista de Pedagogía, Vol. 30, Nº 86 Escuela de Educación Universidad Central de Venezuela Caracas, enero-junio de 2009, 47-70. Localizado en: <http://ve.scielo.org/pdf/p/v30n86/art03.pdf> (Consultado el 11 de mayo de 2021).

Galdeano Bienzobas, C., y Valiente Barderas, A. (2010). Competencias Profesionales. Educ. Quím., 21(1), 28-32, 2010. © Universidad Nacional Autónoma de México, ISSN 0187-893-X. Localizado en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/eq/v21n1/v21n1a4.pdf> (Consultado el 05 de noviembre de 2021).

García Gajardo, F., Gonzalo Fonseca G. y Concha Gfell, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado. Volumen 15 Número 3, Año 2015, ISSN 1409-4703. Localizado en: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44741347019.pdf> (Consultado el 20 de octubre de 2021).

García Pascual, R. Marino Martínez, M. (2016). Guía para profesores y educadores de alumnos con autismo. Federación Autismo Castilla y León. 978-84-692-5671-8. Localizado en: https://autismocastillayleon.com/wp-content/uploads/2016/06/guia_para_profesores_y_educadores_de_alumnos_con_autismo4.pdf (Consultado el 27 de enero de 2022).

Granata, M. L; Barale, C., y Chada, M. del C. (2000). Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. Fundamentos en Humanidades [en línea].

2000. Localizado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400103> (Consultado el 19 de octubre del 2021). (Consultado el 20 de octubre de 2021).

Gil G. M. y Sánchez G. O. (2004). Educación inicial o preescolar: el niño y la niña menores de tres años. Algunas orientaciones a los docentes. *Educere*, vol. 8, núm. 27, octubre-diciembre, 2004, pp. 535-543 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Localizado en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602713.pdf>

Garrabé de Lara, J. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. *Salud Mental* 2012; 35:257-261. Localizado en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v35n3/v35n3a10.pdf> (Consultado el 11 de mayo del 2021).

Guevara Patino, Ragnhild. El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios* [online]. 2016, n.44, pp.165-179. ISSN 0123-4870. Localizado en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702016000200011&script=sci_abstract&lng=es (Consultado el 8 de junio de 2020).

Gómez Rojas, J. P. (2015). Las competencias profesionales. Vol. 38. No. 1 Enero - Marzo 2015. Pp. 49-55. *Revista Mexicana de Anestesiología*. Localizado en: <https://www.medigraphic.com/pdfs/rma/cma-2015/cma151g.pdf> (Consultado el 05 de noviembre del 2021).

Gutiérrez Ruiz, K. (2019). Características tempranas y predictores de la severidad del cuadro clínico en el trastorno del espectro autista. *CES Psicología On-line* versión ISSN 2011-3080. Localizado en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802019000200012&lang=es (Consultado el 12 de marzo del 2021).

Guzmán, G., Putrino, N., Martínez, F., y Quiroz, N. (2017). Nuevas tecnologías: Puentes de comunicación en el trastorno del espectro autista (TEA). *TERAPIA PSICOLÓGICA* 2017, Vol. 35, N° 3, 247-258. Localizado en:

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/terpsicol/v35n3/0716-6184-terpsicol-35-03-0247.pdf>

(Consultado el 19 de octubre de 2021).

Hamui Sutton, L. (2019). La noción de “trastorno”: entre la enfermedad y el padecimiento. Una mirada desde las ciencias sociales. a Secretaría de Educación Médica. Facultad de Medicina. UNAM. Ciudad de México, México. Vol. 62, No. 5, septiembre-octubre 2019. Localizado en: <https://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2019/un195h.pdf> (Consultado el 15 de octubre de 2021).

Hervás, A; M. Maristany, M. Salgado, L. Sánchez Santos. (2012). Los trastornos del espectro autista. Revista: Pediatría Integral. Vol. XVI (10). Pp. 780-794. Localizado en: <https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2012/xvi10/04/780-794%20T.autism.pdf> (Consultado el 15 de octubre de 2021).

