

Artículo de Investigación

# Actitudes de las educadoras de párvulos para atender situaciones de crisis emocionales de niños con autismo

## Attitudes of early childhood educators to deal with emotional crisis situations of children with autism

**Camila Aqueveque-Muñoz:** CIPEF, Universidad Finis Terrae, Chile; Universidad Bernardo O'Higgins, Chile.

[caquevequem@uft.cl](mailto:caquevequem@uft.cl)

[Caqueveque@postgrado.ubo.cl](mailto:Caqueveque@postgrado.ubo.cl)

**Fecha de Recepción:** 20/05/2024

**Fecha de Aceptación:** 24/07/2024

**Fecha de Publicación:** 11/09/2024

### Cómo citar el artículo:

Aqueveque-Muñoz, C. (2024). Actitudes de las educadoras de párvulos para atender situaciones de crisis emocionales de niños con autismo [Attitudes of early childhood educators to deal with emotional crisis situations of children with autism]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-719>

### Resumen:

**Introducción:** La falta de conocimiento y estrategias metodológicas para abordar crisis emocionales en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un problema identificado por educadoras en centros educativos. Este estudio tiene dos objetivos principales: identificar las actitudes de las educadoras de párvulos respecto a su formación para manejar crisis emocionales en niños con TEA y determinar las áreas específicas en las que perciben fortalezas o debilidades en su preparación. **Metodología:** La investigación fue cuantitativa y exploratoria, con una muestra no probabilística de 40 educadoras de párvulos de la región metropolitana que trabajan o han trabajado con niños con diagnóstico de autismo. **Resultados:** Las educadoras de párvulos sienten una necesidad urgente de mejorar su formación y apoyo en el manejo de niños con TEA junto con la necesidad de herramientas específicas para el aprendizaje y manejo de crisis emocionales en estos niños. **Discusión:** El 95% desea asesoramiento de expertos y el 85% colaborar con otros docentes. Estas cifras revelan deficiencias en su formación inicial y acceso a recursos especializados. **Conclusiones:** Es crucial que las instituciones educativas implementen programas de desarrollo profesional y proporcionen recursos adecuados para mejorar la preparación y apoyo continuo de las educadoras.

**Palabras clave:** Trastorno del Espectro Autista (TEA); Formación docente; Crisis emocionales; Estrategias educativas; Inclusión educativa; Desarrollo profesional; Colaboración docente; Apoyo especializado.

**Abstract:**

**Introduction:** The lack of knowledge and methodological strategies to address emotional crises in children with Autism Spectrum Disorder (ASD) is a problem identified by educators in educational centers. This study has two main objectives: to identify the attitudes of early childhood educators regarding their training to manage emotional crises in children with ASD and to determine the specific areas in which they perceive strengths or weaknesses in their preparation. **Methodology:** The research was quantitative and exploratory, with a non-probabilistic sample of 40 early childhood educators from the metropolitan region who work or have worked with children diagnosed with autism. **Results:** Early childhood educators feel an urgent need to improve their training and support in the management of children with ASD along with the need for specific tools for learning and managing emotional crises in these children. **Discussions:** 95% want advice from experts and 85% collaborate with other teachers. These figures reveal deficiencies in their initial training and access to specialized resources. **Conclusions:** It is crucial that educational institutions implement professional development programs and provide adequate resources to improve the preparation and continuous support of educators.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder (ASD); Teacher training; Emotional crises; Educational strategies; Educational inclusion; Professional development; Teaching collaboration; Specialized support.

## 1. Introducción

La inclusión educativa en las aulas ha surgido como una respuesta normativa para atender de manera heterogénea a estudiantes con diversas características y necesidades. Este enfoque busca proporcionar una atención altamente personalizada a cada estudiante, reconociendo su individualidad y adaptando el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr los mejores resultados (Casanova, 2020). El acceso equitativo a la educación y promover la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Para lograrlo, es crucial que el sistema educativo responda adecuadamente a la diversidad, ajustando la intervención educativa a las particularidades de cada alumno (Gutiérrez *et al.*, 2021). Según Carrillo (2014), la educación inclusiva se enfoca en potenciar y valorar la diversidad, promover el respeto a la diferencia y facilitar la participación comunitaria en un contexto intercultural. Este paradigma va más allá de lo académico y curricular, centrándose en el aspecto social (Zambrano y Orellana, 2018).

Profesionales como educadores diferenciales, terapeutas ocupacionales y neurólogos, entre otros, utilizan metodologías para abordar las potencialidades de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), incluyendo aquellos con autismo. Las actitudes y habilidades de las educadoras de párvulos son fundamentales para el manejo efectivo de las crisis emocionales en niños con autismo (Pasarín-Lavín *et al.*, 2023). Este grupo enfrenta desafíos únicos en su desarrollo emocional y comportamental, requiriendo una atención especializada y comprensiva en entornos educativos. La capacitación adecuada y el conocimiento en estrategias metodológicas específicas son elementos cruciales para brindar el apoyo necesario (Prizant *et al.*, 2006). El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición neurobiológica que afecta la comunicación, la interacción social y los comportamientos repetitivos (American Psychiatric Association, 2013). Los niños con TEA pueden experimentar dificultades significativas para regular sus emociones y son propensos a crisis emocionales más frecuentes que los niños neurotípicos (Bölte y Poustka, 2006).

