



SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 096 CDMX- NORTE

EXPERIENCIAS DE ATENCIÓN DE NIÑOS CON AUTISMO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR PLAN 2008

PRESENTA:

LAURA IVONNE JARDON SALAZAR

ASESORA

MTRA. OLIVIA GONZÁLEZ CAMPOS

CIUDAD DE MÉXICO

NOVIEMBRE 2022



SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN. 096 CDMX-NORTE

EXPERIENCIAS DE ATENCIÓN DE NIÑOS CON AUTISMO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

LAURA IVONNE JARDON SALAZAR

Proyecto de Investigación
Presentado para obtener el título de Licenciada en Educación Preescolar

Ciudad de México, 2022

AGRADECIMIENTO

El presente trabajo está dedicado a mi familia por haber sido mi apoyo a lo largo de toda mi Carrera universitaria, y a todas las personas especiales que me acompañaron en esta etapa, aportando a mi formación tanto profesional y como ser humano.

Mis hijas Ariadna e Ivana

Los motores para sacar adelante este proyecto.

Mi esposo Adolfo

Por el todo su apoyo que me proporcionó en esta fase.

Mi mamá Laura

Que siempre ha estado ahí cuando la he necesitado.

Mi mamá Mechita

Agradecida por todo el amor que recibí desde que tengo uso de razón, te dedico este logro.

Mis hermanas Karen y Karla

Por todo el apoyo emocional.

Mis amigas universitarias Laura y Lilia

Por haber estado ahí para emprender ese aprendizaje y crecimiento profesional. Además de esas risas que jamás olvidaré.

Mi asesora Mtra. Olivia González Campos

La principal colaboradora durante todo este proceso, quien con su conocimiento y enseñanza pude desarrollar este trabajo. Gracias por el apoyo y paciencia, que me brindo en un momento tan difícil de mi vida.

Mis Lectoras Doctora. Mariana Hernández Olmos y Olga Díaz Cancino
Doctora. Mariana, gracias por sus palabras de aliento que me fortalecieron
para poder terminar este proyecto.

Doctora. Olga Cansino, gracias porque haber estado en momentos especiales en mi vida universitaria, el privilegio de tenerla como maestra, por haberme elegido para decir esas últimas palabras para mi generación 2016-2020 y por ser mi lectora de este proyecto.

ÍNDICE

Introducción	6
Capítulo 1. Miguel. Un rechazo más en educación preescolar.	10
Capítulo 2 Autismo. Definiciones y características	33
Capítulo 3 Estrategias de intervención educativa para niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)	44
Capítulo 4 Inclusión Educativa	59
4.1 En el ámbito internacional	59
4.2 En el ámbito nacional	63
Capítulo 5 Educación Especial	70
Análisis y conclusiones	80
Referencias	84
Anexo I	87

Introducción

Tengo quince años trabajando en la Secretaría de Educación Pública (SEP), en diferentes áreas relacionadas con la educación especial. En la actualidad participo como apoyo administrativo, en una Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).

La experiencia me ha permitido identificar que, aunque la educación especial y la inclusión pretenden un trato pertinente hacia las personas con discapacidad y, en general, hacia los grupos sociales que se encuentran en situación de vulnerabilidad, en las escuelas con las que tengo contacto, identifico que algunos docentes no tienen interés en la población que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). En particular he observado descuido y falta de sensibilidad hacia los pequeños que empiezan la travesía educativa en su vida, el preescolar.

Al tomar la decisión de estudiar la licenciatura en educación preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional pretendo ser una maestra que, a pesar de no ser especialista, pueda apoyar a los alumnos que enfrenten alguna discapacidad o barreras de aprendizaje en esta etapa de su vida, que es la más importante para su desarrollo.

Pretendo ser una profesional cuyo desempeño sea de calidad al apoyar el desarrollo integral de los alumnos, atendiendo en sus aspectos cognitivos, sociales y personales.

La presente investigación plantea que se puede trabajar en colaboración, sin ser maestra especialista. Resulta imprescindible que los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje no sean aislados del resto del grupo, tienen que ser incluidos en trabajos con sus compañeros, no deben ser etiquetados. Asimismo, es necesario reflexionar que se pueden trabajar los mismos temas con todos los

alumnos, solo que con diferentes herramientas que permitan que todos accedan a los aprendizajes según sus habilidades cognitivas, sociales y personales. Diversas investigaciones han demostrado que las estrategias pensadas para la población que enfrenta BAP, son útiles y pertinentes para atender la diversidad que siempre existe en la escuela y que se puede generar empatía y una enseñanza significativa en todo el grupo.

Con base en mi experiencia he identificado que la idea o concepto de inclusión no ha sido comprendido. Por lo que me propongo los siguientes objetivos:

Objetivo General

Documentar y analizar la atención educativa que recibe un niño con autismo desde una UDEEI en la Ciudad de México, en los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021.

Objetivos Específicos

Determinar cuál es el trato que debe tener un alumno con autismo en una escuela que se considera inclusiva.

Identificar los elementos teóricos que sustentan la atención educativa inclusiva de personas con autismo en los contextos familiar y escolar.

El presente trabajo está conformado por cinco capítulos:

Capítulo uno, presenta la narrativa de mi experiencia en una zona de supervisión y en dos de las escuelas atendidas por la UDEEI, con sus integrantes y cómo es la atención en cada una con respecto a alumnos con autismo.

Describo los casos de Miguel y de Arturo, alumnos con autismo, del primero sus originalidades y conductas y cómo ha sido atendido en dos escuelas que son inclusivas en las que participo como integrante de la UDEEI, y del segundo, la observación de sus comportamientos y avances dentro del Centro de Atención Múltiple (CAM) donde se implementa la *práctica entre varios*, un método que favoreció el trabajo con alumnos con autismo.

Dentro de este capítulo también desarrollo el trabajo que pude realizar con Miguel para acercarme a él y conocerlo. Asimismo, tuve la oportunidad de realizar una entrevista con la mamá y el papá de Miguel.

El capítulo dos, contiene varios conceptos de autismo expresados por diferentes autores, así como sus características en la limitación de la comunicación, en la interacción social y en los patrones repetitivos de comportamiento, y por supuesto la escolaridad un espacio donde se pretende apoyar y reforzar sus habilidades, para que puedan mejorar su condición de vida.

El capítulo tres, aborda estrategias de intervención educativa para niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), la escolaridad factor importante para formalizar, ampliar y enriquecer conocimientos que han adquirido en su entorno. Así como otras estrategias que han apoyado a la educación para fortalecer sus habilidades y debilidades.

En Educación Especial se trabajan algunas como: el tratamiento y educación de niños con autismo y problemas asociados de comunicación (TEACCH) donde se reconoce la necesidad de cada alumno y la *práctica entre varios*, que impacta en la formación de todos los alumnos al aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir, al reconocer el valor de las normas y reglas en un ambiente normado/estructurado para generar un ambiente de trabajo escolar. El método lo han implementado los CAM y las UDEEI, y ha tenido resultados satisfactorios para las escuelas que han atendido alumnos que enfrentan autismo.

Al mismo tiempo, desarrollo otras intervenciones como: terapias de intercambio y desarrollo, comunicación total, así como, ocho modelos de intervención en caso de autismo: conductual, cognitivo, de comunicación, modificaciones en alimentación, tratamiento farmacológico, integración sensorial, génesis psicológica y de personalidad, necesidades de desarrollo y actividad rectora.

Capítulo cuatro, incluye leyes, artículos, declaraciones, convenciones y conferencias, donde ha quedado asentado que todos los niños tienen el derecho a una educación de calidad, donde se les permita desarrollar todos sus saberes a su propio ritmo sin ser excluidos. Para que esto se lleve a cabo el docente debe trabajar con disposición, buena actitud, dedicación e inclusión en aquellos alumnos que enfrentan BAP.

En el capítulo cinco se realiza un recorrido por la educación especial en México cuyo objetivo es propiciar la integración de alumnos y alumnas que presentan alguna discapacidad, en los planteles de la educación básica regular.

Dentro de las escuelas regulares existen los servicios de UDEEI que tienen el propósito de promover la inclusión de las niñas y los niños con BAP en las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular y los Centros de Atención Múltiple (CAM) atención en los distintos niveles de educación básica utilizando, las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales para atender a todos los alumnos que enfrentan BAP.

Capítulo 1. Miguel. Un rechazo más en educación preescolar.

Dentro de estos años que he trabajado dentro de educación especial, los primeros nueve años estuve en una zona de supervisión en el área de técnico-administrativa, apoyando en la revisión de informes del maestro especialista, revisión de la estadística de los alumnos con discapacidad y alumnos que enfrentan BAP, revisión de las agendas de intervención quincenales y asuntos administrativos de las UDEEI y Centro de Atención Múltiple (CAM).

Posteriormente solicito cambio de servicio a la UDEEI 69, ahora soy apoyo administrativo de la unidad que tiene a su cargo siete escuelas, dos del nivel preescolar y cinco primarias en la Alcaldía Cuauhtémoc. Mi trabajo consiste en la revisión de los informes del maestro especialista, captura de la estadística de los alumnos con discapacidad y alumnos que enfrentan BAP, revisión de las agendas de intervención quincenales y asuntos administrativos que se presentan en la dirección.

La directora de la UDEEI y yo, además, realizamos visitas de trabajo a las maestras especialistas de las escuelas en donde incidimos, donde se da seguimiento al trabajo que realizan con los alumnos en cada escuela. Por otro lado, al trabajar con el nivel preescolar y nivel primaria nos da pauta a dar seguimiento a los alumnos atendidos que egresan del preescolar si se inscriben a una de las escuelas primarias atendidas por la UDEEI 69.

Una escuela que se visita es el preescolar “Luis G. Saloma” inclusivo, el cual intenta serlo, señalo esto porque no hay respuesta de las educadoras para realizar un trabajo con corresponsabilidad en la intervención en el aula, con actividades que permitan a los alumnos formalizar, ampliar y enriquecer conocimientos que han adquirido en su entorno y poner en juego sus saberes, habilidades, actitudes y valores, en especial con alumnos que enfrentan alguna barrera.

El personal que labora en este preescolar tiene diferente cantidad de años de servicio en el sistema educativo: un asistente de servicios (intendente), treinta; una maestra especialista de UDEEI, veintiocho; dos educadoras veintidós, una educadora con diez, la directora con cinco, quien solamente tiene la experiencia previa de tres años frente a un grupo de preescolar y dos años como directora; finalmente dos educadoras que se integraron en el ciclo escolar 2019-2020, recién egresadas de la escuela normal. Si solamente se analiza su antigüedad laboral, podría pensarse que esta diversidad sería oportunidad para el impulso de actividades de gran calidad, sin embargo, las planeaciones del personal docente, a pesar de que la escuela es inclusiva, no contienen adecuaciones curriculares.

El personal docente a pesar de que la escuela es inclusiva no incluye en sus planeaciones aspectos que den cuenta de la flexibilidad curricular y tampoco en las evaluaciones para aquellos alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y Participación (BAP), situación que revela que piensan que todos los alumnos aprenden de la misma forma y ritmo al momento de la aplicación de temas o evaluaciones, así mismo se guían por los componentes curriculares que deben cumplir, señalados en el documento Aprendizajes Clave, según el grado que se curse; los indicadores son iguales para todos los alumnos, así queda en el olvido que los alumnos aprenden de diferente forma y tiempo según la necesidad de cada uno.

He observado que las dos maestras que tienen veinte años en la escuela tienen el control de la escuela, no han dejado que la directora del preescolar desempeñe su función truncando el trabajo que plantea en colegiado con la UDEEI, de igual manera no permiten que el personal de nuevo ingreso ponga en práctica nuevas ideas para favorecer el aprendizaje en los alumnos. Imponen las que ellas vienen desarrollando todos esos años.

De igual manera no admiten que la directora, la maestra especialista, y yo como apoyo de la UDEEI trabajemos con alumnos que enfrentan BAP, no incluyendo las

actividades y materiales que se revisan previamente en forma colaborativa para los alumnos atendidos.

En esta escuela y en otras en las que he incidido, he notado que el personal docente que tiene años trabajando en el mismo centro de trabajo, no incluye innovaciones o no les gusta modificar sus prácticas, le cuesta trabajo salirse de lo cotidiano y además ya no tiene interés en conocer a los alumnos. Parece que solo son niños que pasan por el preescolar para poder ingresar a primaria. Un aspecto donde lo noto es en sus diagnósticos, realizan las mismas observaciones para todos; no se reconocen los estilos de aprendizaje, los apuntes son generalizados para todo el grupo y se repite lo mismo para todos, sin tomar en cuenta que cada uno alcanza diferentes metas de desarrollo de sus habilidades cognitivas, sociales y personales.

Por otro lado, otra escuela atendida por la UDEEI en donde laboro es la Primaria “18 de marzo”, donde he observado que parte del personal docente tiene toda la disposición de trabajar con alumnos que enfrentan BAP, el trabajo que se realiza es en conjunto con la directora del plantel, docentes frente a grupo, personal de la UDEEI y padres de familia.

El personal que labora en la primaria tiene diferente cantidad de años de servicio y está integrado por: un conserje treinta y cinco, un asistente de servicios (intendente) treinta y dos, dos docentes diez y nueve, directora seis, un docente cinco y cuatro docentes dos. Se analiza su antigüedad laboral, porque se pensaría que el personal con más años de servicio y por su larga trayectoria impulsa actividades de inclusión, sin embargo, se les dificulta la inclusión educativa, mencionan que el trabajo que se realiza con esta población es adicional a lo que ellas deben realizar reiterando que la atención de alumnos que enfrentan BAP es responsabilidad de la especialista, pensando que hacen el trabajo de otro, que hacen de más y no salen de lo cotidiano.