Herlyn, S. (2014) Trastornos del espectro autista. Localizado en: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/616_psicofarmacologia/material/trastornos_del_espectro_autista.pdf (Consultado el 19 de octubre de 2021).

INEE. (2010). La educación Preescolar en México: Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. Instituto Nacional Para La Evaluación De La Educación. México ISBN: 978-607-7675-23-5. Localizado en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8004/3/images/educacion_preescolar.pdf (Consultado el 20 de octubre de 2021).

J.O. Cornelio-Nieto (2009). Autismo infantil y neuronas en espejo. REV NEUROL 2009; 48 (Supl 2): S27-S29. Localizado en: <https://conasi.support/wp-content/uploads/2018/06/Autismo-infantil-y-neuronas-en-espejo-1.pdf> (Consultado el 15 de octubre de 2021).

Jodra Chuan, M. (2014, p. 55). Cognición temporal en personas adultas con autismo: Un análisis experimental. Universidad Complutense de Madrid Facultad de Educación Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Localizado

en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/30717/1/T36153.pdf> (Consultado el 06 de noviembre de 2021).

Jodra Chuan, M. (2014, p. 77). Cognición temporal en personas adultas con autismo: Un análisis experimental. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Localizado en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/30717/1/T36153.pdf> (Consultado el 06 de noviembre de 2021).

Landín Miranda, M. Del R., y Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. Educación XXVIII (54), marzo 2019, pp. 227-242 / ISSN 1019-9403. Localizado en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v28n54/a11v28n54.pdf> (Consultado el 11 de mayo del 2021).

López Chávez, C. Larrea Castelo, M. Breilh, J. Tillería, Y. (2020). La determinación social del autismo en la población infantil ecuatoriana. Revista Ciencias de la Salud Print versión ISSN 1692-7273 On-line versión ISSN 2145-4507 Localizado en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-72732020000400004&lang=es (Consultado el 12 de marzo del 2021)

Macotela, M. G. (2015). El Autismo desde Dos Enfoques: Modelo Médico y Modelo Psicoanalítico. Toluca, México, Febrero Del 2015. Facultad de ciencias de la conducta. Localizado en: <file:///G:/IMPRIMIR/El-autismo-desde-dos-enfoques.pdf> (Consultado el 06 de noviembre de 2021).

Markowetz, R. J., y Wöfl y Klaus J. (2015). La Educación de la Primera Infancia Base del desarrollo personal y de la justicia social en la cooperación al desarrollo. Facultad de Psicología y Educación. Departamento de Educación y Rehabilitación. Instituto de Prevención, Integración e Investigación de rehabilitación. Localizado en: https://www.kindernothilfe.org/multimedia/KNH_INT/KNH_Spanisch_Portugiesisch/Estudio+de+KNH_La+educaci%C3%B3n+de+la+primera+infancia-p-64598.pdf (Consultado el 06 de diciembre de 2021).

Mebarak, M., De Castro, A., y Quinte, M. del P. y M. F. (2009). Salud mental: un abordaje desde la perspectiva actual de la psicología de la salud. *Psicología desde el caribe* ISSN 0123-417X N° 23, enero-julio 2009. Localizado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/n23/n23a06.pdf> (Consultado el 15 de octubre del 2021).

Mendonça Ribeiro, D. Rodrigues Cavalcanti de Melo. N. Sella, C. (2017). La inclusión de estudiantes con autismo en el sistema educativo municipal de Maceió. Este trabajo está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 3.0 Internacional. Localizado en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313152151012/index.html>

Mendiola Escobedo, D. y Pérez García, A. R. (2007). La idea de la Educación de Durkheim con motivo de los ciento cincuenta aniversarios de su nacimiento. *Rev. Del Centro de Inv. Méx.* Vol. 8 Núm. 29 Ene. - Jun. 2008. Localizado en: <https://www.redalyc.org/pdf/342/34282911.pdf>. (Consultado el 19 de octubre de 2021).