Estas crisis pueden manifestarse a través de conductas desafiantes como rabietas, autolesiones o comportamientos disruptivos (Matson y Rivet, 2008), y son desencadenadas por factores como cambios en la rutina, dificultades sensoriales, problemas de comunicación no resueltos o estrés ambiental (Anderson *et al.*, 2007). Las actitudes de las educadoras de párvulos hacia los niños con autismo y sus crisis emocionales pueden influir significativamente en la eficacia de la intervención educativa. Actitudes positivas y comprensivas pueden mejorar el manejo de las crisis y fomentar un entorno educativo inclusivo (Gray, 1993). Por el contrario, actitudes negativas o falta de conocimiento pueden perpetuar la exclusión y dificultar la implementación de estrategias efectivas (Beardon y Edmonds, 2007).

Este estudio se planteó con dos objetivos principales: identificar las actitudes de las educadoras de párvulos respecto a su formación para abordar crisis emocionales en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y determinar las áreas específicas en las que perciben fortalezas o debilidades en su preparación para manejar estas situaciones.

### **1.1. Crisis emocionales en niños con autismo**

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición neurológica y del desarrollo que afecta la comunicación, el comportamiento y la interacción social de las personas. Las manifestaciones del TEA pueden variar significativamente de una persona a otra, lo que se denomina un "espectro" de síntomas y habilidades (American Psychiatric Association [APA], 2013). Se caracteriza principalmente por dificultades en la interacción social y la comunicación, junto con comportamientos, intereses o actividades restringidos y repetitivos (DSM-5, 2013).

Las crisis emocionales en niños con autismo son episodios intensos que demandan una comprensión profunda y el uso de herramientas especializadas para su manejo (Rogers & Dawson, 2010). Estas crisis pueden presentarse como explosiones de ira, ansiedad extrema o comportamientos autoagresivos, y suelen ser el resultado de una sobrecarga sensorial o emocional, donde el niño se siente abrumado por su entorno o por situaciones específicas (Bagnato, 2019).

Uno de los factores clave que contribuyen a estas crisis es la hipersensibilidad sensorial, una característica común en muchos niños con autismo. Esta hipersensibilidad puede hacer que luces brillantes, sonidos fuertes o incluso ciertas texturas sean extremadamente incómodas o dolorosas, llevando al niño a una crisis cuando estos estímulos no se pueden evitar (World Health Organisation, 2023). Otro aspecto significativo es la falta de habilidades comunicativas. Muchos niños con autismo enfrentan dificultades para expresar sus necesidades y emociones de manera clara y efectiva, lo que puede resultar en una acumulación de frustración y, finalmente, desencadenar una crisis emocional (Prizant *et al.*, 2006).

Se destaca que es habitual observar barreras sociales derivadas de la incompreensión de las conductas presentadas por las personas con TEA. La situación de discapacidad es relativa a las posibilidades de inclusión: cuando existen déficits significativos en la conducta adaptativa, los niños aumentan sus demandas hacia sus familias, especialmente hacia las madres, lo que repercute en su bienestar (Merino *et al.*, 2012).

Para gestionar efectivamente estas crisis, es esencial implementar estrategias que aborden tanto los desencadenantes sensoriales como las necesidades emocionales del niño (Lacerda y Bianchi, 2018). La formación adecuada de cuidadores y educadores es crucial para asegurar que las intervenciones sean efectivas y respetuosas del bienestar del niño y su entorno (Berlada, 2019). La intervención temprana y el apoyo continuo son esenciales. Las terapias conductuales y las intervenciones centradas en el desarrollo han demostrado ser efectivas para

ayudar a los niños con autismo a manejar sus emociones y reducir la frecuencia y la intensidad de las crisis emocionales (Rogers & Dawson, 2010). La colaboración entre profesionales de la salud, educadores y familias es crucial para crear un entorno de apoyo coherente y comprensivo para el niño.

### 1.1.1. Actitudes de las educadoras

Según Beltrán (1998), la actitud comprende tres dimensiones: la cognitiva, que incluye percepciones, creencias e información sobre algo; la afectiva, que implica sentimientos a favor o en contra de algo; y la conductual, que se refiere a la tendencia a reaccionar de cierta manera hacia algo (Zambrano y Orellana, 2018).

En el contexto educativo y social, el rol del maestro y su actitud hacia la educación inclusiva son fundamentales. El docente actúa como mediador y portador de herramientas que permiten al niño con autismo enfrentar las diversas situaciones diarias en el aula. De acuerdo con Jordán (2007), el docente es un agente clave en la construcción de una escuela inclusiva de calidad, siendo el instrumento pedagógico principal. También subraya que el cambio más significativo se logra a través y con el profesorado (Palomares, 2011).