La directora del plantel es integrante importante del equipo, transmite al personal esa responsabilidad de trabajar con todos los alumnos a pesar de cualquier dificultad que ellos presenten. Al inicio de ciclo escolar su información es clara y precisa al mencionar que es necesario incluir a cualquier alumno, que presente BAP, además trata de gestionar que las actividades de trabajo no solo sean responsabilidad de la docente que atiende a los alumnos que enfrentan BAP sino de toda la escuela. Trabaja en conjunto con el personal de la UDEEI para detectar alumnos que enfrentan BAP y además realiza un proyecto de escuela para beneficiar a toda la población.

Uno de los trabajos colaborativos es el diagnóstico de los alumnos y la planeación donde incluyen las sugerencias para trabajar con los alumnos que enfrentan BAP, situación que facilita un trabajo con corresponsabilidad.

Percibo que esta escuela es inclusiva no solamente de nombre sino gracias al liderazgo que tiene la directora quien ha trabajado muy de cerca con la directora, especialista y yo como apoyo de UDEEI, y poder ofrecer un aprendizaje de calidad.

Al observar estos comportamientos necesito buscar más herramientas que me fortalezcan para apoyar a alumnos que enfrentan BAP para que puedan acceder a un aprendizaje de calidad, y de igual manera haciendo un trabajo colaborativo con las especialistas de educación especial.

Para ser un docente inclusivo se requiere de una persona que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza; que reflexione sobre su práctica para transformarla y valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional; que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familiares del alumno; que conozca bien a todos sus alumnos y esté preparado para diversificar y adaptar el currículo;

que plantee diferentes situaciones y actividades de aprendizaje; les brinde el apoyo que precisan y evalúe su progreso en relación con su punto de partida y no en comparación con otros (Garnique, 2012, p 100).

Presento dos situaciones que me han conmovido para investigar este tema, el primero “Miguel”, quien solo cursó el tercero de preescolar en el jardín de niños “Luis G. Saloma” en el ciclo escolar 2019-2020. A pesar de que la escuela es inclusiva, la educadora y parte del personal, rechazan el trabajo con el alumno y su inclusión al preescolar. Miguel egresa y es inscrito en la escuela primaria “18 de marzo” en el ciclo escolar 2020-2021 donde es aceptado por el colegiado, y se ha obtenido un buen trabajo tanto del personal docente como de Miguel y, el segundo, “Arturo” alumno del CAM cursando primaria y secundaria en la misma escuela, en donde solo logré observar sus comportamientos y avances. Cabe mencionar que los nombres que se usan en el proyecto no son reales para respetar el principio de confidencialidad de la información.

En el jardín de niños “Luis G. Saloma”, a pesar de ser una escuela inclusiva como se menciona anteriormente se ha realizado un trabajo inadecuado con Miguel alumno con autismo.

¿Quién es Miguel?

Miguel es un niño de seis años. Por lo que he observado es un niño que no demuestra afecto, no tiene expresiones en el rostro de alegría, enojo, tristeza, al llorar no le salen lágrimas, con el tiempo he tratado de identificar qué quiere demostrar con ciertos gestos y no expresa palabras, solo sonidos. Las acciones de limpieza personal las realiza con ayuda de su madre, vestirse, bañarse, lavarse los dientes e ir al baño. Tiene el apoyo de sus padres y su hermana mayor con quien le gusta jugar. No le gusta el agua. Su alimentación no es muy buena ya que no le gustan muchos alimentos.

Los padres comentan que realizaron una prueba, donde le diagnosticaron autismo, sin embargo, nunca mostraron un documento que avale la información.

Su inicio en el preescolar ciclo escolar 2019-2020

Los padres de Miguel llegan al preescolar para su inscripción haciendo énfasis en cuestionar o identificar si la escuela tiene la capacidad para atender alumnos con autismo. Mencionan que recibieron una asesoría donde les informaron que su hijo podría ingresar a una escuela regular, sin la necesidad de asistir a un CAM es por eso por lo que deciden llevarlo una escuela regular.

La directora del preescolar les informó que la escuela cuenta con el servicio de UDEEI, sin comprometerse a nada, solicita a los padres de familia una cita posterior donde se encuentre personal de la UDEEI para explicarle la forma de trabajo con Miguel. Donde el equipo de la UDEEI expuso que el objetivo principal era fortalecer sus habilidades de comunicación, lenguaje, motrices, de pensamiento lógico matemático y socialización a través de estrategias de intervención, de acuerdo con sus necesidades y progresión de aprendizajes, cabe destacar que en esta entrevista no se contó con la presencia de la educadora, ni la directora del preescolar.

La directora y yo decidimos presentarnos en el preescolar para observar el ingreso de Miguel.

La primera semana de trabajo no fue fácil para nadie en el jardín, todo el personal lo miraba como si fuera un objeto y las educadoras murmuraban entre ellas. A la maestra especialista de UDEEI creo que la contagiaron de esas murmuraciones que había entre ellas, nadie se acercó a Miguel.

Los padres del niño deciden acompañarlo todos los días al salón, lo sentaban en un lugar que ellos escogieron para él; ninguna educadora les menciona que no

podían ingresar a la escuela, la expresión de las educadoras era como si los padres tuvieran infección y se las fueran a pegar, no se acercaban a ellos para indicarles que no era necesario que entraran con Miguel todos los días y que ellas podían acompañarlo al salón.

Durante un mes y medio Miguel asistió todos los días a la escuela, después, a la semana iba de dos a tres días.

Los integrantes de la UDEEI acuden a la escuela dos veces por semana, sin embargo, después de la llegada de Miguel las visitas fueron diarias durante un mes; se realizó un plan de trabajo en conjunto directora de la UDEEI, maestra especialista y yo, en donde no se obtuvo ningún interés por parte del personal del preescolar, el plan se archivó en la carpeta de UDEEI que tiene la directora del jardín.

La maestra especialista al ver que la directora y yo realizaríamos visitas diarias, observo que no quería involucrarse, manifestaba pretextos para realizar el trabajo: “no puedo andar por toda la escuela atrás de Miguel, es incómodo sentarme en las sillas pequeñas a lado de él, no me acerco porque deseo darle su espacio, etc.”. Las estrategias y materiales con los que intervenía en las aulas eran improvisadas y por ende no tenía material preparado, además observo que actividades planeadas en la agenda de intervención no tenían sentido, eran repetidas por semanas. Se le dieron sugerencias para que el trabajo tuviera más impacto para Miguel, sin embargo, no hacía caso y la directora tuvo que hacer varias llamadas de atención invitando a revisar las actividades antes de llevarlas a cabo e implementar acciones diferentes.

Un día de observación la maestra especialista puso llantas en el piso del patio de la escuela, unas colchonetas, unos cubos, unas cuerdas haciendo una línea, todo se veía como obstáculos, al revisar le pregunté qué objetivo tenía la actividad, respondió que el propósito eran las relaciones interpersonales, fortalecer la

motricidad gruesa, sin embargo, fue claro que la actividad era individual y no había interacción entre los alumnos.

La especialista tenía poco tiempo de haberse incorporado a la UDEEI después de un cambio de servicio, por pláticas pienso que ella ya solo espera su jubilación y, por lo que he observado en otras docentes, cuando ya van por así decirlo de salida ya no hay algún interés en seguir trabajando como si fuera el primer día, cambian su forma de pensar o todo lo que pasa en el sistema hace que no tengan el mismo interés. Pienso que hasta el último día debemos de salir con esa satisfacción de que hoy pudimos apoyar a que se fortalecieran nuestros alumnos en cualquier área.

Por mi parte decidí comenzar a trabajar con Miguel y tener un acercamiento y conocerlo, así que después de una semana me ubiqué en la entrada de la escuela esperando su llegada; lo saludaba, pero él no respondía y mantenía su mirada hacia abajo, yo le ofrecía la mano y no me respondía; esto lo realicé todo el mes, mi propósito era que me identificara. Finalmente lo obtuve en la tercera semana, lo llevé a la fila con sus compañeros, lo logré.

Después decidí realizar el programa Desarrollo de la inteligencia a través del arte, (DIA) cuyo propósito es formar maestros como mediadores, abiertos a modificar su práctica docente y a promover el desarrollo integral de los alumnos a través de cuatro áreas de habilidades: cognitiva, comunicativa, afectiva y social.

Este programa lo llevé a cabo en cinco sesiones, una vez a la semana; Miguel no trabajó las primeras tres sesiones, permanecía acostado en el piso, caminaba por todo el salón pegado en la pared. Para mantenerlo inactivo, la educadora decidió proporcionarle desayuno escolar que consistía en una galleta, leche y fruta. En la cuarta sesión logré llamar su atención al colocar su mesa en la parte de atrás del salón de clase y hablándole fuerte y preciso, indicándole que tenía que dibujar algo, por ejemplo: qué le hace sentirse contento en casa, con su mirada hacia

abajo se sentó y comenzó a dibujar. En la quinta sesión nuevamente se coloca su mesa, pero ahora a un costado del salón, más cerca de sus compañeros. Este cambio no fue favorable, así que decido volver a colocarla donde estaba y accede a sentarse, pero sin ninguna reacción a trabajar. En este trabajo observé que emprendí un acercamiento de comunicación, era un comienzo muy importante de saber que podía trabajar con él.

Por otro lado, a pesar de que se le dio a conocer el programa y en qué consistía no se pudo trabajar en colaboración con la educadora, ese tiempo lo destinó a salidas del salón, preparar sus materiales para sus clases, etc.

Realicé otra estrategia de repartir material junto con otro compañero del salón, cada día con alguien distinto para que se relacionara con sus compañeros además de saber quién le simpatizaba del grupo, esto lo realicé el mes que asistí todos los días a la escuela. Dos ocasiones accedió a repartir el material, las demás se tiraba al piso, ahí permanecía parte de la mañana.

También implementé juegos a la hora del recreo para poder incluir a Miguel, sin embargo, no se logró pues todo el tiempo se la pasaba dando vueltas sin sentido por todo el patio.

Después de este tiempo de trabajo con Miguel me doy cuenta de que se pueden tener avances paulatinos si hay constancia en incluirlo en las actividades. Por otro lado, observé que las indicaciones tienen que ser precisas, cortas y con voz fuerte y clara.

Este mes fue muy tenso para todas las educadoras y directora.

Posteriormente se han realizado las visitas de trabajo y se observa que la educadora, desde que ingresa el alumno a la escuela, le da el desayuno escolar para que la deje trabajar con los demás alumnos, se lo proporciona en tres

ocasiones durante el día para tenerlo inactivo, lo excluye de las actividades que se realizan dentro del salón con todos los alumnos, parte del tiempo lo tiene trabajando con rompecabezas, lo deja que deambule por todo el salón parte del día de clases al igual que esté acostado en un rincón, en el horario del recreo no lo invita a incorporarse en las actividades que realiza con los demás alumnos, deja que recorra a solas por todo el patio; se le trata como un objeto que está en la escuela. Este panorama ocurre toda la semana, sin cambio alguno, no le da la oportunidad de incorporarse, esto se debe a que la educadora no ha tomado en cuenta las sugerencias de áreas de mejora para el alumno y de igual manera no indaga sobre cómo poder apoyarlo y además no se presta para trabajar en equipo.

En este sentido Garnique (2012) menciona que todos los niños tienen derecho a participar en las actividades y juegos del aula, así como formar parte del grupo. Por ello, las escuelas que se valoren de ser inclusivas “deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad” (p.102).

En los festejos Miguel no participa, ambula por toda la escuela, la educadora y el demás personal no lo tomaban en cuenta, es como si no estuviera.

La mamá de Miguel, en el festival de diciembre 2019, optó por no llevarlo a la escuela, comenta que se siente triste de imaginar que será igual que en las festividades de septiembre y noviembre, ambular por la escuela y que nadie del personal de la escuela lo toma en cuenta, así que decide no llevarlo. Le planteo que es importante para Miguel, aun cuando no participa, él trabaja observando y escuchando.

Como apoyo he orientado y facilitado las herramientas oportunas a la educadora para realizar un ambiente organizado que motive al alumno a permanecer en las actividades a través de rutinas, dando instrucciones de forma apropiada que le

permitan ejecutar lo que se le solicita. Utilización de elementos visuales para el desarrollo de las áreas de motricidad fina, gruesa, lenguaje, comunicación, socialización, independencia personal y cognitiva del alumno, mediante actividades ajustadas de acuerdo con su nivel de desarrollo y el trabajo corresponsable con la educadora y padres de familia.

Se ha orientado a los padres de familia donde se establecen acuerdos y compromisos de apoyo con relación a las dificultades que enfrenta el alumno para llevarlo a cabo desde casa como: “las tareas realizarlas en una mesa y en horario fijo, no dejar que este mucho tiempo en el suelo acostado, que sus desayunos, comidas y cenas sean en la mesa, que se vista solo, etc.”

Desafortunadamente llega a todo el país el virus Covid-19, pensando que solo nos resguardábamos por tres semanas más o menos, sin saber que se extendería por mucho tiempo; da un cambio a nuestro trabajo, la situación de la pandemia nos impidió seguir trabajando de manera presencial, el escenario cambió radicalmente para todos, no solo para los maestros sino para alumnos y padres de familia.

El buscar los medios para realizar el último jalón del trabajo, la primera vía fue el correo electrónico, donde contados padres de familia lo tenían padres sin saber cómo utilizarlo y otros no tener idea de qué significaba un correo; por WhatsApp la mayoría y por vía telefónica solo unos cuantos.

Entonces el trabajo se volvió caótico y yo diría no se hizo nada para terminar el ciclo 2019-2020 que se estaba cursando, todos teníamos pánico de lo que acontecía en nuestro país, con familias contagiadas, hospitalizados y muertes.

A pesar de que muchos maestros sabemos de herramientas para trabajar en línea, no se podía realizar nada debido a que la mayoría de los padres no estaban familiarizados con la tecnología, otros sin recursos para contar con internet y

computadora. No se lograba concretar el trabajo y el ciclo escolar terminó con los trabajos que se obtuvieron para poder evaluar.