Ministerio de Educación. (2014). Documento No. 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral (2014). Sentido de la educación inicial. Bogotá, Colombia 2014 ISBN 167316. Localizado en: <http://www.omep.org.uy/wp-content/uploads/2015/09/sentido-de-la-ed-inicial.pdf> (Consultado el 20 de octubre de 2021).

Martínez Martín, Ma. Á. y Bilbao León, Ma. C. (2008). Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo. *Intervención Psicosocial*, 2008, Vol. 17 N.º 2 Págs. 215-230. ISSN: 1132-0559. Localizado en: <https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v17n2/v17n2a09.pdf> (Consultado el 05 de noviembre de 2021).

Martínez Rodríguez, M. A. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, noviembre, 1999, pp. 16-37 Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México. Localizado en:

<https://www.redalyc.org/pdf/155/15501102.pdf> (Consultado el 06 de noviembre del 2021).

Mejía, E. (2005). "Técnicas e Instrumentos de Investigación". ISBN: 9972-834-08-05 Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2005-8142. Localizado en: <http://online.aliat.edu.mx/adistancia/InvCuantitativa/LecturasU6/tecnicas.pdf> (Consultado el 12 de mayo de 2021).

MEJOREDU. (2021). Indicadores estatales de la mejora continua de la educación. Durango. Información del ciclo escolar 2018-2019. Localizado en: https://www.mejoredu.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=286:indicadores-estatales-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-durango&catid=58:informe-de-resultados (16 de diciembre de 2021).

Milanés Méndez, M. (S/F). Importancia de la Investigación Documental en el desarrollo de habilidades investigativas del profesional de la educación. Localizado en: <https://studylib.es/doc/5240241/1-importancia-de-la-investigaci%C3%B3n-documental-en-el-desarr...> (Consultado el 15 diciembre de 2021).

Moreno Elizalde, M. L., Arrieta Díaz, D., y Figueroa González, E., y G.. (s.f.) Los Rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque. Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. 1. Localizado en: <file:///C:/Users/usuario%20invitado/Downloads/Dialnet-UnaPerspectivaDeEducacionInclusivaEnLaEducacionSup-5578440.pdf> (Consultado el 11 de mayo de 2021).

Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M. G. Etchepareborda, M. C. Abad, L., y Téllez de Meneses, M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. Rev Neurol. 2010; 50 (Supl 3): S77-84. Localizado en <https://cmaspUBLIC.ihmc.us/rid=1QRC5GFYJ-292V2Z3-5PPM/modelos%20de%20interverncion%20en%20ni%C3%B1os%20autistas.pdf> (Consultado el 15 de octubre de 2021).

Murrieta Ortega, R., A. C, y González García, M. C. (2010). Características del perfil profesional docente en educación inicial: preparación pedagógica y valoral. Localizado en: <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P077.pdf> (Consultado el 06 de noviembre de 2021).

Navan, A. A., Khaleghi, A. (2020). Uso de la gamificación para mejorar la calidad educativa de los niños con autismo. Revista científica No.37, Bogotá Ene./Abr. Localizado en:

<https://doi.org/10.14483/23448350.15431> (Consultado el 12 de marzo del 2021)

Navarro Montaña, M. Hernández de la Torre E. (2017). La colaboración en red entre profesorado de aulas y específicas de autismo para promover el intercambio profesional para la inclusión educativa. Versión impresa ISSN 0185-2698. Perfiles educativos vol.39 no.156 México abril/ junio. 2017. Localizado en:

Nieva Chaves, J. A., &Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. Universidad y Sociedad [seriada en línea], 8 (4). pp. 14-21. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/> (Consultado el 06 de diciembre de 2021).

Oviedo, N. L., Apolinar, M., y Guerra Araiza, E. de la C. y C. (2015). Aspectos genéticos y neuroendocrinos en el trastorno del espectro autista. Bol Med Hosp Infant Méx. 2015; 72 (1):5---14. Localizado en: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1665114615000349?token=13C341AB8710DC14A56EF70AD98821FA9E0D3006890243EBFA3FEA01AFC9A1CA022730B01052C8FC16BEFE0F994D3496&originRegion=us-east-1&originCreation=20211020012352> (Consultado el 19 de octubre de 2021).