La actitud del docente es fundamental en la implementación de políticas inclusivas. Aunque la mayoría respalda la inclusión en teoría, su motivación tiende a disminuir al enfrentarse a casos de niños con autismo (Pasarín *et al.*, 2023).

Las actitudes del profesorado hacia estas necesidades varían según la etapa educativa, formación inicial, experiencia y tipo de necesidades educativas (Tello, 2022). El docente puede verse impactado por una variedad de factores que influyen significativamente en su desempeño y en la dinámica del aula. Entre estos factores se encuentran las políticas de la institución educativa, su rol dentro del grupo asignado y las responsabilidades tanto administrativas como dentro del aula. Además, el manejo de la inclusión educativa es crucial, ya que el docente debe ser capaz de responder a las características diversas de su grupo de estudiantes (McDougal *et al.*, 2020).

Esto puede ser especialmente desafiante cuando se trata de niños con TEA, quienes pueden requerir enfoques educativos y de apoyo personalizados. La presencia de un niño con TEA en el aula tiene un impacto directo en las actitudes del docente, su disposición y la toma de decisiones pedagógicas (Jury *et al.*, 2021).

Los docentes deben ajustar sus estrategias de enseñanza y gestión del aula para crear un entorno inclusivo y de apoyo, lo que puede implicar una reevaluación continua de sus métodos y una adaptación a las necesidades cambiantes de sus estudiantes (Minghui, 2020).

Este proceso de adaptación no solo afecta la forma en que los docentes planifican y ejecutan sus lecciones, sino que también influye en su bienestar emocional y profesional. La responsabilidad de satisfacer las necesidades educativas de todos los estudiantes, incluidos aquellos con TEA, puede generar una carga adicional que requiere habilidades específicas y un alto grado de empatía y comprensión (Gutiérrez *et al.*, 2021). Por lo cual, deben estar preparados para enfrentar estos desafíos y buscar constantemente formas de mejorar su práctica educativa para beneficiar a todos sus alumnos (Juarez, 2023). La educación inclusiva se refiere al derecho de todos a recibir una educación de calidad que respete la diversidad y las diferencias individuales, según varios autores y fuentes (González *et al.*, 2017; Gutiérrez *et al.*, 2021).

La labor de la educadora de párvulos abarca la identificación de las necesidades individuales de cada niño y la creación de estrategias pedagógicas inclusivas para su desarrollo integral. Por otro lado, los actores clave en el ámbito de la educación parvularia coordinan actividades entre párvulos, familias, equipo pedagógico y comunidad, facilitando la mediación pedagógica (MINEDUC, 2018).

## 2. Metodología

La investigación se llevó a cabo con un enfoque cuantitativo y exploratorio debido a que busca identificar las actitudes de las educadoras de párvulos respecto a su formación para abordar crisis emocionales en niños con TEA y determinar las áreas específicas en las que perciben fortalezas o debilidades en su preparación para manejar estas situaciones (Hernández *et al.*, 2014).

Los participantes consistieron en 40 educadoras de párvulos que han tenido o atienden a niños con autismo en jardines infantiles de la región metropolitana. La muestra fue seleccionada utilizando un muestreo no probabilístico por conveniencia, debido a la accesibilidad y disposición de las participantes (Kerlinger y Lee, 2002).

El instrumento utilizado para la recolección de información fue un cuestionario adaptado, desarrollado por Reyes Ortiz, Javier Moreno y Antonio Aguilera de la Universidad de Sevilla. Este cuestionario aborda tres dimensiones: necesidades docentes, percepción docente y características profesionales y demográficas del docente (Reyes Ortiz *et al.*, 2010). El cuestionario consta de 16 ítems distribuidos en escalas de Likert de 5 puntos, donde 1 representa "Totalmente en desacuerdo" y 5 "Totalmente de acuerdo".

El cuestionario fue adaptado y validado mediante una prueba piloto con 10 educadoras, lo cual permitió ajustar y refinar las preguntas para asegurar claridad y relevancia. La consistencia interna del cuestionario se evaluó utilizando el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.789, lo que indica una buena consistencia interna (Cronbach, 1951).

El instrumento se envió vía correo electrónico y a través de redes sociales a las educadoras de párvulos, con instrucciones específicas indicando que el instrumento era con fines académicos. El plazo de distribución y respuesta del instrumento fue de un total de 20 días.

Los datos recolectados fueron analizados utilizando el software estadístico SPSS (versión 25). Se llevaron a cabo análisis descriptivos para caracterizar la muestra y las respuestas del cuestionario. Además, se realizaron análisis de fiabilidad para evaluar la consistencia interna del cuestionario. Los resultados de las respuestas se analizaron mediante frecuencias y porcentajes, y se exploraron posibles diferencias según variables demográficas mediante pruebas t de Student y ANOVA (Field, 2018).