Con Miguel no se logró trabajar a distancia, hubo poca respuesta por parte de sus padres, así como de la educadora, era de suponerse si no hubo trabajo en las clases presenciales, menos a distancia. Sus argumentos eran que no había tiempos para trabajar en individual, que la absorbían los tiempos para revisar y mandar correos y mensajes de todo el grupo y que debía mandar tareas generales por los tiempos. Termina el ciclo escolar y Miguel termina su preescolar sin avances.

Ingreso a la primaria ciclo escolar 2020-2021.

La directora de la escuela primaria “18 de marzo”, una escuela en la que se incide desde la UDEEI; informa la presencia de un alumno con autismo que proviene del jardín de niños “Luis G. Saloma” y se trata de Miguel. Para mí fue de alegría saber que los padres no habían dejado sin escuela a Miguel y que seguían preocupados por su educación.

En la primera reunión de consejo técnico de primaria la directora menciona el caso de Miguel y al mismo tiempo que se trabajará de cerca con la UDEEI y así realizar un trabajo colaborativo. Pregunta a los profesores quién desea trabajar con el grupo de primer grado donde se encontrará Miguel y se proponen tres docentes, sin embargo, la directora de primaria y de UDEEI exponen la forma de trabajo de cada una de las docentes para poder determinar quién favorecería el trabajo con Miguel, quién apoyaría mejor el proceso de aprendizaje, uno o varios de los argumentos tomados fue: ser precisa en indicaciones, su carácter, manejo de padres de familia y por su puesto el trabajo realizado durante su experiencia laboral. El personal docente a pesar de no tener claro del trabajo que se tiene que realizar con un alumno con autismo está dispuesto a trabajar con los integrantes

de la UDEEI para poder apoyar a Miguel y a cualquier alumno que enfrenta barreras.

A pesar de esta nueva modalidad en línea, se realizó en conjunto con la maestra de grupo, directora de UDEEI, maestra especialista y yo el diagnóstico de Miguel, donde se propuso orientar y facilitar las herramientas oportunas para realizar la flexibilidad curricular de las actividades y evaluaciones del alumno de manera conjunta, generar actividades de apoyo para favorecer las áreas de lenguaje y comunicación, así como las de lectura, escritura y pensamiento matemático, brindar apoyo y acompañamiento en las actividades planteadas por la maestra, así como orientar a la madre de familia para establecer acuerdos y compromisos de apoyo con relación a las dificultades que enfrenta el alumno para llevarlo a cabo desde casa. Con esta nueva modalidad se pensó que no se iba a poder trabajar con el alumno, sin embargo, fue un cambio muy drástico.

Tuve oportunidad de observar mediante video conferencia varios cambios en las expresiones de Miguel, muecas, otro tipo de mirada hacia la computadora.

Se tuvo una reunión virtual entre directora de UDEEI, maestra especialista, maestra de grupo, la mamá de Miguel y yo, donde se platicó acerca de las actividades que tiene que realizar Miguel en la semana, solicitando enviar evidencias al fin de cada semana.

La maestra de grupo realizó sus primeras clases virtuales donde nos incluyó a la especialista y a mí, las primeras semanas de trabajo fueron sorprendentes y siguen siendo, se han tenido avances significativos, donde se observa que la interacción del alumno es favorable.

Al principio del ciclo escolar Miguel presentaba dificultades de adaptación para horarios, le sugerí a la maestra, en la planeación, la implementación de rutinas.

Durante las clases virtuales y al revisar las evidencias del trabajo que envía la mamá de Miguel, he observado que tiene mejor control motriz en su trazo de manera autónoma, sigue indicaciones cuando son claras y cortas, importante que sean realmente cortas. Se continúan trabajando aspectos como coordinación motriz fina (con ejercicios de caligrafía y maduración), las vocales, forma, colores y números.

Algunas de las actividades que trabajé:

1. Primera actividad virtual, presentarnos y decir cómo nos sentíamos con esta nueva forma de trabajo. En esta actividad no sabía si Miguel iba a estar sentado frente al monitor, me sorprendió porque se sentó y además estaba atento (sin participación).

2. Trabajo en equipo el día de la independencia, Miguel no tuvo participación en la actividad, sin embargo, estaba muy atento escuchando lo que los compañeros decían.

3. Miguel tiene mucha habilidad en la tablet, se hizo un trabajo virtual el memorama, sin dar indicación él comenzó a realizar la actividad y no dejó que los demás trabajaran. Se realizará una estrategia para que siga indicaciones.

4. Trabajos de motricidad gruesa y fina.

5. Transcripción de palabras, trabajo que favoreció el aprendizaje de letras.

6. Identificación de números (1 al 10).

7. Ubicación espacial (ubicación en el cuaderno).

8. Colores (ejercicios de identificación y coloreado).

Desafortunadamente por cuestiones familiares debido a esta pandemia, no se tiene comunicación constante, sin embargo, se lograron avances.

La madre envía videos cortos del trabajo realizado en casa y es muy sorprendente cómo ha prosperado Miguel en casa, en lo personal pienso que le ha favorecido el trabajo desde casa, algo que nunca vi en el preescolar.

La mamá de Miguel manda cada semana las evidencias del trabajo que realiza en casa y me sorprende los logros significativos que ha tenido: hace sonidos, transcribe, colorea, recorta, pega, etc., este desarrollo que ha tenido es muy favorable.

La madre cada que manda video menciona: “Lo realizado esta semana, mucha diversión, aprendizaje y un año más de tener la fortuna y el privilegio de ser madre de un ser humano tan especial como Miguel”

Termina su primer año de primaria, desafortunadamente su familia por cuestiones causadas por el Covid-19 tiene que dejar la Ciudad de México y se trasladan al Estado de México.

Después de un largo tiempo me encuentro con el papá de Miguel y al preguntar cómo estaban y dialogar un poco de las situaciones que hemos vivido con la pandemia, me atrevo a pedirle una entrevista explicándole que estaba realizando mi proyecto de titulación y que precisamente habla de autismo, que, si me podría apoyar, y me contestó que no tenía ningún inconveniente, que podría ser por medio de WhatsApp, en video llamada, que no tenía inconveniente, quedamos en el día y la hora.

Cabe hacer mención que cuando se presentó la familia de Miguel en el preescolar no tuvieron confianza de platicar y fueron muy tajantes en las preguntas que se les realizaron, más bien no platicaron nada de Miguel.

Entrevista con el padre de Miguel.

—Hola, ¡buen día! espero se encuentren bien. Gracias por la entrevista, la voy a realizar lo más corto posible para que no le quite su tiempo.

—Claro, igual y mi esposa también quiere participar.

—Muchas gracias, sería genial.

—¿Podría hablarnos de Miguel?

—Le tiene temor a los cohetes y a los globos, he intentado quitarle esos miedos.

—¿Cómo?

—Tronar cohetes y romper globos lejos de él para que les pierda el miedo. Tengo una hija, Mariana de 12 años, ella no tiene autismo. Miguel desde que nació ha estado al cuidado de mi suegra, yo no estaba de acuerdo, lo más indicado era llevarlo a la guardería, responsabilizarnos nosotros de él, pero como era el primer nieto varón, quiso hacerse cargo, estaba intranquilo, ya es una señora de edad, adulta mayor. En una guardería están al cien por ciento del cuidado del niño, hay mayor control, tiene sus pros y contras.

—¿Cómo cuáles pros y contras?

—Hay enfermedades que se contagian. Mi esposa comentó que su mamá estaba a capa y espada para cuidarlo. Y accedí, no quería que mi suegra se pusiera en plan negativo.

—¿Cómo es en plan negativo?

—Que si lo llevábamos a la guardería a la mejor no recogería al niño.

—¿Lo llevaron a la guardería?

—No

—¿Qué más me puede contar?

—Mi esposa tiene mucho cuidado con él. Si estamos en el parque avienta tierra a los niños, a los papás les molesta. Me preocupo, me acerco a los papás, les pido una disculpa, les comento que mi niño es hiperactivo. A él le alzo la voz y le digo: estoy muy enojado, y se va castigado a casa, al llegar

a la casa se tira al piso. Cuando la mamá se altera, yo soy el mediador y tengo problemas. Le doy sus nalgadas, con el cinturón en las nalgas y mi esposa dice: evita estar golpeándolo, nuestro hijo necesita más paciencia. Escupe y pateo, cuando se molesta.

—¿Me puede contar de su ingreso al preescolar?

—En el primer kínder lo rechazan, la psicóloga me dijo que tenía déficit de atención y que era de lento aprendizaje, que andaba por todo el salón. Yo puse mayor observación en los detalles que me hacía mención. Un día percibí que la psicóloga lo traía y me dijo: su maestra ya no lo aguanta y me comentó que tenía que ir a una escuela especial. Me mandaron a un CAM. Fui a uno que me recomendaron y la directora me dijo que podía estar ahí, pero que también podría estar en una escuela regular y que nadie me podría negar el acceso, que tenían que darle la oportunidad de estudiar en cualquier escuela. La directora del CAM me dio un recorrido, llegamos a un salón donde los alumnos tenían problemas de parálisis, problemas del cuerpo, no sé cómo decirlo, quedé sorprendido, no había visto esa clase de niños. Saliendo del CAM le comenté a mi esposa que los niños son como una esponjita y que imitan, entonces no quería que Miguel imitara a nadie y por eso decidí llevarlo a un kínder normal.

—¿Algo más?

—Tiene dificultad para aceptar normas y límites. Tiene algunos momentos relajados, lo incito a correr 10 o 15 minutos, le pido a mi esposa que vaya con nosotros, compramos cacahuates para las ardillas, le damos de comer a los patos también.

—¿Y qué más ha observado?

—Que si tenemos más actividades con él está más relajado y hemos intentado que tenga otras actividades como natación o basquetbol, así no anda tan acelerado; pero no hemos podido ser constantes, ya que yo trabajo y mi esposa igual, pusimos una tiendita de dulces y yo hago trabajitos varios.

—¿Qué más me puede comentar?

—Le damos vitaminas para fortalecer vías respiratorias, cuesta \$250.00 el tratamiento, también toma valproato de magnesio, mensualmente se ve al Dr. neurólogo del IMSS.

—¿Por qué decidieron darle medicamento?

—El neurólogo del IMSS nos explicó que eso era lo que le iba a servir y estaría más tranquilo.

—¿Alguna vez han retirado el medicamento?

—Sí, pero se enferma, le da gripe, el medicamento lo protege es anticonvulsivo, sirve para aislar células del cerebro.

—¿Qué más ha observado?

—Evitamos darle el chocolate y café y así no se acelera. Ahora en la escuela que está hay menos niños. Hablé con la maestra de la escuela y le comenté que ya le dábamos medicamento y la especialista o psicóloga de la escuela nos mencionó que él no tomara el medicamento porque causa adicción, me quedé muy asustado. Pero el neurólogo lo recomendó, ahora estoy confundido.

Ya no se pudo seguir con la entrevista, el papá tenía que realizar un trabajo.

Entrevista con la madre de Miguel

—Hola, ¡buen día! gusto en saludarla, empezaré para no quitarle mucho tiempo. ¿Qué me puede contar usted de Miguel?

—Es tierno, sociable, me da trabajo marcar límites, me reta, por ejemplo, quiere comer cereal todo el día, yo le digo que solo por la noche o la mañana y me reta sirviéndose a la hora que él quiere.

—¿Y usted qué piensa de eso?

—Creo que hay confusión, con su papá es más rebelde, conmigo juega. Con todo lo que le dice el papá, estalla, cuando van llegando a la casa ya viene llorando. Yo soy más exigente, pero lo apapacho más. No le hemos podido poner límites.

—¿Y usted qué hace?

—Yo lo calmo y le digo dame un beso. A mí también me altera y acababa pegándole. Después me siento muy mal, culpable, mejor me controlo y si estoy enojada mejor me voy, pero entonces va detrás de mí y me abraza.

—¿Qué más pasa?

—Yo le digo no me quieres, si me quisieras no serías grosero. Le explico no debes hacer ese tipo de cosas.

—¿Hay algo en especial que le preocupe?

—Que no acepte límites, y además ya no quiero trabajar y dedicarme a él.

—¿Quién lo ha cuidado desde pequeño?

—Mi mamá, su abuelita la quiere mucho. Obedece más a mi mamá. Cuando llega su papá, si se portó mal lo regaña, pero Miguel se le tira al piso. Yo le digo vamos a hacer la tarea, conmigo sí accede, con su papá no, él lo manda, le ordena y no accede, se pone difícil.

—¿Y usted ha platicado con su esposo?

—Yo le digo que hay que buscar la forma de decirle las cosas, no ordenándole. Mi esposo llega a ver televisión. Casi no me ayuda con Miguel. Mi esposo me dice siéntate conmigo vamos a ver la televisión, le digo mejor juega con el niño, mientras hago de cenar o comer según sea el horario que llegue.

—¿Qué me puede hablar de Miguel en su nueva escuela?

—No ha avanzado mucho, no veo cambios. La maestra es paciente con Miguel, pero le faltan mucho límites, la maestra me dice que debemos trabajar en conjunto y que en casa no estamos apoyando mucho, ya que mi esposo y yo no nos ponemos de acuerdo. Nos dio varias cosas para llevar a cabo, pero se nos olvidan, con el trabajo y aparte que mi mamá ya es grande y está perdiendo la vista, no me da tiempo de muchas cosas. Pero en la escuela lo han aceptado bien, son muy pocos alumnos y la maestra es linda con él, pero a nosotros si nos trae de un ala, siempre nos manda información y actividades, pero a mí no me da tiempo y dejo de llevarlo por días a la escuela. Cuando regresa me regaña y me dice que debo de ser

constante y le explico lo que pasa, pero ella me dice que entiende, pero para que Miguel salga adelante debemos de ser constantes.