Ortega Chávez, W., Pozo Ortega, F., Vásquez Pérez, J. K., Díaz Zúñiga, E. J., y Patiño Rivera, A. R. (2021, p. 41). Modelo ecológico de Bronfenbrenner aplicado a la pedagogía, modelación matemática para la toma de decisiones bajo incertidumbre. Huánuco – Perú, 2021. ISBN: 978-1-59973-702-7. Localizado en:

<https://books.google.com.mx/books?id=ibkoEAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Teor%C3%ADa+Ecol%C3%B3gica+de+Urie+Bronfenbrenner&hl=es&sa=>

X&ved=2ahUKEwigkqaR3IT0AhXsoHIEHVHkAowQ6AF6BAgFEAI#v=onepage&q&f=false (Consultado el 06 de noviembre del 2021).

Pablo Lahuerta, N. (2015). "EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL". Universidad de Valladolid. Facultad de educación de Soria, Grado en Educación Inicial. Localizado en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/13400/TFG-O%20527.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Consultado el 19 de octubre de 2021).

Pérez Gutiérrez, M. Perurena Lancho, M. Martínez Machín, G. (2018) Nuevos aportes desde la microbiología para entender el autismo. Artículo de revisión. Localizado en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/2111/211159713015/index.html>

Quijada G., C. (2018). Espectro autista. Rev Child Pediatr 2008; 79 Supl. (1): 86-91. Localizado en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v79s1/art13.pdf>. (Consultado el 19 de octubre de 2021).

Quintana Hernández, D. Lantigua Cruz, P. (2020) Influencia del desarrollo tecnológico en el diagnóstico y manejo del autismo infantil. Revista Electrónica Medimay 2020 Oct-Dic; 27(4) ISSN: 2520-9078 RNPS: 2441 RNSW A1269. Localizado en: file:///C:/Users/usuario%20invitado/Downloads/1841-4953-2-PB.pdf (Consultado el 16 de marzo del 2021).

Rabell, Santana, L. (2008). Guías para elaborar fichas bibliográficas en la redacción de ensayos, monografías y tesis. Universidad De Puerto Rico Recinto De Río Piedras Escuela Graduada De Administración Pública Roberto Sánchez Villella. Localizado en: https://sociales.uprrp.edu/egap/wp-content/uploads/sites/13/2016/04/guias_elaboracion_fichas.pdf (Consultado el 15 de diciembre de 2021).

Raheb, C. (s/f). Clasificación en paidopsiquiatría. Conceptos y enfoques, Sistemas de clasificación: DSM – IV, ICD – 10. Localizado de: http://www.paidopsiquiatria.cat/files/sistemas_clasificacion_dsm-iv_cie-10.pdf (Consultado el 15 de octubre de 202).

Real Academia Española. (S/F). Localizado en: <https://dle.rae.es/educaci%C3%B3n> (Consultado el 19 de octubre de 2021).

Reyes Contreras, J. L. (2013). Autismo y familia: una relación silenciosa. Universidad Del Valle Facultad De Humanidades Escuela De Trabajo Social Y Desarrollo Humano Santiago de Cali. Localizado en: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/handle/10893/7567/CB-0491648.pdf;jsessionid=DDBAC5B0E594F61CC1EE618299F0182B?sequence=1>. (Consultado el 05 de noviembre de 2021).

Reyna, C. (2011). Desarrollo Emocional Y Trastornos Del Espectro Autista. REVISTA IIPSIFACULTADDE PSICOLOGÍAUNMSMISSN IMPRESA: 1560 - 909XISSN ELECTRÓNICA: 1609 - 7475VOL. 14 - N.º 1 - 2011PP. 273 – 280. Localizado en: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/2087/1806> (Consultado el 19 de octubre de 2021).

Rizo Madariaga, J. (2015). Técnicas de investigación documental. Universidad Nacional Autónoma De Nicaragua, Managua Facultad Regional Multidisciplinaria De Matagalpa Unan – Farem – Matagalpa. Localizado en: <https://repositorio.unan.edu.ni/12168/1/100795.pdf> (Consultado el 15 de diciembre de 2021).