La consistencia interna del cuestionario, evaluada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, fue de 0.789 para el conjunto de ítems. Esto indica que los ítems de la escala están razonablemente correlacionados entre sí y miden de manera coherente el mismo constructo subyacente (Cronbach, 1951).

**Tabla 1.***Estadística de Fiabilidad*

<b>Estadísticas de fiabilidad</b>	
Alfa de Cronbach	0.789
N de elementos	10

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

### 3. Resultados

La distribución de la experiencia entre las educadoras es bastante amplia, con un predominio de educadoras con 5 años o más de experiencia (90%). Este alto nivel de experiencia es una ventaja significativa, ya que implica una base sólida de conocimientos y habilidades prácticas. Sin embargo, la educación, especialmente en contextos que involucran niños con TEA, requiere una actualización continua y adaptación a nuevas metodologías y recursos.

**Tabla 2.***Tiempo trabajando en el Sistema educativo*

<b>¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo en el sistema educativo?</b>	<b>Cuenta de Marca temporal 2</b>
Entre 1 a 3 años	2.50%
Entre 3 a 5 años	7.50%
Entre 5 a 8 años	42.50%
Entre 8 años o más	47.50%

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

El 10% de las educadoras con menos de 5 años de experiencia puede necesitar más apoyo y orientación, mientras que las más experimentadas (90%) también pueden beneficiarse de la formación continua para abordar eficazmente los desafíos específicos de trabajar con niños con TEA.

**Tabla 3.***Dependencia del centro educativo en el cual ejerce su rol*

<b>En el caso de estar ejerciendo seleccione el tipo de centro educativo en el cual se desempeña</b>	<b>Cuenta de Marca temporal2</b>
Centro no convencional	10.00%
Colegio	5.00%
Fundación Integra	15.00%
JUNJI	22.50%
Privado	25.00%
VTF	22.50%

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Las educadoras están distribuidas en una variedad de centros educativos, con una notable presencia en centros privados (25%) y públicos como JUNJI (22.5%) y VTF (22.5%). Esto refleja la diversidad del sistema educativo chileno y la importancia de cada tipo de centro en la provisión de educación temprana. Para apoyar adecuadamente a todas las educadoras, es esencial considerar las características y necesidades específicas de cada tipo de centro educativo

**Tabla 4.**

*Categorización de los indicadores de la encuesta*

<b>Indicadores</b>	<b>Opciones</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Necesito tener información general sobre TEA	3	3	7.5%
	4	6	15.0%
	5	31	77.5%
Necesito tener mayores herramientas para apoyar el aprendizaje de niños con TEA	3	1	2.5%
	4	3	7.5%
	5	36	90.0%
Necesito tener más información acerca de como enseñar aspectos del lenguaje a niños/as con TEA	4	2	5.0%
	5	38	95.0%
Necesito información para poder apoyar el desarrollo social de los niños/as con TEA	3	1	2.5%
	5	39	97.5%
Me gustaria tener entrevistas con expertos para que me puedan asesorar sobre esta condición	4	2	5.0%
	5	38	95.0%
Me gustaria compartir con docentes que tengan niños/as con Condición del Espectro Autista (TEA)	4	6	15.0%
	5	34	85.0%
Prefiero trabajar con niños/as con otras necesidades educativas especiales que con TEA, debido a que siento que no tengo las herramientas	1	4	10.0%
	2	7	17.5%
	3	12	30.0%
	4	11	27.5%
	5	6	15.0%
Un niño con TEA requiere una formación más especializada que la que tengo en este momento	2	3	7.5%
	3	2	5.0%
	4	10	25.0%
	5	25	62.5%
Aunque recibiera más información, creo que me costaría trabajar con niños con TEA debido a	2	4	10.0%
	3	7	17.5%

otros factores como: la falta de recursos, espacio en el aula, cantidad de niños en sala, falta de personal.	4	10	25.0%
	5	19	47.5%
No sé cómo abordar frente a una crisis emocional de un niño con TEA, por no tener las herramientas necesarias para abordarlas	2	4	10.0%
	3	7	17.5%
	4	4	10.0%
	5	25	62.5%
¿Cómo calificaría su nivel de confianza en el manejo de crisis emocionales en niños con TEA?	1	9	22.5%
	2	10	25.0%
	3	16	40.0%
	4	4	10.0%
	5	1	2.5%
¿Cómo describiría su actitud hacia trabajar con niños con TEA?	3	9	22.5%
	4	20	50.0%
	5	11	27.5%

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Con opciones de respuesta de: (5) Totalmente de acuerdo, (4) De acuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (2) En desacuerdo y (1) Totalmente en desacuerdo. La Tabla 4 presenta una serie de indicadores clave que evalúan las percepciones y necesidades de las educadoras de párvulos en relación con su formación y habilidades para atender a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Los indicadores abordan variados aspectos, tales como: la necesidad de información general, herramientas específicas hasta la confianza en el manejo de crisis emocionales y la actitud hacia trabajar con niños con TEA.