—¿Qué avances ha tenido en el lenguaje?

—No habla nada, solo grita. Recuerdo que tengo que hacer los ejercicios, pero como toda la tarde me ocupo ya hasta la noche me acuerdo, pero ya es tarde y así me pasa toda la semana.

—¿Me puede seguir hablando de Miguel?

—Me dan ganas de irme, salir corriendo. Una vez me sentía presionada, muy decepcionada, dentro de mi tristeza, mi preocupación, me pregunté ¿llegará mi hijo a hacer cosas normales?

—¿Qué son cosas normales?

—Platicar, salir solo, tener una novia, salir con sus amigos.

No pude seguir con las preguntas la mamá de Miguel, ya no dejó de llorar y no quise abrumarla, sé que para ella era difícil hablar de las situaciones que están viviendo.

—Le agradezco mucho el tiempo y haber compartido un poco de Miguel y de su familia, espero que podamos estar en contacto y en lo que pueda apoyar sabe que puede hacerlo.

La entrevista fue muy tensa, las preguntas no las preparé con anticipación, pensé que era mejor ir las creando conforme ellos me comentaran cosas acerca de su hijo. Para lograr que me dijeran más acerca de su hijo, reflexioné acerca de lo que pasa por sus mentes, no es fácil que pregunten cosas sobre tu hijo como si fuera un extraterrestre o algún objeto extraño en este mundo, así que decidí que las preguntas se fueran dando en el transcurso de la entrevista, no quería incomodarlos, hacerlos sentir tristes o enojados. Ambos respondieron tajantes, pensativos y cordiales; siempre con nudos en la garganta, ojos llorosos, en silencio varios momentos, pensando qué decir o expresar. No es fácil para ellos aceptar la condición de su hijo y no saber qué pasará con él.

Otra situación de mi experiencia que me parece relevante incluir en este proyecto es cuando estuve en la zona de supervisión. Conocí a Arturo, alumno con autismo inscrito en CAM. Los padres entregaron un diagnóstico. No tuve comunicación directa, pero observé su comportamiento en el patío, en los pasillos de la escuela, era totalmente diferente al de Miguel.

Lo conocí desde su ingreso al CAM, durante los nueve años que estuvo, observé que no mira directo a los ojos, con el paso del tiempo los primeros dos años no se relacionaba, sin embargo, después tuvo buenas relaciones personales, aunque no mantenía una conversación, sí comentaba ciertas cosas con los alumnos, maestros y personal administrativo. Durante ese tiempo no le gustaba que lo tomaran de la mano, participaba en los eventos de la escuela, cuando se enojaba o no le gustaba algo, era explosivo, aventaba las bancas o lo que había dentro del salón, pegaba a los niños y maestros, rompía todo lo que tuviera a la vista y se tiraba al piso; para poder controlarlo tenían que abrazarlo fuerte hasta que se le pasara la ira. No permanecía en el salón de clase, caminaba por toda la escuela. Imitaba a alumnos y personal del CAM.

Algo muy especial que identifiqué durante un evento, fue que Arturo se acercó a la bocina y pegó su oído, no cabe duda de que los niños y niñas con esta condición son impredecibles, a pesar de que se menciona que les molestan ciertos estímulos auditivos, táctiles o visuales, se cubren los oídos ante algunos sonidos (Vázquez, 2015).

En este CAM se implementaba *práctica entre varios*, donde observé que el personal platicaba de forma indirecta con Arturo, él tenía una respuesta favorable al conversar de esta forma. En sus conductas inadecuadas tuvieron un gran impacto en la mejora de sus interacciones. Aun cuando no tuve el acercamiento de este método en las entregas de sus avances por parte de las maestras, ahí expresaban que mantenía mejor control de su conducta, se relacionaba mejor con

ciertos compañeros, permanecía por más tiempo en el salón de clase. Lo poco que observé, me di cuenta de esos cambios.

Egresó del CAM secundaria, los padres al ver los avances deciden inscribirlo en CAM laboral.

En algún momento he escuchado decir que las personas que enfrentan alguna discapacidad no podrán caminar, hablar, realizar alguna actividad motriz, aprender de ciertas cosas, pero en estos años en educación especial he tenido la fortuna de observar lo contrario, los niños son una caja de sorpresas, pienso que debemos estar seguros de que tienen la misma oportunidad de aprender, y que tienen alguna habilidad que los caracteriza, que podemos sacar provecho de esas habilidades, y dejar atrás esos pensamientos de “no podrá realizar otras cosas”.

Al entrar a educación especial y no saber a qué me enfrentaba, fue difícil ver a todos esos niños, las situaciones que tenía cada uno y no saber nada de ellos, solo lo que uno veía en la calle niños en silla de ruedas, síndrome Down, personas mudas, con alguna malformación en su físico y entrar a este mundo donde uno se va dando cuenta de todo lo que atraviesan para ser aceptados y tratados como cualquier niño.

Los días no eran tan fáciles, el observar a todos esos pequeños con situaciones y querer componer sus vidas. Los primeros meses me sentía triste al ver, que llegaban golpeados por los mismos padres, notar que no aceptaban su discapacidad; al preguntar a los padres qué sucedió decían “se pegó”, sin embargo, dentro de las aulas los pequeños siempre decían que sus padres los golpeaban porque no los quieren.

Además, ver a padres con una gran tristeza en sus rostros, cansados de llevar a sus hijos en sillas de ruedas o con bastón inglés. Pensamientos que solo quedan

en eso, si tuvieran carro los podrían traer todos los días a clase y no una o dos veces por semana y además tendrían un mejor rendimiento.

Por otro lado, alumnos con discapacidad intelectual, maltratados, despreciados, humillados, odiados por sus madres porque fueron producto de violaciones y, en algunos casos por mismos familiares; querer tener todas las palabras posibles para apoyarlas y decirles que ellos no tienen la culpa de la situación y que no pueden ser tratados de esa manera; y en ocasiones nudos en las gargantas por no saber cómo reaccionar o qué decir.

Al ingresar el personal al CAM se entrega una hoja de horario de sesión con la psicóloga, al principio pensé: “si no estoy loca”, al paso de los días entendí que nos afectan en nuestras emociones, lo que vivimos con los alumnos. El apoyo psicológico es para no cargar con esas emociones que nos revuelven el estómago todos los días.

Al pasar los días y meses, no es que te vuelvas dura o seas de piedra, pero uno va realizando lo mejor de cada uno y hasta donde se puede intervenir para que los alumnos, mientras estén en la escuela, sea un lugar donde se sientan seguros, aceptados, procurados, respetados y, sobre todo, queridos.

No puede ser que además de buscar ser aceptados por los padres, vivan el rechazo de los demás. Tan difícil es su vida que aspiro a dar lo mejor de mí para que cada día sea más favorable su estancia en este mundo de aprendizaje.

Capítulo 2 Autismo. Definiciones y características

El concepto autista proviene de la palabra griega *eafismos*, significado “encerrado en uno mismo” (Cuxart, 2000, p.11).

El autismo se representa en uno de los cinco Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) descritos En el Manual de Trastornos Mentales por la Asociación Psiquiátrica Americana en 1994 (DSM-4), en este manual se incluía: Síndrome de Asperger, Trastorno autista, Trastorno Desintegrativo Infantil, Trastorno del Desarrollo no Específico y el Síndrome de Rett; en el año 2013 se publica el nuevo DSM-5 en donde se pactó agrupar los trastornos en una sola categoría llamada “Trastorno del Espectro Autista” (TEA), su principal argumento es que tienen características comunes. La persona tiene una afectación en los comportamientos no verbales múltiples, contacto ocular, expresión facial, posturas y gestos corporales (Vázquez, 2015, p. 8,9).

El autismo se debe a alteraciones en la formación del cerebro desde que el bebé está en el útero de su madre (UNAM, 2020).

Después de varios estudios se ha determinado que es una disfunción física del cerebro que provoca discapacidad en el desarrollo, que afecta la coordinación, sincronización e integración entre las diferentes áreas cerebrales. A pesar de que el TEA es una condición del neurodesarrollo con fundamento genético, su etiología exacta aún es desconocida (Vargas y Navas, 2012, p. 46).

González-Moreno (2008), menciona que el

autismo se concibe como una alteración neurológica en la que se ve comprometido el desarrollo comunicativo, emocional y simbólico del niño, así como su capacidad de establecer relaciones con los adultos y los objetos. Que afecta tanto los niveles receptivo y expresivo del lenguaje verbal, en especial en lo que tiene que ver con el código pragmático y

semántico, como los sistemas de comunicación no verbal. También [...] la intersubjetividad, es decir, el campo afectivo compartido en el que se lleva a cabo la comunicación interpersonal y los signos son creados y generalizados (p.365).

Igualmente, Vázquez (2015) señala que se caracteriza por alteraciones en la interacción social, en la comunicación y en la flexibilidad conductual, cognitiva y de intereses. Estas alteraciones son diferentes para cada individuo, por lo que se ha establecido el concepto de “espectro autista”, debido a indicadores variados, desde los más severos hasta los más superficiales, y en conjunto representa la afectación de cada persona con autismo en algún momento de su vida (p.8).

También Pichot (1995) habla que el TEA se incluye dentro de los trastornos del neurodesarrollo, que se identifican por limitaciones en la comunicación e interacción social en los contextos y patrones repetitivos de comportamiento. Que los niños de menor edad tienen poco o ningún interés en tener lazos de amistad y los sujetos de más edad pueden tener relaciones, pero no tienen esa comprensión en las conversaciones sociales. No participan activamente en juegos sociales prefieren actividades solitarias. Además, no perciben el malestar de otras personas. También puede producirse un retraso del desarrollo del lenguaje o ausencia total del mismo. No sostienen una conversación con otros (p.70).

Además, se habla del autismo como síntoma o como síndrome. El psiquiatra Eugen Bleuler, menciona que:

consiste en una separación de la realidad externa, esta ruptura con el exterior no es absoluta, de manera que la conciencia en relación con hechos cotidianos puede estar bien conservada, y sólo en los casos más severos de inconciencia parcial se observa un aislamiento absoluto. La realidad es substituida por alucinaciones y perciben su mundo fantástico como real y la realidad como una ilusión. Asimismo, Bleuler también

menciona que se caracteriza por las necesidades afectivas del sujeto. Igualmente, el psiquiatra Leo Kanner señala que una de las alteraciones del autismo es la incapacidad para relacionarse normalmente, desde un principio, con personas y situaciones, así como una notabilidad en la alteración del lenguaje, son ansiosos y obsesivos en las repeticiones monótonas, manifiestan ciertos rangos de inteligencia, excelente memoria mecánica y son torpes en la motricidad gruesa, pero son excelentes en motricidad fina (Cuxart, 2000, p.11,12).

El autismo además ha sido explicado por tres teorías psicológicas, la teoría de la mente, la teoría ejecutiva y la teoría de la coherencia central:

La primera menciona que es alteración en la capacidad cognitiva de realizar meta-representaciones, la segunda plantea que el déficit central afecta varios procesos para controlar y regular la acción como la planificación, inhibición, flexibilidad, memoria de trabajo, generatividad y monitorización y la tercera destaca las dificultades para integrar la información y para elaborar representaciones significativas globales a niveles tanto perceptivos como cognitivos (Palomo y Belinchón, 2006, s/p).

Existen otras definiciones del autismo:

El modelo interpersonal de Peter Hobson expresa que el déficit central de las personas con autismo no es cognitivo, sino afectivo. También, establece que la alteración de los niños con autismo se sitúa en el ámbito de la identificación y que afecta la capacidad de moverse hacia la perspectiva del otro. Sally Rogers presenta que la alteración central de las personas con autismo se da en la imitación. Esto afectan para que el niño pueda tener una interacción mutua con el adulto, alterando su desarrollo sociocognitivo. Desde un nivel de análisis neurobiológico, Schultz establece que la alteración temprana de la amígdala afecta el desarrollo de áreas corticales,

especialmente el área especializada en el procesamiento de caras del giro fusiforme del lóbulo ventral temporal, lo que causa una alteración en el desarrollo sociocognitivo de las personas con autismo. Peter Mundy ha planteado un modelo de orientación social para explicar el desarrollo cognitivo y social de los niños con autismo, desde un plano tanto neuropsicológico como psicológico. En este modelo, se propone, entre otros, el concepto de “feedback social negativo” para explicar la progresiva desviación cualitativa del desarrollo de los niños con autismo respecto al patrón de desarrollo habitual. Finalmente, el modelo de Michael Tomasello parte de la idea de que la capacidad para colaborar en actividades donde todos los participantes comparten tanto los objetivos como las intenciones es la diferencia crucial de la cognición humana, lo que no sólo requiere que los niños/as sean capaces de entender las intenciones del otro e imitarle (aprender culturalmente), sino también estar motivados por compartir diversos estados psicológicos (Palomo, et al, 2006, s/p).

He escuchado en varias partes que se menciona que el autismo se mide por nivel de gravedad. Vázquez (2015) hace referencia que no existen autistas “profundos”, “graves”, “moderados” o “superficiales”, más bien que se pueden presentar alteraciones muy superficiales en ciertas dimensiones del autismo y muy severas en otras, por ejemplo alguien puede mostrar un buen nivel en la “capacidad para imitar” pero en cambio en el área de “expresión lingüística” quizá no pueda articular ni una sola palabra, otra persona presentará un buen nivel de “interés por socializar” pero demostrará una gran incapacidad para “flexibilizar sus intereses y pensamientos” (p.38), de otra manera podríamos decir que cada persona presenta debilidad ya sea en comunicación, en las relaciones sociales y cognitivas; y no poner una etiqueta de niveles más o menos graves, si fuera así, todos tendríamos niveles de gravedad; más bien deberíamos expresar que cada sujeto tiene fortalezas y debilidades.