Rodríguez Torres, J. y Corrales Castaño, L. (2021). Inclusión educativa de gemelos con TEA en centros educativos ordinarios: estudio de caso único. Revista Inclusiones Vol.: 8 núm. Especial (2021): 293-315 Localizado en: <http://revistainclusiones.com/carga/wp-content/uploads/2021/03/16-Rodriguez-et-al-Espana-Congreso-VOL-8-NUM-AbrilJunoo2021INCL.pdf> (Consultado el 24 de marzo del 2021).

Ruiz Limón, R. (1999). Historia de la ciencia y el método científico. Atlanta, Georgia (USA) 1999. Localizado en: <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/ruiz-limon-ramon-historia-de-la-ciencia-y-el-metodo-cientifico.pdf> (Consultado el 14 de diciembre).

- S. Morrison, G. (2005, p.107) Educación Infantil. 9° edición. Pearson educación, S. A. Madrid, 2005. ISBN: 84 – 205 – 3903 – 1. Localizado en: <https://books.google.com.mx/books?id=BBJWBEQTARAC&pg=PA107&dq=Teor%C3%ADa+Ecol%C3%B3gica+de+Urie+Bronfenbrenner&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwigkqaR3IT0AhXsoHIEHVHkAowQ6AF6BAgEEAI#v=onepage&q=Teor%C3%ADa%20Ecol%C3%B3gica%20de%20Urie%20Bronfenbrenner&f=false> (Consultado 06 de noviembre de 2021).
- Salgado Lévano, C. A. (2007). Investigación Cualitativa: Diseños, Evaluación del Rigor Metodológico y Retos. Liberabit: Lima (Perú) 13: 71-78, 2007, ISSN: 1729 – 4827, Localizado en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf> (Consultado el 11 de mayo de 2021).
- Sampedro T., M. A. (2006). Escalas de evaluación en autismo. Acta Neurológica Colombia Vol. 22 No. 2 junio 2006. Localizado en: http://acnweb.org/acta/2006_22_2_106.pdf (Consultado el 15 de octubre de 2021).
- Sánchez López, J. A. (2013). Guía para realizar una investigación documental. Centro De Información Instituto Tecnológico Superior De Escárcega. Localizado en: <https://hopelchen.tecnm.mx/principal/sylabus/fpdb/recursos/r125653.PDF> (Consultado el 15 de diciembre de 2021).
- Sánchez-Blanchart, J. et al. (2019). La formación docente ante el trastorno del espectro autista. Localizado en: https://www.researchgate.net/publication/336916323_La_formacion_docente_ante_el_trastorno_del_espectro_autista_Teacher_training_in_the_face_of_the_austism_spectrum (Consultado el 22 de marzo 2020).
- Sarmiento Santana, M. (2007). Enseñanza y Aprendizaje. Universitat Rovira I Virgili la enseñanza de las matemáticas y las NTIC. Una estrategia de formación permanente. Mariela Sarmiento Santana ISBN: 978-84-690-8294-2 / D.L: T.1625-2007. Localizado en: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D-TESIS_CAPITULO_2.pdf. (Consultado el 19 de octubre de 2021).