Los resultados arrojados en este cuestionario muestran las áreas en las que las educadoras de párvulos se sienten con menos conocimientos y habilidades, así como también las dimensiones en las que se consideran con mayor preparación. La alta demanda de información y formación especializada reflejada en las respuestas destaca la necesidad de programas de desarrollo profesional continuos y recursos específicos para mejorar la inclusión y el apoyo a niños con TEA en entornos educativos. Los principales hallazgos son:

El 77.5% de las educadoras indicaron que necesitan información general sobre TEA (opción 5), mientras que el 15% y el 7.5% seleccionaron las opciones 4 y 3, respectivamente. Esto sugiere una alta demanda de conocimiento básico sobre el TEA entre las educadoras.

- 90% de las educadoras expresaron una necesidad significativa de mayores herramientas para apoyar el aprendizaje de niños con TEA (opción 5). Solo el 2.5% y el 7.5% eligieron las opciones 3 y 4, respectivamente. Este resultado subraya la carencia de recursos prácticos y metodológicos específicos.



Respecto a la información sobre Enseñanza de Lenguaje el 95% de las encuestadas manifestaron la necesidad de más información sobre cómo enseñar aspectos del lenguaje a niños/as con TEA (opción 5). Lo que implica una fuerte necesidad de entregar estrategias lingüísticas para niños con TEA. El 97.5% de las educadoras señalaron que necesitan información para apoyar el desarrollo social de los niños/as con TEA (opción 5), por lo cual se debe considerar la entrega de recursos y estrategias que aborden las habilidades sociales.

En base al asesoramiento y acompañamiento con expertos el 95% de las participantes desean tener entrevistas con expertos para recibir asesoramiento sobre TEA (opción 5), lo que refleja una alta necesidad de orientación profesional continua en la educación diferencial, considerando además la colaboración y el intercambio de conocimientos, debido que el 85% de las educadoras desean compartir experiencias con otros docentes que tengan niños/as con TEA (opción 5).

Respecto a la preferencia por trabajar con niños con autismo, el 30% de las educadoras preferirían trabajar con niños con otras necesidades educativas especiales debido a la falta de herramientas específicas para el TEA (opción 3) destacando que esta preferencia es influenciada por la percepción generada por la falta de preparación que tienen o recibieron durante su formación profesional, lo cual se relaciona directamente con la necesidad de programas de desarrollo profesional enfocados en TEA, debido a que 62.5% de las encuestadas creen que un niño con TEA requiere una formación más especializada que la que actualmente poseen (opción 5). Respecto a los factores que influyen al trabajar con niños con TEA el 47.5% de las educadoras señalaron que factores como la falta de recursos y el espacio en el aula influyen y dificultan trabajar con niños con TEA incluso si tuvieran más información (opción 5), esto se refleja en que el 62.5% de las educadoras afirmaron no saber cómo abordar una crisis emocional de un niño con TEA debido a la falta de herramientas necesarias (opción 5), Solo el 2.5% de las educadoras se sienten completamente confiadas en el manejo de crisis emocionales (opción 5), mientras que el 40% se sienten neutrales (opción 3).

Con relación a la Actitud hacia Trabajar con Niños con TEA, el 50% de las educadoras tienen una actitud positiva hacia trabajar con niños con TEA (opción 4), y el 27.5% tienen una actitud muy positiva (opción 5), reflejando que existe una disposición general favorable, lo cual varía en los niveles de confianza.

**Tabla 5.**

*Categorización de respuestas frente al indicador Necesidades de apoyo adicional*

<b>En el caso de tener o tenido en su aula, un niño con Condición del Espectro Autista (TEA), usted como Educadora de párvulos, ¿Siente que necesita apoyo adicional?</b>	<b>Cuenta de Marca temporal2</b>
Es una necesidad bastante importante. Necesito ayuda para ello	75.00%
Es una necesidad clara. Me vendría bien que alguien me ayudara en esto	10.00%
Lo necesito un poco, aunque no es algo imprescindible	10.00%
No lo necesito en absoluto	5.00%

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

**Tabla 6.**

*Categorización de respuestas frente al indicador Formación profesional*

<b>Durante su formación profesional, le entregaron las competencias necesarias para abordar crisis emocionales en niños/as con TEA</b>	<b>Cuenta de Marca temporal2</b>
--	----------------------------------

---

Falto que me entregaran mayores conocimientos sobre TEA para poder abordarlo	7.50%
Las herramientas entregadas fueron deficientes y no me siento preparada(o) para abordarlo	30.00%
Me entregaron solo teoría que pude aplicar en el aula	5.00%
No me pasaron nada sobre TEA	57.50%

**Fuente:** Elaboración propia (2024).

Las Tablas 5 y 6 presentan una evaluación crítica de las necesidades de apoyo adicional y la formación profesional de las educadoras de párvulos respecto a su capacidad para manejar crisis emocionales en niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Estos resultados son fundamentales para identificar las áreas donde las educadoras requieren mayor apoyo en su formación actual.