Otro dato importante que menciona Vázquez (2015) es que existe información falsa en relación con el autismo que se da por: el abandono del niño, privación afectiva, traumas fetales; además es falso que tienen capacidad intelectual superior y que con esa capacidad sean niños ídigos o cristal. Asimismo, el autismo no es esquizofrenia infantil, posesión diabólica, ni por crianza sobreprotectora; los animales no curan el autismo; ninguna vacuna que se aplica en los primeros años de vida produce autismo; ningún medicamento cura el autismo; y que las dietas sin gluten y caseína mejoran el espectro autista (p.15,16,17).

Es importante resaltar que, a pesar de describir los rasgos de un autista, debemos de conocer al sujeto y no anticipar todas las características que debe de tener, ya que frecuentemente eso nos ciega y decimos que, es autista porque no ve a los ojos, camina sin sentido, no le gusta que lo toquen. Sin embargo, es cierto que de las características se puede saber qué es lo que sucede con ese alumno, pero muchas veces eso nos frena a conocer más de él.

En algunos casos puede ser identificado el autismo hasta los seis o siete años, cuando empieza la escolaridad y las interacciones sociales es donde se observa más dificultades comunicativas, sociales y de flexibilidad (Vázquez, 2015, p.9).

La interacción social, es una característica relevante en el autismo, y por ende existen múltiples dificultades que se presentan en las personas con autismo y es una característica que puede explicar muchas de las otras alteraciones (Cuxart, 2000, p. 89).

Ejemplos: no observan directo a los ojos o su contacto es muy breve, prefieren estar solos que acompañados, evitan que los toquen, ignoran y no juegan con otros niños, se alteran cuando hay gente extraña en su casa, reaccionarán violentamente y con rabietas inexplicables en las fiestas familiares o eventos, pasan de la tranquilidad al enojo o a la alegría, no realiza juegos simbólicos (por

ejemplo no jugará a la “comidita”, a llamar por teléfono usando un objeto rectangular, a usar una caja como si fuera un carrito, a las muñecas o a los luchadores representando una pelea), se alteran o sienten miedo cuando observan cambios en su cuerpo como al disfrazarse, pintarse para un festival o al hacerles un drástico corte de cabello estos cambios de imagen son como si les hubieran cambiado de identidad y en general no se ajustan a las reglas de la escuela, casa o lugares públicos (Vázquez, 2015, p.10-29).

Los niños que ignoran y acostumbran a rechazar el acercamiento con las personas, y con los niños principalmente, solo se acercan a los adultos para satisfacer demandas muy básicas (Cuxart, 2000, p.89).

González -Moreno (2018) también hace mención que tienen dificultad para interactuar con un adulto y un objeto de manera simultánea. Que realizan muy pocos gestos declarativos y muy rara vez participan en juegos simbólicos (p.366).

Para estos obstáculos se deben modificar y mejorar las relaciones interpersonales. Las estrategias tienen que adaptarse a las características de cada sujeto. Para que la persona con autismo acepte la compañía de un adulto debe de ser con estímulos agradables, esto se puede lograr mediante juegos físicos primarios (Cuxart, 2000, p. 89).

Durante mucho tiempo se pensó que los niños autistas

eran incapaces de comprender las emociones y sentimientos, sin embargo, se sabe que sí pueden lograr comprender las emociones y sentimientos de sí mismos y las de los de otras personas si el ambiente traduce verbal y visualmente lo que les ocurre. Cuando se les da un nombre a los sentimientos se ayuda comprender lo que les está ocurriendo. Mostrar fotos, ilustraciones o dibujos de expresiones emocionales en cuanto el niño presente una respuesta emocional es un gran apoyo para ir desarrollando la autocomprensión emotiva (Vázquez, 2015, p. 30).

La comunicación y lenguaje es otra característica de prioridad que define al autista. Los programas de comunicación actual buscan desarrollar iniciativa del sujeto, predominar su expresión espontánea; que los recursos lingüísticos sean utilizados cuando se necesiten y no solamente en las situaciones de aprendizaje (Cuxart, 2000, p.91).

La dificultad comunicativa, a la ausencia de sonrisas y de expresiones verbales y no verbales a partir de los 9 meses de edad; a la falta de respuesta a gestos sociales de señalar; imposibilidad del conocimiento de estados mentales del otro obstaculiza la comprensión de las emociones y las interacciones sociales, dificultad para imaginar el mundo desde la perspectiva del otro (González-Moreno, 2018, p.366).

Ejemplos: retraso del lenguaje o ausencia de lenguaje, si tienen lenguaje repiten lo que otra persona les dice, no comunican señalando lo que necesita, frecuentemente no interpretan comunicación corporal de otras personas (por ejemplo, no levantan los brazos cuando el padre se inclina hacia ellos con los brazos extendidos para cargarlos o no hacen el gesto de “adiós”), no llevan objetos a otras personas para compartir su interés, lloran cuando algo quieren pero no hacen señas motrices para darse a entender, son incapaces de iniciar y mantener una plática coherente y duradera (Vázquez, 2015, p.10).

Otros ejemplos: reconocimiento de la voz de la madre, retraso del inicio del balbuceo y reducción o ausencia del uso de gestos pre-verbales (Vargas, et al 2012, p.50).

Los autistas de cualquier edad presentan dificultades para comprender la comunicación verbal el significado de la mirada, las sonrisas, las posturas y los movimientos corporales, por ejemplo, aventar agua del lavabo, aunque observen el enojo de la maestra, no es que no le importe, sino que no comprende que está afectando a la maestra y debe dejar de hacerlo, cuándo golpea a otro, éste no

deja de hacerlo a pesar de los gestos de dolor de su compañero, no es que sea cruel, lo que ocurre es que no sabe que el niño está sintiendo dolor y que lo manifiesta a través de su expresión facial (Vázquez, 2015, p. 35).

En el área de flexibilidad de intereses, conductas y pensamientos los autistas, aletean, se balancean, caminan de “puntitas”, caminan sin sentido, giran incesantemente; pueden presentar hipersensibilidad o hiposensibilidad a ciertos estímulos auditivos, táctiles, visuales y olfativos (Vázquez, 2015, p. 11).

La hipersensibilidad auditiva, temor por el ruido de la olla de presión, la licuadora, el secador, el llanto, las risas de otros, ciertos tonos de voz, ciertas melodías, los globos al romperse, el bullicio de muchas personas o el rechinado de una silla al ser arrastrada; hipersensibilidad visual, pueden rechazar estímulos visuales como luces fluorescentes y de neón, brillos de joyas o elementos metálicos, contrastes agudos de luces y sombras. En consecuencia, pueden cerrar los ojos, tapárselos o mirar de reajo, para mitigar la sensación; hipersensibilidad táctil, pueden rechazar algunos contactos físicos, cierto tipo de ropa, materiales etc. Ser tocado en ciertas partes de su cuerpo que huirán de algunos lugares y preferirán aislarse para evitar dichos estímulos, incluso evitarán las caricias o contactos físicos. Tocar algunos materiales escolares como plastilina, pegamento líquido o gel. El arreglo del cabello o de las uñas, bañarse, traer cierto tipo de zapatos, chamarras o suéteres; hipersensibilidad olfativa o gustativa problemas frecuentes en la alimentación y aceptar solamente ciertos alimentos, cambio de perfume de la profesora puede provocar reacciones de llanto, agresión o indisposición escolar, olfatear a las personas antes de interactuar (oler las manos y el cabello). También lloran o se violentan si les cambian sus horarios habituales para comer, dormir, salir al parque etc., se alteran ante lugares o personas nuevas, sólo les interesa hacer algunas actividades. Algunos se autoagreden o agreden a otras personas (golpes repetitivos en orejas, cabeza y tronco) cuando se les impide realizar sus rutinas o estereotipias favoritas (Vázquez, 2015, p. 25-26).

La estrategia de estructuración espacial y temporal mediante el uso de imágenes es una alternativa para mitigar la inflexibilidad (Vázquez, 2015, p. 28).

También, así como existe hipersensibilidad, hay fascinación sensorial, cierto tono de voz o una expresión de la cara pueden ser llamativas que les provocara interactuar (Vázquez, 2015, p. 26).

Lo opuesto a sensibilidad hiposensibilidad, reaccionan como si ciertos estímulos no existieran, elevada tolerancia al dolor, adormecimientos corporales que golpean su cuerpo para recuperar esa sensibilidad, importante considerar esta opción a la hora de interpretar las conductas extrañas (Vázquez, 2015, p. 28).

La memoria, es una fortaleza de los autistas, en especial la de tipo visual. Las imágenes difícilmente las borra, también tienen facilidad para aprenderse las secuencias o información con cierto patrón fijo ejemplo: capitales, fechas, pasos de un procedimiento para manejar diferentes equipos. (Vázquez, 2015, p. 28).

El no realizar ciertas actividades puede deberse a estas alteraciones sensoriales; por lo cual, debemos de conocer más de los alumnos para no intentar u obligar equivocadamente a realizar tareas que les resulten incómodas, molestas o dolorosas.

Por otro lado, en la actualidad no se conoce ningún tipo de análisis neurológico, bioquímico o genético que pueda diagnosticar autismo; el diagnóstico sigue siendo mediante la aplicación de entrevistas, observaciones y pruebas de desarrollo (Vázquez, 2015, p.11).

En el ámbito educativo diagnosticar TEA debe ser una responsabilidad compartida entre los psicólogos de educación especial (preferentemente con formación en psicología del desarrollo, psicogenética o neuropsicología), los maestros o terapeutas de comunicación y la opinión experta de un neuropediatra o

paidopsiquiatra. Los padres de familia son la principal fuente de información con la que se puede contar para determinar la presencia o no del trastorno, ya que ellos identifican señales tempranas durante los primeros años de vida (Vázquez, 2015, p.11, 12).

Sin embargo, en los años que tengo en educación especial no existe en las escuelas ninguna de estas figuras, por lo cual solo los maestros especialistas con formación en deficiencia mental, audición y lenguaje, aprendizaje, deficiencia visual, aparato locomotor, inadaptados sociales, pedagogo, intelectual, psicología educativa, maestro de preescolar, maestro de primaria y maestro de secundaria, son los que apoyan en el diagnóstico mediante la observación.

Existen sencillas pruebas de detección inicial como: el Inventario de Indicadores Tempranos de Autismo y la prueba FOSPAC-R es un punto de partida del proceso del diagnóstico.

El inventario se usa como entrevista se recomienda la aplicación a la madre, padre, tutor o docente para obtener el más alto nivel de calidad en la información; se aplica a dos personas distintas con el fin de comparar respuestas y aumentar la validez y confiabilidad de la información. Los resultados nunca son suficientes, concluyentes y definitivos para dar un diagnóstico de autismo, esta prueba es solo un instrumento que coopera al proceso del diagnóstico. La prueba FOSPAC-R, debe de estar uno de los padres o tutor presentes, en donde interactúa con el niño (Vázquez, 2015, p. 210,211).

Para cerrar el presente capítulo mencionaré los datos demográficos que revelan la importancia de la atención que requiere la población con discapacidad en México. La estadística en México del TEA menciona que afecta a uno de cada 115 niños. Los primeros 18 meses de vida son de gran importancia para ayudar a desarrollar su lenguaje e interacción social. (UNAM, 2020).

De acuerdo con la encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2018 (ENADID), un total de 580 289, niñas, niños y adolescentes de 5 a 17 años presentan alguna discapacidad. Esta cifra representa un grupo de población mayormente vulnerable y que requiere especial atención (INEGI, 2020). En el mundo se identifica un aumento de casos de TEA “pasando de 2 por cada 10 000 habitantes a [...] entre 2 y 6.7 por cada 1 000 habitantes; [es decir] 1 caso [...] por cada 150-500 personas” (González-Moreno, 2018, p. 366).

Capítulo 3 Estrategias de intervención educativa para niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

La escolaridad es un factor significativo y la elección para alumnos con TEA es aún más importante.

En México en educación especial, existen los CAM que tienen la responsabilidad de escolarizar a aquellos alumnos que enfrentan BAP asociadas con discapacidades severas, discapacidades múltiples y trastornos, y que por su condición requieren de adecuaciones curriculares significativas, apoyos generalizados y/o permanentes; el objetivo es satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos para promover su autónoma convivencia social, así como mejorar su calidad de vida (Vázquez, 2015, p.64). También existe la UDEEI la cual apoya en las escuelas regulares a todos los alumnos que enfrentan BAP.

En base a lo que he observado y en mi experiencia considero que no todos los niños con autismo deben asistir a una escuela regular, aunque también es cierto que no todos deberían ser inscritos automáticamente en un CAM. Para poder decidir cuál es la mejor elección se necesita de una valoración específica, particular que permita determinar si se puede incorporar a una escuela regular o a un CAM. Considero que los alumnos con autismo necesitan un ambiente escolar más estructurado e individualizado, a muchos les favorecería cursar su educación en un CAM ya que la atención es más especializada y se puede trabajar con varias actividades específicas que favorecen la atención de alumnos con autismo; en las escuelas regulares a pesar de que se encuentran las maestras especialistas el personal docente de la escuela no tiene los tiempos para poder trabajar actividades específicas que se sugieren en la planeación para el alumno con autismo, mismas que tiene que diversificar, y por ende la atención de los apoyos específicos es mínima para alumnos con autismo.

Aunque se busca la integración a las escuelas regulares, es preciso analizar la situación de cada alumno en particular; y no incorporar a la escuela regular argumentando los derechos, pues no garantiza el éxito de la inclusión, sin embargo, sí pudiera poner en riesgo el bienestar del niño y su familia (Vázquez, 2015, p.64).