- SEP. (2017). Aprendizajes Clave Para la educación Integral. Educación Inicial: Un buen comienzo. Programa para la educación de las niñas y niños de 0 a 3 años. (2017). Localizado en: https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/inicial/1Educacion-Inicial_Digital.pdf (Consultado el 06 de noviembre de 2021).
- SEP. (2021). Educación preescolar Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Aprendizajes clave para la educación integral. Localizado en: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/V-a-EDUC-PREECOLAR-PROGRAMA.pdf> (Consultado el 06 de noviembre de 2021).
- Secretaría de Educación Pública. (2017). “Los aprendizajes Clave para la educación integral: Educación preescolar, plan y estudio, orientaciones y sugerencia de evaluación”. Localizado en: <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/preescolar/V-a-EDUC-PREECOLAR-PROGRAMA.pdf> (Consultado el 11 de diciembre de 2021).
- Secretaría de Educación Pública. (2002). Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial de la integración educativa. Localizado en: <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/prognal.pdf> (Consultado el 11 de diciembre de 2021).
- Secretaría de Educación Pública. (2004). Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales. Plan de estudios 2004. D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2004 Argentina 28, Centro, 06020, México, D.F. ISBN 970-767-025-8. Localizado en: https://www.enee-oaxaca.edu.mx/pdf/programa_academico/plan_de_estudios.pdf (Consultado el 11 de diciembre de 2021).
- Siles Sánchez, S., García, L., Ana; Pineda López, C. Fernández Cao, J., y Arija V. (2015). Selectividad alimentaria en los trastornos del espectro autista: una revisión sistemática. Revista Especializada en Nutrición Comunitaria 2015;

21(2):13-19 ISSN 1135-3074. DOI:10.14642/RENC.2015.21.2.5098 Localizado en:

https://www.renc.es/imagenes/auxiliar/files/NUTR_COMUN_%202_2015_Siles%20S_et_al.pdf (Consultado en 06 de noviembre de 2021).

Sopó, Ángel M. (2007). El concepto Hegeliano de formación. Una aproximación. Julio – diciembre, numero 012. Universidad La Salle. Bogotá, Colombia. Pp. 39 –47. ISSN: 0120-6680. Localizado en: <https://www.redalyc.org/pdf/954/95401204.pdf> (Consultado el 06 de diciembre de 2021).

Tinto Arandes y J. A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. Provincia N° 29, enero-junio 2013. Localizado en: <https://www.redalyc.org/pdf/555/55530465007.pdf> (Consultado el 11 de mayo de 2021).

Tirapu Ustárroz, J. (2011). NEUROPSICOLOGÍA - NEUROCIENCIA Y LAS CIENCIAS “PSI” Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology, vol. 5, núm. 1, julio, 2011, pp. 11-24 Centro de Estudios Académicos en Neuropsicología Rancagua, Chile. Localizado en: <https://www.redalyc.org/pdf/4396/439642487002.pdf> (Consultado el 06 de noviembre de 2021).

Torrigo Linares, Esperanza; C. Santín Vilariño, M, y Villas, A., Menéndez Álvarez, S., D, y López, J. (2002, p. 46). El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la Psico-oncología. Anales de psicología 2002, vol. 18, nº 1 (junio), 45-59 © Copyright 2002: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia (España). ISSN: 0212-9728. Localizado en: https://www.um.es/analesps/v18/v18_1/03-18_1.pdf (Consultado el 06 de noviembre de 2021).

Tournour, M. (2020). Estrategias para el acompañamiento de estudiantes con autismo en el contexto escolar. Congreso - Memorias 2020. ISSN 2618-2238 |

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología Artículo de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons BY-NC-SA 4.0 Internacional. Localizado en: <https://www.aacademica.org/000-007/90.pdf> (Consultado el 05 de noviembre de 2021).

UNESCO (2021). “Desde el comienzo: forjar sociedades inclusivas mediante la educación inclusiva en la primera infancia”. Localizado en: <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia> (Consultado el 06 de diciembre de 2021).

UNICEF (2020). Cada niña y niño aprende. Informe anual 2020. Localizado en: <https://www.unicef.org/mexico/cada-ni%C3%B1a-y-ni%C3%B1o-aprende> (Consultado el 11 de diciembre de 2021).

Universidad Piloto de Colombia. (2017). Enfoque pedagógico. Documentos aprobados por Consejo Superior Académico del día 4 de julio de 2018. Localizado en: <https://www.unipiloto.edu.co/descargas/Enfoque-Pedagogico.pdf> (Consultado el 06 de noviembre de 2021).

Vázquez Ramírez, Mario Alberto. (2015). La atención educativa de los alumnos con trastorno del espectro autista. Instituto de educación de Aguascalientes. Localizado en: https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2academicos/13libro_autismo.pdf (Consultado el 11 de diciembre de 2021).