Los datos de la Tabla 5 dejan ver que la mayoría de las educadoras (85%) sienten una necesidad significativa de apoyo adicional cuando están a cargo de un niño con TEA. El 75% considera que esta necesidad es primordial, y un 10% la ve como una necesidad clara. Solo un 10% de las educadoras indicaron que necesitan un poco de apoyo, aunque no lo consideran imprescindible, y un escaso 5% afirmó que no lo necesita en absoluto. Estos resultados destacan la necesidad de asistencia y recursos para poder promover aprendizajes permanentes en niños con TEA.

En cuanto a la formación profesional, los resultados de la Tabla 6 muestran una escasez significativa en la preparación de las educadoras para abordar crisis emocionales en niños con TEA. El 57.5% de las encuestadas indicó que no recibieron ninguna formación sobre TEA durante su preparación profesional. El 30% de las encuestadas consideró que las herramientas proporcionadas fueron deficientes y no se sienten preparadas para manejar estas situaciones. Solo un 5% de las educadoras recibió teoría que pudieron aplicar en el aula, mientras que un 7.5% sintió que le faltaron mayores conocimientos sobre TEA para poder abordarlo adecuadamente.

## 4. Discusión

Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto la urgente necesidad de mejorar la formación y el apoyo a las educadoras de párvulos en su trabajo con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Las percepciones de las educadoras reflejan una demanda significativa de información y herramientas específicas para manejar de manera efectiva las crisis emocionales y apoyar el desarrollo integral de estos niños (Reyes *et al.*, 2010).

Estos datos reflejan que la mayoría de las educadoras sienten una necesidad significativa de apoyo adicional cuando tienen a un niño con TEA en su aula. Esta necesidad es vista como prioridad por parte de las encuestadas, lo que destaca la falta de recursos y apoyo en el entorno educativo actual. Estos hallazgos generan una crítica en la formación inicial de las educadoras, indicando que, a pesar de su experiencia profesional, no se sienten totalmente preparadas para enfrentar los desafíos que se presentan al apoyar a los niños con autismo. Esto respalda a que una intervención educativa adecuada y oportuna es crucial para el desarrollo y bienestar de estos niños sobre todo desde la primera infancia (Gutiérrez *et al.*, 2021).

La mayoría de las educadoras expresan un deseo significativo de recibir asesoramiento y acompañamiento de expertos (95%) y de colaborar con otros docentes que trabajan con niños con TEA (85%). En base a esto se sugiere que las educadoras reconocen el valor del conocimiento especializado y la colaboración profesional para mejorar sus prácticas educativas. Sin embargo, también indica una falta de acceso a estos recursos en su entorno laboral actual.

Las respuestas de las educadoras respecto a su preferencia por trabajar con niños con otras necesidades educativas especiales (30%) debido a la falta de herramientas específicas para el TEA, y la percepción de que un niño con TEA requiere una formación más especializada que la que poseen actualmente (62.5%), refuerzan la necesidad de una formación continua y especializada. La falta de confianza en el manejo de crisis emocionales (62.5%) y la baja confianza general en sus habilidades (solo el 2.5% se siente completamente confiada) indican que las deficiencias en la formación profesional no solo afectan la calidad de la educación, sino también el bienestar emocional y profesional de las educadoras.

Para mejorar la inclusión educativa y el apoyo a los niños con TEA, es crucial implementar programas de desarrollo profesional que incluyan capacitación específica sobre TEA (Tello, 2022). Estos programas deben proporcionar un equilibrio entre teoría y práctica, y deben ser accesibles y continuos para adaptarse a las necesidades cambiantes de los educadores y estudiantes (Bagnato, 2019). Es esencial que las instituciones educativas proporcionen el apoyo y los recursos necesarios para que las educadoras puedan aplicar efectivamente lo aprendido en su formación, debido a que el apoyo no va solo en lo curricular, se deben considerar las condiciones ambientales en el aula y en todos los espacios educativos (Ley 21.545, 2023).

La implementación de programas de formación continua y recursos específicos para el manejo de crisis emocionales puede ayudar a cerrar esta brecha, asegurando que los educadores estén mejor preparados y sean más efectivos en su rol (Federación Autismo Madrid, 2021). Estas acciones se alinean con lo dispuesto en el artículo 25 de la Ley N°21.545, que promueve la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con TEA. La ley permite a los trabajadores y funcionarios, que sean padres, madres o tutores legales de menores de edad diagnosticados con TEA, acudir ante emergencias respecto a su integridad en los establecimientos educacionales (Ley 21.545, 2023).

En general, la colaboración entre educadoras, expertos y otros profesionales es fundamental para crear un entorno de apoyo (Casnova, 2020). Las políticas educativas deben facilitar esta colaboración y asegurar que las educadoras tengan acceso a asesoramiento especializado y oportunidades de desarrollo profesional continuo (Juárez-Díaz *et al.*, 2022).