Lo adecuado es realizar un proceso de escolarización fundado, considerando las fortalezas y debilidades del niño, así como de la escuela y la familia, con la finalidad de disminuir la probabilidad del fracaso. Inscribir a un niño a un CAM no debe considerarse que deba quedarse toda la escolaridad ahí, en algunos casos sólo es temporal mientras se prepara al alumno para su progresiva incorporación a una escuela regular (Vázquez, 2015, p.65).

En educación especial se trabajan algunas estrategias específicas, menciono dos que han enriquecido el trabajo con alumnos que enfrentan autismo.

El tratamiento y educación de niños con autismo y problemas asociados de comunicación (TEACCH) donde se reconoce la necesidad de cada alumno y enseña a vivir y trabajar en la escuela, casa y la sociedad de una manera efectiva; el objetivo principal es maximizar la adaptación de materiales y estructurar el entorno para mejorar las habilidades y destrezas funcionales del alumnado, se adapta, el tiempo: organizar tareas cortas, el espacio: organizar el aula, estructurar el espacio por zonas o rincones, el sistema de trabajo: adaptar material, organizarlo por niveles y áreas de trabajo.

La *práctica entre varios*, método que en 2004 estableció un vínculo entre asociación psicoanalítica de orientación lacaniana (APOL) y la dirección de educación especial para atender a niños en situación de autismo. El método constituye en una aplicación del psicoanálisis freudiano y lacaniano, sin embargo, no se trata de hacer el psicoanálisis en los alumnos, padres, ni de intentar la “cura” (México, SEP, 2011b).

La creación de este método, según el planteamiento de Antonio Di Ciaccia, es el probar la afirmación de Lacan de que también *el niño en situación de autismo está en el lenguaje* (México, SEP, 2011b).

El marco teórico y metodológico da elementos, sobre el funcionamiento del ser humano en su calidad de hablante y sobre la modalidad de sus lazos sociales, es decir, de sus relaciones consigo mismo, con otros sujetos y con el mundo (México, SEP, 2011b).

La *práctica entre varios* se crea desde un ambiente abierto a la diversidad en el que todos los alumnos, docentes, directivos y apoyos pueden convivir a través de un acercamiento basado en la comunicación indirecta, reconociendo la necesidad de cada alumno, y su implementación debe ser analizada para poder llevar a cabo en cada escuela y cada aula (México, SEP, 2011b).

Una estrategia diversificada que impacta en la formación de todos los alumnos al aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir, al reconocer el valor de las normas y reglas en un ambiente normado/estructurado para generar un ambiente de trabajo escolar (México, SEP, 2011b).

Es una estrategia ética, comunicativa e inclusiva, que permite:

- Contar con un enfoque y una estrategia para potenciar las relaciones sociales.
- Formar docentes con la competencia necesaria para establecer una relación profesional comprometida con los alumnos, para fortalecer su atención a la diversidad.
- Asumir el rol de autoridad para estructurar ambientes normados.
- Ampliar las expectativas de las familias con relación a sus hijos.
- Optimizar y capitalizar la responsabilidad de las familias con la intención de mejorar el aprendizaje y la autonomía de sus hijos.

- Fortalecer el trabajo colaborativo entre las familias y los maestros, con la finalidad de asumir la corresponsabilidad en el aprendizaje de los alumnos.
- Dar una respuesta eficaz y ética inclusiva a esta población (México, SEP, 2011b).

La implementación de *práctica entre varios* en las aulas de educación básica que reciben el apoyo de UDEEI permite:

- Crear un ambiente donde los alumnos conviven y aprenden, independientemente de las condiciones físicas, lingüísticas y cognitivas.
- Establecer un puente para impactar en el aprendizaje de alumnos.
- Abrir condiciones de autonomía e independencia para que cada alumno o alumna establezca una mejor relación consigo mismo, con otros sujetos y con el mundo que les rodea.
- Proveer al docente de herramientas teóricas que le permiten reflexionar sobre su práctica con la intención de innovarla.
- Establecer espacios y tiempos para que las familias tengan la oportunidad de hablar sobre sus hijos y comprender la forma en que están implicados en su relación con ellos (México, SEP, 2011b).

Son cuatro las herramientas metodológicas que se utilizan para la implementación de la estrategia en el contexto del CAM y UDEEI: la posición de saber-no-saber, ambiente normado, comunicación indirecta y atención distraída del docente.

La posición de saber-no-saber, busca que cada docente de no saber sobre la singularidad de los alumnos, que son ellos quienes tienen el lugar del saber, del sentir, del pensar y del opinar. El docente muestra interés en el saber de ellos, en lo que dicen o hacen, posición que implica una regulación del docente en la cual es necesario que ponga en “suspense” su saber (México, SEP, 2011b).

El maestro es la pieza central de este proceso y además que está acostumbrado a asumirse como la persona que sabe y que enseña. Sin embargo, en el método requiere adoptar una posición muy diferente “saber no saber”. En donde debe dejar que los alumnos sean los que muestren el camino a seguir.

La comunicación con los alumnos en situación de autismo no se da de manera directa, de un “tú-docente a un tú-alumno” porque les resulta amenazante e incomprensible (México, SEP, 2011b). La comunicación debe ser de forma indirecta, es decir, es la puesta en juego de un tercero, una triangulación que ha sido contundente para hacerse escuchar por estos alumnos, una forma suave de establecer contacto y por lo tanto un lazo social. (México, SEP, 2011b).

Una razón para hablarles a los alumnos con autismo con comunicación indirecta es que muchos de ellos hablan acerca de sí mismos como de un tercero o de un otro, no dicen “quiero un dulce”, sino “Emiliano quiere un dulce”.

No es fácil hablar de esta manera, ejemplos: “silla por favor permítale a Pedro sentarse a trabajar”, “pluma permita ser tomada por Alfonso para que pueda trabajar”, “puerta, usted no puede abrirse a esta hora, por favor no deje salir a Evelyn”.

La escuela tiene reglas en cada uno de sus espacios, la implementación del método exige ese respeto de reglas, es a lo que se llama: “ambiente normado” que aplica en cada uno de los contextos: escolar, áulico, sociofamiliar y en los diversos espacios: dirección, biblioteca, comedor, patio y actividades colectivas tales como cívicas, deportivas, celebraciones, etc. (México, SEP, 2011b).

En la medida que se van marcando los límites y las normas para todos en la escuela, los alumnos en situación de autismo las van descubriendo y respetando; esto no es fácil, sin embargo, cuando lo logran empiezan a contar con indicios para guiar sus acciones y facilitar su acceso al intercambio social. El resto del

grupo también se ve beneficiado por el ambiente normado, incluso hay alumnos que impulsan las reglas (México, SEP, 2011b).

Los alumnos en situación de autismo no respetan límites y normas, esto se debe a que no los perciben, no se dan cuenta que están ahí. Alguno de los síntomas principales es que no hablan, o como se mencionó, en ocasiones se hacen los sordos. Cuando se van marcando los límites y las normas a través de la comunicación indirecta, los alumnos autistas van descubriendo y respetando, cuando lo logran, se tranquilizan y esto facilitaría sus relaciones sociales.

Finalmente, las atenciones y cuidados directos no son captados por esta población, se utiliza la atención distraída del docente, se presenta otra forma de utilizar el lenguaje para responder como si estuviera distraído ante la presencia o mirada del alumno (México, SEP, 2011b).

La estrategia provoca que los alumnos participen en un trabajo normado y mejorar el ambiente de trabajo.

A continuación, presento una experiencia de la *práctica entre varios*, que obtuve al entrevistar a la profesora Josefina Escobedo Morán del CAM-16.

En el año de 2005 se realizaba en el Centro de Atención Múltiple No. 16 el proyecto de evaluación inicial de Matemáticas para alumnos con discapacidad intelectual bajo la asesoría del personal especializado de la Dirección de Educación Especial. El maestro José Silvestre Muñoz al ver la elevada matrícula de población en condición de autismo en el CAM, comienza a dar la orientación sobre el método; como especialistas no sabíamos cómo actuar ante esta condición, en verdad no sabíamos qué hacer y él nos brindó información sobre la metodología y como colectivo reconocimos la necesidad de formarnos en ella para mejorar nuestra práctica docente.

Eran días de mucha actividad, en cada salón por lo menos habían de dos a tres alumnos autistas, desde preescolar hasta secundaria que es el nivel que se manejaba en el CAM16, llegaron como “manada” pero de verdad eran muchos y no sabíamos qué hacer, en el CAM había niños de discapacidad auditiva, lenguaje, motriz, intelectual y síndrome Down, no había niños con autismo y su llegada así de repente y aparte muchos; todos los compañeros nos sentimos como si no supiéramos nada, de verdad estábamos en shock total.

Los primeros días fueron para experimentar qué hacer con ellos, y comenzar a buscar en internet sobre la condición, posterior a buscar las estrategias para trabajar con ellos, unas semanas intensas donde todo el día era mandar información entre compañeros.

Cuando el maestro Muñoz nos mencionó el método y comenzó a dar la orientación, nos sentimos muy fortalecidos.

La intervención de CAM y de UDEEI es diferente, la de CAM se inicia con el plan anual de trabajo (PAT) donde se plantea que se llevará a cabo *práctica entre varios*, informando por qué de su elaboración, cómo se realizará, seguimiento y evaluación. Todo esto con base a la población atendida.

El trabajo es colaborativo y de corresponsabilidad con todo el plantel, donde se identifican prioridades y se asegura el logro de propósitos, objetivos y metas del método.

En cambio con la UDEEI se organiza de diferente manera, en cuatro momentos: primero, Valoración de la Situación Inicial, identificación de las Barreras para el Aprendizaje y Participación; segundo, Planeación de la Intervención selección de estrategias y materiales especializados, ajustes razonables, trabajo con docentes, directivos y orientaciones a padres de

familia o tutores; tercero, Intervención la implementación de estrategias, materiales especializados y ajustes razonables, trabajo con personal docente y directivo, orientación a padres y madres de familia; y cuarto, valoración del impacto logro educativo de la población en atención.

Los maestros acompañamos al niño o joven con su discurso ante actos de auto agresión o de agresión a otros, ante actos perturbadores, presencia de altos grados de ansiedad, estereotipias, sonrisas, intentos de petición, acercamientos, aceptación o rechazo de reglas, expresiones gráficas, o bien expresiones verbales.

Nuestra responsabilidad era generar condiciones para crear un ambiente normado/regulado basado en la comunicación indirecta, en el que prevalezca un clima de tranquilidad tanto para el alumno o alumna en situación de autismo como para sus compañeros. Los docentes aprendimos a normarnos.

Se realizan reuniones de equipo, en ellas se expresan las interrogantes e hipótesis que teníamos los participantes acerca de lo que le sucede al niño o niña, y/o padres de familia, cuando el niño hace o dice tal cosa o despliega alguna conducta disruptiva o violenta, poniendo en suspenso las certezas y evitando estigmatizar al alumno; antes bien, tratando de subjetivarlo, esto es, que emerja su singularidad de niño o niña.

El trabajo con padres, en este espacio permitió verlos como seres individuales que pudieron escuchar y ser escuchados, allí se reconocieron como padres y de qué manera estaban implicados con los problemas de su hijo. En este espacio, se reconoce que son los padres quienes conocen al niño.

Las herramientas metodológicas que se manejan son:

La comunicación indirecta

La experiencia nos permitió reconocer que el discurso sí era escuchado por los alumnos. Se les hablaba en tercera persona y en hablar de ellos con otras personas, o dirigiéndonos a los objetos que se encontraban a la mano “esa mano que deje de golpearse”, “silla creo que te falta un niño”, este tipo de comunicación es una invitación suave y un puente de comunicación.

Uriel quien se salía del salón y se encerraba en el baño, después de un mes de trabajar “puerta usted no puede abrirse a esta hora, por favor no deje salir a Uriel”, solo llegaba a salirse ocasionalmente, ya no tenía que salir corriendo atrás de él.

Marcos pegaba, tardó un poco más en regularse, cada mañana le recordaba “esa mano no pega, con ella se escribe”, dejó de agredir a sus compañeros, y tiempo después mencionaba “esta mano ya no pega con ella se trabaja”.

Raúl se tiraba al piso desde que llegaba al salón de clase, con él no se pudo realizar mucho debido a su inasistencia. Sin embargo, los pocos momentos que se trabajó, lo que se lograba era que no estuviera acostado, solo sentado y cruzado de piernas.

Luis no hablaba solo eran sonidos los que emitía, con él se trabajó con un vaso de unicel pegado a la boca y mencionar una vocal diaria. Su aprendizaje fue muy paulatino solo asistía dos veces a la semana al CAM.

Penélope agredía verbalmente, en cada intervención se le mencionaba “boca no dejes que Penélope diga groserías a nadie” el trabajo con ella fue más pesado debido a que los padres tenían un vocabulario vulgar y ella imitaba esas palabras. Al principio los padres no asistían a la escuela, los

abuelos eran quienes se hacían cargo de la alumna. A mitad de ciclo escolar se tuvo la presencia de los padres y hubo acuerdos, pero no había compromiso.

La atención distraída del docente

En el patio a la hora del recreo se escuchaban voces de los alumnos diciendo “las manos no pegan, son para escribir” o “esa boca no dice groserías”, yo tomaba la posición de la atención distraída, como si no supiera lo que pasaba, pero en todo momento solo observaba sus conductas. Era impresionante escuchar cómo hablaban en tercera persona.

Ambiente normado

El ambiente estructurado a través de la enunciación y sostenimiento de las reglas y normas. La no identificación de los límites hace que los alumnos no los respeten, a través de la comunicación indirecta logramos que los alumnos los aceptaran y entraran en procesos de pacificación lo que permitió también el acceso a un mayor número de aprendizajes.

Como resultados y a manera general puedo expresar que en la mayoría de los casos en los que la asistencia era continua se observó aumento en el seguimiento de indicaciones: realización de acciones con secuencias, mayor disposición, atención y contacto con otros. Las habilidades comunicativas fueron fortalecidas al crearse significantes que les permitieron pasar del lenguaje al discurso y establecer algunas interacciones con otros. En cuanto a las conductas disruptivas puedo comentar que muchas disminuyeron conforme se avanzaba en el ambiente normado. En algunos casos no favoreció debido a la falta de interés y de tiempos de los padres.