Vázquez Ramírez, M. A. (2015). La atención educativa de los alumnos con trastorno del espectro autista. Instituto de educación de Aguascalientes. Localizado en: https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2academicos/13libro_autismo.pdf (Consultado el 11 de diciembre de 2021).

Venegas S. A. (2007). Qué es la educación. ISSN: 1316 - 4910 • Año 11, N° 39 • Octubre - noviembre - diciembre, 2007 • 595 - 604. Localizado en: <http://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n39/art03.pdf> (Consultado el 19 de octubre de 2021).

Ventosa, R. (2000). Los problemas de alimentación en niños pequeños con autismo. Breve guía de intervención. Centro Leo Kanner Asociación de Padres de

Personas con Autismo (APNA) Publicado en A. Rivière y J. Martos (Comp.). El niño pequeño con autismo. Madrid: APNA ediciones. (2000). Localizado en: <https://giselamasip.com/wp-content/uploads/2020/11/LOS-PROBLEMAS-DE-ALIMENTACION.-PROGRAMA.pdf> (Consultado el 06 de noviembre de 2021).

Villegas Durán, L. A. (2008). Formación: apuntes para su comprensión en la docencia universitaria. Universidad de Caldas (Colombia). Localizado en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL3.pdf> (Consultado el 06 de diciembre de 2021).

Zapata, Beatriz Elena y Leonardo Ceballos. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. Primera versión recibida febrero 22 de 2010; versión final aceptada marzo 24 de 2010 (Eds.) Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. 8(2): 1069 - 1082, 2010. Localizado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v8n2/v8n2a21.pdf> (Consultado el 06 de noviembre de 2021).

TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA.

COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LAS Y LOS EDUCADORES DE NIÑAS Y NIÑOS DE 2 A 6 AÑOS

Las y los educadores de niñas y niños de 2 a 6 años, a lo largo de sus trayectorias profesionales enfrentan grandes retos, las cuales generalmente tenían relación con la implementación de las reformas educativas, los cambios de legislación educativa o las nuevas metodologías de la enseñanza, pero ninguno de esos retos, al menos en los últimos cien años se vinculó a una situación de pandemia por SARS CoV-2 que haya puesto en peligro la vida de todos los seres humanos en el planeta.

Lo anterior, ha conducido a educadores y educadoras de primera infancia hacia la necesidad del aprendizaje de emergencia, con el fin de atender las especificidades de la promoción y apoyo del aprendizaje en niñas y niños de 2 a 6 años con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en un contexto de pandemia, lo cual ha llevado a cuestionarse ¿Cuáles son las competencias profesionales que requieren poseer o desarrollar las y los educadores responsables de la enseñanza y el aprendizaje de niños y niñas de 2 a 6 años de edad con Trastorno del Espectro Autista? Cuestionamiento que se sitúa en una política educativa de inclusión educativa situada en la perspectiva decolonial, desde la cual integrar a la escuela a las personas diferentes no basta, ni es suficiente.

Este estudio se elaboró durante el período 2020-2021, en el marco de las dificultades y complicaciones del contexto de la pandemia provocada por el SARS CoV-2, por lo que estudiar acerca de las competencias profesionales de las y los educadores que atienden a niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), ha sido muy interesante porque se estaba vivenciado la situación de confinamiento en casa.

A lo largo de este trabajo se encontró que la mayoría de las investigaciones acerca del proceso enseñanza-aprendizaje con niñas y niños con Trastorno con Espectro Autista, establecen poca relación con las competencias profesionales de quienes educan a estas niñas y niños en los centros escolares regulares. Se concluye que no sólo padres y madres de familia y estudiantes requirieron apoyo durante la situación del confinamiento en casa por la emergencia sanitaria para continuar con el aprendizaje escolar, sino que también lo necesitaron las y los educadores de primera infancia que apoyaron a los aprendices con Trastorno del Espectro Autista, quienes asumieron de manera personal el reto la autoformación profesional, para ellos no hubo un Programa: “Aprende en Casa”.