Solo a través de un enfoque integral y colaborativo se puede garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes, incluidos aquellos con TEA. La inclusión real no solo depende de la ley, sino de su implementación práctica y del compromiso de todos los actores educativos. La problemática surge cuando esta responsabilidad queda a cargo de la persona que está en sala, que en este caso es la educadora de párvulos (Zambrano y Orellana, 2018).

## 5. Conclusiones

Finalmente, este estudio muestra importantes desafíos y necesidades en la formación y el apoyo de las educadoras de párvulos para atender a niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Los resultados obtenidos permiten extraer varias conclusiones clave:

Las educadoras de párvulos expresan una necesidad significativa de información general sobre TEA y herramientas específicas para apoyar el aprendizaje y el desarrollo social de estos niños. La mayoría de las encuestadas indicaron que no recibieron una formación adecuada sobre TEA durante su preparación profesional, lo que subraya la urgente necesidad de revisar y mejorar los programas de formación inicial y continua.

Una gran mayoría de las educadoras de párvulos sienten que necesitan apoyo adicional para manejar adecuadamente a los niños con TEA en sus aulas. Este apoyo debe incluir tanto recursos materiales como asistencia especializada, así como programas de desarrollo profesional que aborden de manera integral las necesidades que se van generando dentro del aula. Las profesionales valoran altamente la colaboración con otros docentes y el asesoramiento de expertos en TEA, esto facilitaría la colaboración profesional para mejorar las prácticas educativas y el apoyo a los niños con TEA.

Las educadoras muestran una baja confianza en su capacidad para manejar crisis emocionales en niños con TEA, indicando una deficiencia crítica en su formación y preparación práctica. Esta falta de confianza no solo afecta la calidad de la intervención educativa, sino también el bienestar emocional y profesional de las educadoras.

Es crucial que las instituciones educativas y los responsables de la formulación de políticas adopten medidas para proporcionar una formación especializada y recursos de apoyo continuo para las educadoras de párvulos. Esto incluye la implementación de programas de desarrollo profesional, la creación de redes de apoyo y la provisión de recursos materiales y humanos adecuados. La legislación chilena, a través de leyes como la N°21.545, proporciona un marco orientado para la inclusión de personas con TEA, pero su aplicación y efectividad depende de su implementación práctica y del compromiso de todos los actores educativos, no solo desde lo curricular, sino que también considerando completo las condiciones el aula y el establecimiento (Ley 21.545, 2023).

La falta de recursos y formación especializada pone una carga desproporcionada sobre las educadoras, llevándolas a enfrentar altos niveles de estrés y frustración. Este estrés afecta su salud mental y disminuye la calidad de la enseñanza, impactando negativamente a todos los niños a su cargo. Sin las herramientas adecuadas, los educadores no pueden adaptar sus métodos de enseñanza a las necesidades específicas de los niños con TEA, lo que repercute en la calidad en la enseñanza, afectando el aprendizaje, el desarrollo social y emocional de estos niños.

Respecto a las actitudes de las educadoras hacia los niños con autismo y sus crisis emocionales pueden influir significativamente en la eficacia de la intervención educativa. Actitudes positivas pueden mejorar el manejo de las crisis y fomentar un entorno educativo inclusivo. Por el contrario, al generar actitudes negativas más la falta de conocimiento pueden dificultar la implementación de estrategias en el aula y llegar a la exclusión educativa

La promoción de la colaboración entre educadoras y profesionales es crucial para mejorar la preparación y efectividad de las estrategias que aplican las educadoras de párvulos en contextos inclusivos, garantizando así una educación de calidad que respete y valore la diversidad.

## 6. Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Arlington. American Psychiatric Publishing.
- Anderson, C., Law, J. K., Daniels, A., Rice, C., Mandell, D. S., Hagopian, L. y Law, P. A. (2007). Occurrence and family impact of elopement in children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 120(5), <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23045563/>
- Bagnato, M. J. (2019). El bienestar emocional en madres de hijos con diagnóstico de TEA. *Revista de Psicología*, 18(1), 46-60. <http://doi.org/10.24215/2422572Xe027>
- Beardon, L. y Edmonds, G. (2007). *Understanding Asperger Syndrome and High Functioning Autism*. Jessica Kingsley Publishers.
- Bölte, S. y Poustka, F. (2006). The impact of symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder on developing adaptive functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(6), 565-571.
- Carrillo, J. F. (2014). Educación inclusiva: ¿Retos y oportunidades para una educación de calidad? *Revista Educación y Humanismo*, 16(27), 23-40. <https://www.redalyc.org/pdf/547/54748503009.pdf>
- Casanova, M. A. (2020). Miradas de futuro: Educación inclusiva para la sociedad democrática: Una revisión en el tiempo. *Avances en Supervisión Educativa*, 33, 1-18. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.683>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02310555>
- Domínguez-Plasencia, P. I., Castro-Cortez, M. V. y Zavala-Guirado, M. A. (2021). Actitudes de los docentes a nivel primaria sobre los alumnos con Trastorno de Espectro Autista. *Revista Santiago*, 157, 149-163. <https://orcid.org/0000-0001-5320-091X>
- Federación Autismo Madrid (2021). *Estrategias proactivas de regulación emocional*. Federación Autismo Madrid.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. SAGE Publications.
- Gobierno de Chile (2015). *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. N°20.845/2015.
- Gobierno de Chile (2023). *Ley que establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista en el ámbito social, de salud y educación*. N°21.545/2023.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Orgaz-Baz, M. B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión? Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46, 33-40. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.33-40>