En este trabajo existe la presencia de la zona de supervisión, directivos, asesores, donde cada semana se tiene un seguimiento y apoyo de los asesores de zona que son el primer filtro de apoyo a los servicios tanto de CAM como de UDEEI. En las reuniones de trabajo se comentan todas las situaciones que se han presentado, como se enfrentan y las sugerencias de cada uno enriquece el trabajo.

En la UDEEI las reuniones no se pueden realizar debido a los tiempos de los maestros y el directivo de las escuelas regulares. No permite tener esas experiencias de compartir los avances y logros de cada alumno. Se comparten solo al final del ciclo en la rendición de cuentas de la UDEEI.

La evaluación parte de indicadores que se distinguen según el objetivo de cada alumno a lograr, mismo que se plantea en el plan de trabajo.

La *práctica entre varios* como estrategia específica ha sido un recurso educativo que utilicé durante años en mi labor en CAM. Actualmente laboro en UDEEI y desde la función de directora y maestra especialista puedo compartir que la estrategia en la implementación puede ser utilizada como una estrategia diversificada en la que la población se beneficia. Sin embargo, en UDEEI no se dan los tiempos de implementación y es muy difícil que se pueda llevar a cabo y que beneficie a los alumnos autistas. Considero que es necesario fortalecer la intervención docente con elementos metodológicos que permitan enriquecer la atención a la diversidad y con ello fortalecer los procesos de inclusión.

He descrito el TEACCH y la *práctica entre varios*, como estrategias de atención educativa que considero más importantes. No obstante, en el trabajo de investigación que realicé encontré otras formas de atenderlos:

“Terapias de intercambio y desarrollo”, basadas en los trastornos de asociación desde una perspectiva neurofisiológica, sobre los principios de tranquilidad, disponibilidad y reciprocidad. El primero en un ambiente relajado, con pocos estímulos para evitar la dispersión del sujeto y que centre el interés en el objeto y actividades; segundo reforzar las conductas de relación del niño hacia el exterior, para modificar su aislamiento, tercero actividades programadas incitan a comunicarse, al intercambio con el adulto. El método pretende desarrollar un contacto empático con los demás, pero en ocasiones solo se obtiene que el sujeto no sea tan aislado (Cuxart, 2000, p.90).

El programa de apoyo “comunicación total”, un programa bimodal que une el uso de signos gestuales y lenguaje oral. Otro modelo es el pictográfico que apoya la comunicación. Se usa fotografía o dibujos que representan acciones u objetos y que el niño pueda disponer de ellos en su cuaderno o en algún sitio en el aula (Cuxart, 2000, p.92).

González-Moreno (2018), explica ocho modelos de intervención en caso de autismo: conductual, cognitivo, de comunicación, modificaciones en alimentación, tratamiento farmacológico, integración sensorial, génesis psicológica y de personalidad, necesidades de desarrollo y actividad rectora.

La autora explica que el modelo conductual utiliza estrategias de reforzamiento; el cognitivo hace énfasis en las funciones psicológicas: memoria, atención, funciones ejecutivas y lenguaje; el de comunicación estimula habilidades pragmáticas y el uso del lenguaje en contexto. Respecto de la alimentación se atiende “la dificultad para digerir proteínas y caseínas [... del] gluten y lácteos. Los fármacos pretenden “disminuir conductas autolesivas, la ansiedad y la depresión”. Señala la autora que no existen pruebas fehacientes de las mejoras con estos procedimientos (González-Moreno, 2018, p. 366).

La integración sensorial busca favorecer y mejorar la recepción de “estímulos vestibulares, táctiles y propioceptivos”. El modelo de la génesis psicológica y de personalidad tiene como punto de partida los momentos críticos del desarrollo, como el de la cognición interpersonal. Si ésta no ocurre en el momento oportuno o crítico, es difícil el logro de la intersubjetividad, por ejemplo. Propone que lo no se logra con la interacción, se puede lograr con la enseñanza explícita, como por ejemplo la atención conjunta (González-Moreno, 2018, p. 366).

El modelo que se orienta por las necesidades de desarrollo y la actividad rectora; tiene un encuadre histórico-cultural. Una actividad rectora es el juego y es la base de nuevas funciones psicológicas. Se trabaja en la zona de desarrollo próximo a fin de favorecer “la comunicación desplegada, la función simbólica y el desarrollo emocional amplio”. Cuando existe un ambiente educativo estructurado pero cálido y afectivo en el que se usa el juego, se promueve el aprendizaje. De esta manera, el niño empieza a desarrollar habilidades relacionadas con la comprensión social, a reconocer las actitudes de los otros y a desarrollar la imitación como posibilidad para el acceso a la mente del otro (González-Moreno, 2018, p. 366).

La intervención con personas con TEA debe basarse también en un planteamiento integral y de futuro, que cubran las necesidades, derechos, ámbitos y etapas vitales como:

1. “Una intervención individualizada, estilo y el ritmo de trabajo bajo a las necesidades de cada persona”.
2. “Potenciar el desarrollo personal en todos los ámbitos de la vida cotidiana”.
3. “Comprender el modo de sentir y entender el mundo de estas personas, así como la forma que tienen de construir el aprendizaje y el desarrollo social”.
4. “Acercamiento a través de tareas conocidas organizadas, teniendo en cuenta sus capacidades emergentes y potencialidades, adaptando los objetivos a los cambios durante el proceso de intervención”

5. “La enseñanza de contenido nuevo, la inclusión de cambios graduales que flexibiliza la rutina y permite mayores posibilidades de desarrollo”.
6. “Al inicio, ofrecer todas las ayudas necesarias”.
7. “La introducción de sistemas de comunicación alternativos desarrolla la comunicación en las personas sin lenguaje verbal o con grandes dificultades de comunicación”.
8. “Utilizar experiencias significativas y activas, para desenvolverse en las mismas de una forma natural”.
9. “Adecuación a la edad en lo referente a trato directo, materiales y actividades, diseño y elaboración constante de materiales adaptados al periodo evolutivo de la persona”.
10. “Creación de un entorno predecible, control de estímulos, de las respuestas, del material o del espacio”.
11. “Apoyo conductual positivo, la construcción de espacios y materiales de prevención, y la sustitución de conductas desadaptadas por conductas comunicativas o adaptativas que cumplan para la persona la misma función”.
12. “Estructurar la planificación de la interacción entre compañeros como con los profesionales, para favorecer la práctica de habilidades de interacción social”.
13. “Tratar por encima de su condición de discapacidad, como personas, lo cual conlleva unos valores éticos y de respeto a su dignidad que deben guiar toda la intervención”.
14. “Impulsar las técnicas y principios más novedosos en el TEA y a realizar una autoevaluación constante para ver los puntos fuertes y débiles para el ajuste necesario” (Cuesta, Sánchez, Orozco, Valenti, y Cottini, 2016, p. 158, 159, 160, 161 y 162).

Puedo mencionar que podemos investigar varios métodos e implementar, pero la mejor manera de intervenir sería en conocer a los alumnos, que sientan que son importantes y valiosos como cualquier persona. Desde este punto de vista

podríamos realizar cualquier estrategia de intervención, donde podemos lograr promover sus relaciones sociales, su comunicación y el área cognitiva y así como mejorar su calidad de vida

Capítulo 4 Inclusión Educativa

Las políticas educativas existen para mejorar los sistemas educativos y encontrar las condiciones necesarias para lograr una equidad e inclusión en la educación, eliminando barreras para la participación de todos los alumnos y alumnas, que no reciben una educación apropiada en las escuelas regulares y que son excluidos del sistema escolar, que han tenido que enfrentar obstáculos para aprender, debido a las faltas del sistema educativo.

Se busca una escuela para todos, donde reciban una educación apropiada sin importar su BAP. Pensando siempre que cada persona y cada grupo que posee diferentes demandas y necesidades de aprendizaje, diferentes estrategias, intereses y estilos.

4.1 En el ámbito internacional

De acuerdo con la declaración de Incheon de la UNESCO, la educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, y en especial énfasis en aquellos que son excluidos, marginados o en riesgo (México, SEP, 2018).

Los gobiernos de todo el mundo han negociado el desarrollo de las políticas educativas, que ha permitido mejorar, renovar e implementar sistemas educativos democráticos, abiertos a las necesidades de todos los habitantes para acceder a una educación de calidad. Sin embargo, en algunos servicios educativos no se implementan esos cambios que podrían favorecer la educación y la inclusión de alumnos con BAP.

Veremos algunos documentos que hablan de ese cambio educativo:

En la Declaración Mundial sobre Educación para todos, Jomtien Tailandia en 1990 hace mención en el artículo 1, Satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje:

Todos los niños, niñas, jóvenes o adultos deberán estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo) como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes). Necesarios para que puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, principalmente mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (México, SEP, 2011a, p. 9,10).

Cuatro años más tarde, en 1994 la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales Salamanca donde menciona que:

Todos los niños y las niñas tienen derecho a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos”, donde además “Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios” y que “Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades (México, SEP, 2011a, p. 10).

Posteriormente, en el año 2000 se publica en Gran Bretaña, el Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, de Tony Booth y Mel Ainscow. El Índice de Inclusión es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. Promueve que los docentes compartan y construyan nuevas iniciativas colaborativas para mejorar el logro educativo, en base a los conocimientos previos de los alumnos y así favorecer el aprendizaje y la participación, al reducir o

eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas (México, SEP, 2011a, p. 27).

También el Índice de Inclusión representa un cambio de pensamiento, toda vez que se abandonó la idea de integración y el concepto de necesidades educativas especiales para avanzar hacia la inclusión y el concepto de sujetos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (México, SEP, 2011c, p. 27).

El concepto barreras para el aprendizaje y la participación hace referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que dichas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (México, SEP, 2011c, p. 28).

El resultado del Índice hasta la actualidad establece los siguientes imperativos éticos:

- Todos los niños tienen derecho al mismo conjunto de opciones educativas
- Las escuelas deben valorar por igual a todos los alumnos y las alumnas y celebrar la diversidad
- Las escuelas deben perfeccionarse para facilitar el aprendizaje de todo el alumnado
- Un funcionamiento eficaz requiere la participación de todos los miembros de la comunidad escolar (México, SEP, 2011c, p. 28).

Después en 2006 la Conferencia sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se hizo hincapié en reconocer el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con propósito de hacer efectivo este derecho sin discriminación y de igualdad de oportunidades, asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, y desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así

como sus aptitudes mentales y físicas donde se forme personas que participen de manera efectiva en una sociedad libre (México, SEP, 2011a, p. 14,15).

En el contexto internacional los fundamentos de la inclusión se encuentran en los siguientes documentos:

Declaración Universal de los Derechos Humanos que plantea “Todos somos iguales ante la ley, sin distinción y en contra de toda discriminación” (México, SEP, 2018).

Convención sobre los Derechos del Niño situó que todos los derechos deben ser respetados. Los niños con discapacidad deben “disfrutar de una vida plena, decente, en condiciones que aseguren su dignidad y les permitan llegar a la autonomía y con esto facilitar la participación en su comunidad” (artículo 23) (México, SEP, 2018).

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), tiene como propósito promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente. Todos los Estados deben asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles; que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita. Es necesario que se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión (México, SEP, 2018).

Agenda Mundial 2030 para el Desarrollo Sostenible, considera la equidad y la inclusión educativa como centro. Una de sus metas es “garantizar el acceso en condiciones de igualdad a las personas vulnerables, incluidas las personas con

discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional” (México, SEP, 2018).

4.2 En el ámbito nacional

La educación en México a través de los años ha sido un derecho educativo para los mexicanos. Los tratados y las declaraciones han servido como base para garantizar el acceso y la calidad de la educación para todos; hago mención de algunos documentos en que se han basado para crear esta transformación.

En la Ley General de Educación aprobada el 30 de septiembre de 2019 menciona que, la educación será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos, y así eliminar las distintas barreras al aprendizaje y a la participación, para lo cual adoptará medidas en favor de la accesibilidad, y eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación, para responder con equidad a las características, habilidades de cada uno de los educandos, asegurando educación inclusiva. Las autoridades educativas deben garantizar la formación de todo el personal docente para que, en el ámbito de sus competencias, contribuyan a identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (México. Congreso de la Unión, 2019).

Además, señala que las autoridades educativas tomarán medidas dirigidas a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad. Bajo el principio de inclusión, deben existir programas de capacitación, asesoría y apoyo a los maestros que atiendan alumnos con discapacidad y aptitudes sobresalientes (México, SEP, 2018).

En 2015 Ley General para la Atención y la Protección de Personas con la Condición del Espectro Autista, esta ley fue creada con la finalidad de impulsar la

plena integración e inclusión de personas con el espectro autista. Reconociendo sus derechos de obtener un diagnóstico y una evaluación clínica temprana, precisa, accesible y sin prejuicios de acuerdo con los objetivos del Sistema Nacional de Salud y recibir una educación o capacitación basada en criterios de integración e inclusión, tomando en cuenta sus capacidades y potencialidades, mediante evaluaciones pedagógicas, a fin de fortalecer la posibilidad de una vida independiente donde pueda contar, en el marco de la educación especial a que se refiere la Ley General de Educación, con elementos que faciliten su proceso de integración a escuelas de educación regular (México. Congreso de la Unión, 2015).

Así mismo se publica el 30 de mayo de 2011 la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, donde menciona que Educación Especial atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, y propiciará su integración de personas con discapacidad en los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos, que faciliten a las personas con discapacidad su inclusión, integración, convivencia y participación, en igualdad de oportunidades con el resto de la población (México. Congreso de la Unión, 2011).