- Gutiérrez, V. F., Domingo, M. G., Aguilar, P. A. y Aguilar, T. A. (2021). La atención a la diversidad funcional en educación primaria. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 105-122. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Juárez-Díaz, J. R. y Tananta-Vásquez, H. (2022). Actitudes del docente que favorecen el clima emocional positivo en aulas de educación básica. *Enfoques*, 4(1), 95-116. <https://revistasdigitales.uniboyaca.edu.co/index.php/EFQ/article/view/839>
- Jury, M., Perrin, A., Desombre, C. y Rohmer, O. (2021). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: impact of students' difficulties. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83(1), 2-4. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.1017468>
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Foundations of behavioral research* (4th ed.). Wadsworth.
- Lacerda, M. y Bianchi, S. (2018). Supervisión educativa y transparencia en el sistema escolar chileno. *Estudios en Educación*, 25(1), 67-82. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130162.pdf>
- Matson, J. L. y Rivet, T. T. (2008). The effects of severity of autism and PDD-NOS symptoms on challenging behaviors in adults with intellectual disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20(1), 41-51. <https://acortar.link/rgBkQS>
- McDougal, E., Riby, D. y Hanley, M. (2020). Teacher insights into the barriers and facilitators of learning in autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 79(1), 2-4. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.10167410>.
- Merino, M., Martínez, M., Cuesta, J., García, I. y Pérez de la Varga, L. (2012). *Estrés y familias de personas con autismo*. Federación Autismo Castilla y León.
- Minghui, L., Yuqing, Z., Xiaomeng, C., Jiawei, C., Wanting, H. y Feifan, P. (2020). Knowledge, attitude and professional self-efficacy of Chinese mainstream primary school teachers regarding children with autism spectrum. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 72, 1-12. <https://acortar.link/XjoXPQ>
- Mineduc. (2023). *Orientaciones para la atención de situaciones desafiantes con niños y niñas en el espectro autista en la Educación Parvularia*. Manual para educación parvularia.
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de educación*, 355, 591-604. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3639469>
- Pasarín-Lavín, T., Renuncio, L. y Fernández-Álvarez, M. (2023). Actitudes de los docentes ante las necesidades educativas. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 141-150. <https://doi.org/10.32351/rpye.2023.18.2.141-150>
- Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E. y Laurent, A. C. (2006). *The SCERTS Model: A Comprehensive Educational Approach for Children with Autism Spectrum Disorders*. Paul H. Brookes Publishing Co.

- Reyes Ortiz, J., Moreno, J. y Aguilera, A. (2010). Actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 45-60. [https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol15-num2/RLEI\\_15,2.pdf](https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol15-num2/RLEI_15,2.pdf)
- Rogers, S. J. y Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for Young Children with Autism: Promoting Language, Learning, and Engagement*. Guilford Press.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Bases curriculares educación parvularia*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. <http://www.mineduc.cl>
- Tello, J. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83-94. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94>
- World Health Organization. (2023,15 de noviembre). *Autism*. <https://bit.ly/3KYXXZU>
- Zambrano Garcés, R. M. y Orellana Zambrano, M. D. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Revista Killkana Sociales*, 2(4), 39-48. [https://doi.org/10.26871/killkana\\_social.v2i4.296](https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i4.296)

#### **AUTOR/ES:**

##### **Camila Aqueveque Muñoz:**

Universidad Bernardo O'Higgins.

Educadora de párvulos con especialización en inclusión educativa y licenciada en educación por la Universidad Central, con más de 10 años de experiencia en primera infancia. Desde 2019, se ha enfocado en la educación artística, obteniendo un magíster en Arte y Educación y un postítulo en Educación Artística con mención en Artes Visuales (2017). Destacada por su labor docente, obtuvo un título en Docencia y Calidad Educativa con especialización en investigación (2019) y un magíster en Docencia para la Educación Superior (2021). Ha impartido asignaturas en educación superior, trabajado como directora académica y evaluadora del MIDE UC. Actualmente realiza un doctorado en Educación en la Universidad Bernardo O'Higgins y está a cargo de la línea de prácticas en educación parvularia de la Universidad Finis Terrae.

[caquevequem@uft.cl](mailto:caquevequem@uft.cl)

[caqueveque@postgrado.ubo.cl](mailto:caqueveque@postgrado.ubo.cl)

Google Scholar:

<https://acortar.link/ZxQQ5t>