En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que todas las personas gozarán de los derechos humanos. Se prohíbe toda discriminación motivada por origen étnico, género, edad, discapacidad, condición social, condición de salud, religión, opiniones, preferencias sexuales (entre otras). Toda persona tiene derecho a recibir educación, la que debe desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y contribuir a una mejor convivencia humana (México, SEP, 2018).

La Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes establece la igualdad de acceso y de oportunidades a los derechos y específicamente el derecho de inclusión de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad, es

decir, a vivir incluidos en la comunidad, en igualdad de condiciones que los demás. Se debe establecer el Diseño Universal (DU) de accesibilidad de niñas, niños y adolescentes con discapacidad. (México, SEP, 2018).

La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación que las acciones afirmativas podrán incluir aquellas que favorezcan el acceso, permanencia y promoción de personas pertenecientes a grupos en situación de discriminación y subrepresentados. Existe un marco legal nacional e internacional que faculta a las autoridades gubernamentales para general estrategias orientadas a favorecer la inclusión con el propósito de construir sociedades más justas y equitativas (México, SEP, 2018).

En México se busca la educación inclusiva que posibilite la equidad, justicia e igualdad en vista de la diversidad que caracteriza este país. Para ello se ha diseñado y se encuentra en:

Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, que plantea una serie de acciones a fin de paulatinamente eliminar las barreras para el aprendizaje y atiendan el principio del interés superior de la infancia (México, SEP, 2018).

La educación inclusiva no está dirigida solamente a las personas con discapacidad, con aptitudes sobresalientes, la población indígena o aquellas que pertenecen a cualquier otro grupo vulnerado por el contexto; se trata de lograr que en todas las comunidades la diversidad sea valorada y apreciada. Se busca generar igualdad de oportunidades para todos mediante la eliminación de las barreras arquitectónicas, sociales, normativas o culturales que limitan su participación o aprendizaje en el sistema educativo (México, SEP, 2018).

Por otro lado, hay que mencionar la diferencia entre educación inclusiva y educación especial. La primera se refiere a crear políticas educativas transversales e intersectoriales que atiendan a la diversidad de acuerdo con las necesidades, intereses, características, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, en donde todos los ámbitos del sistema educativo se involucren. La educación especial se refiere a la atención de una población específica que recae principalmente en los servicios de educación especial y los profesionales que laboran en estos. En el artículo 41 de la Ley General de Educación define que la educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación (BAP) plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad con dificultades severas de aprendizaje de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes (México, SEP, 2018).

La Ley destaca por lo menos tres tipos de alumnos:

1. Alumnos con discapacidad: por razón congénita o adquirida, tienen una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, permanente o temporal. Las barreras que le impone la sociedad le impiden su inclusión plena y efectiva en igualdad con los demás.
2. Alumnos con aptitudes sobresalientes: capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen. Requieren un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades como lo intelectual, creativo, socio afectivo, artístico y psicomotriz.
3. Alumnos con otras condiciones: son aquellos con trastorno del espectro autista, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación (México, SEP, 2018).

El planteamiento curricular se debe de apegar a la visión inclusiva, desde su diseño, los planes, programas, prácticas, métodos educativos y los recursos hasta los ambientes escolares. Esto debe ser flexible para considerar las distintas necesidades y contextos de los estudiantes (México, SEP, 2018).

Los principios clave de la educación inclusiva son: la escuela se debe adaptar al alumno y a sus necesidades; los alumnos deben de ser atendidos en entornos inclusivos; se ofrece al alumno y a la comunidad escolar oportunidades para aprender a relacionarse con respeto y valorar a todos por igual; eliminar discriminación y estereotipos; las diferencias no deben representar barreras para el aprendizaje (México, SEP, 2018).

Las características de las escuelas inclusivas promueven la valoración de la diversidad y procuran que todos participen, aprendan y aporten algo valioso, reconocen que no existe un alumno estándar, se adaptan a las necesidades de los alumnos, garantizan la participación con igualdad y equidad, consideran los conocimientos, capacidades, actitudes y valores de todas las personas como una fuente de aprendizaje, minimizan, eliminan o previenen la existencia de BAP, aseguran el trabajo en equipo de todos los integrantes de la comunidad educativa mediante corresponsabilidad, coplaneación, coenseñanza y coevaluación, desarrollan un lenguaje común entre el profesorado. Planean la enseñanza atendiendo a los diversos ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos; seleccionan, diseñan, y adaptan los recursos educativos de acuerdo con las características del alumnado, evalúan el aprendizaje teniendo en cuenta los contextos, así como las capacidades, los intereses y las habilidades del alumnado, aseguran que todos los alumnos experimenten sus logros (México, SEP, 2018).

En las comunidades escolares las prácticas inclusivas exigen la eliminación de las BAP. Esta expresión se adopta en lugar de “necesidades educativas especiales” para hacer referencia a todas las dificultades que experimenta cualquier alumna o alumno (México, SEP, 2018)

Las barreras más comunes que se pueden experimentar en las escuelas son:

- Actitudinales, de los actores que interactúan con el alumno, relacionadas con el rechazo, segregación, exclusión, sobreprotección.

- Pedagógicas: están relacionadas con las acciones de enseñanza y las prácticas de aprendizaje, por ejemplo, cuando no corresponden al ritmo, ni al estilo de aprendizaje del alumno.
- De organización: hacen referencia al orden y estabilidad en las rutinas de trabajo, la aplicación de las normas y la distribución del espacio y mobiliario. Por ejemplo, cambios en los salones o en actividades sin previa planeación, cuando los materiales no son accesibles al alumno; así como ambientes de desorden dentro del aula, son factores que afectan negativamente el aprendizaje de cualquier alumno y, en el caso de los alumnos con discapacidad, se tornan más graves debido a que muchos de ellos necesitan estructura, estabilidad y rutinas para alcanzar el aprendizaje (México, SEP, 2018).

Cuando los profesores planifican y evalúan teniendo en cuenta las capacidades, aptitudes y experiencias de los alumnos, están aplicando el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que significa tomar medidas para evitar, en todo lo posible, que algún o algunos estudiantes no encajen con el modelo de la escuela o la clase que se imparte. El DUA también se entiende como el diseño de materiales y actividades didácticas que permiten que los objetivos de aprendizaje sean alcanzados por individuos con amplias diferencias en sus capacidades. Para ello deben aplicarse tres principios básicos: múltiples formas de representación; de acción y expresión y de motivación (México, SEP, 2018)

La estrategia de equidad e inclusión en la educación básica utiliza el *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (Índex) que orienta para la creación de culturas inclusivas, el establecimiento de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas. Para ello se desarrollan cuatro etapas: diagnóstico de las escuelas; establecimiento de las rutas de trabajo; seguimiento y evaluación permanente y evaluación final (México, SEP, 2018).

La equidad y la inclusión requieren importantes transformaciones en nuestro sistema educativo y en particular en cada escuela. En ellas se deben promover entornos en los que los docentes aprenden permanentemente de la diversidad para facilitar eficazmente el aprendizaje de los alumnos, tener claridad en los fines, plantear objetivos realistas, proporcionar apoyo necesario, llevar a cabo la evaluación de sus prácticas, políticas y culturas en favor de la inclusión (México, SEP, 2018).

Capítulo 5 Educación Especial

Daremos un pequeño recorrido por lo que es educación especial, sin embargo, no se tiene registro que hubiera una escuela específica para alumnas y alumnos autistas. A pesar de todo en las escuelas aún no es comprendido, entendido, analizado respecto a la inclusión, en la actualidad no importa en el discurso social y político.

En los años 1858 a 1872 no se tenía idea de qué hacer con las personas su condición motora, auditiva, visual o intelectual; se abren instituciones privadas en conventos, hospitales, casas particulares, donde los convirtieron en escuelas para esta población (SEP, 2010, p. 21).

La Secretaría de Educación Pública, crea la Dirección General de Educación Especial, el 18 de diciembre de 1970, con el propósito de organizar, dirigir y vigilar el Sistema Federal de Atención de los Atípicos (deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales) (SEP,2010, p.67).

El objetivo era lograr que el individuo “atípico” se integrara socialmente tomando en cuenta sus limitaciones. Se concebía, educación especial como un proceso de formación apoyado en la pedagogía especial y coordinada con métodos y técnicas adecuadas, que desarrollaran su máximo del ser y su integración al medio en forma productiva (SEP,2010, p.99).

En 1866 se inicia con la Escuela Nacional de Sordomudos; en 1870 Escuela Nacional para Ciegos; 1919 Escuela de Orientación para Varones y 1925 Escuela de Orientación para Mujeres, creada para apoyar a menores que habían infringido la ley a la readaptación social ya que habían mostrado una conducta antisocial. En 1935 Instituto Médico Pedagógico en atención de los sujetos que presentaban dificultades físicas y mentales; 1936 Instituto Nacional de Psicopedagogía, la

creación del instituto fue con tres fines: 1 Selección, estudio y tratamiento médico, higiénico y pedagógico de los niños débiles mentales; 2 Formación maestros y médicos especializados en el asunto; y 3 Creación de un centro de investigación de los procedimientos terapéuticos y pedagógicos más adecuados su ambiente; 1937 Clínica de la Conducta, encargada de la prevención, diagnóstico y tratamiento de problemas de comportamiento de los niños – niñas de 5 y 15 años de edad canalizados por maestros de las escuelas primarias y secundarias; 1952 La clínica Ortolalia, su finalidad ayudar en trastornos del lenguaje, con un enfoque médico-terapéutico, atención a alumnos de preescolar, primaria, secundaria y a adultos con alteraciones del sistema de comunicación (tartamudez o la afasia); 1952 Instituto para la rehabilitación de niños ciegos y débiles visuales, atención desde el jardín de niños, objetivo educarlos y crear hábitos para proporcionarles bases para aprender un oficio en el futuro; 1960 Escuelas Primarias de Perfeccionamiento, brinda educación integral y moral al niño oligofrénico entre 5 y 10 años de edad, el fin era proporcionarle una autonomía personal y la integración social, que después le facilitara la transición a la vida independiente.

Por otra parte, los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) comenzaron a operar en 1965, iniciándose como un proyecto de atención de la Dirección General de Educación Preescolar para los niños de este nivel que, por diversas razones, presentaban dificultades en su desarrollo y aprendizaje. Se les han dado diversos nombres a través del tiempo: Laboratorio de Psicotecnia de Preescolar (1965), Laboratorio de Psicología (1968), Laboratorio de Psicología y Psicopedagogía (1972), Centros de Atención Compensatoria de Educación Preescolar (CACEP, 1980), Centros de Atención Preventiva de Educación Preescolar (CAPEP, 1983) y Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP, 1985). Así, en 1985, adquieren el nombre que ha prevalecido hasta la actualidad (SEP, 2006, p.8).

Después de la reorientación operativa de 1994: Unidad de Orientación al Público, para brindar información y orientación a las familias y a los maestros sobre el

proceso de integración educativa, Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular y Centro de Atención Múltiple (CAM Básico y CAM Laboral), atención en los distintos niveles de educación básica utilizando, las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales, y formación para el trabajo; y además dando servicio las escuelas pioneras la Escuela Nacional para Ciegos, el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales CAM 25, Grupos Integrados Hipoacúsicos CAM 17, la Clínica de Conducta CAM 101 y la Clínica de Ortolalia CAM 102 (SEP, 2010, p. 200,201).

También existe en la actualidad el Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE), es un servicio de orientación que surge del Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa como una respuesta a las necesidades de orientación de las familias y maestros de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, especial y comunidad en general (SEDUCOAHUILA, s/f; México, SEP, 2018).

2000 a 2010 Dirección de Educación Especial, es responsable de atender a la población que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación, su principal objetivo es atender a los educandos de acuerdo con sus propias condiciones, con equidad social y propiciar la integración de alumnos y alumnas que presentan alguna discapacidad, a los planteles de la educación básica regular (SEP, 2010, p. 265).

De Necesidades Educativas Especiales (NEE) a Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) surge de la interacción entre los estudiantes y los contextos escolar, áulico o sociofamiliar que afectan sus vidas, el obstáculo lo pone fuera de él y busca su eliminación, para que las personas con discapacidad no sean su propio obstáculo. “Echeita, parafraseando a Ainscow, recomienda que, si se habla de inclusión, entonces, para ser coherentes hablemos de “barreras para el

aprendizaje” y no de NEE, ya que éstas se refieren, de acuerdo con el informe Warnock de donde se inspiraron, a “dificultades para el aprendizaje”. La primera remite a obstáculos afuera y la segunda internos, propios del sujeto” (Guajardo, 2009, p.17, 18).

Actualmente las escuelas atendidas por educación especial es la unidad de educación especial y educación inclusiva (UDEEI). Antes se denominaban unidad de servicios de apoyo a la educación regular (USAER). Es un equipo de trabajo que favorece contextos en las escuelas regulares de educación básica. Intervienen psicólogos, especialistas en lenguaje y trabajadores sociales. Actualmente se encuentran desplegados por la república para brindar apoyo a los niveles de preescolar, primaria y secundaria (México, SEP, 2018; Pedagogía, s/f).

La estructura organizativa de la UDEEI responde a dos compromisos; el primero, garantizar la cobertura de atención al total de las escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal; el segundo, ofrecer, en corresponsabilidad con la escuela, una educación de calidad con equidad para hacer efectivo el ejercicio del derecho a la educación de todos los alumnos y las alumnas en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2015, p.16).

La UDEEI es un servicio educativo especializado que, en corresponsabilidad con docentes y directivos de las escuelas, garantiza la atención de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo de exclusión, obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico y/o sociofamiliar (SEP, 2015, p. 11).

Se enfoca de manera particular, en aquellos alumnos y alumnas que viven una situación educativa de mayor riesgo de ser excluidos de o en la escuela, de no recibir los servicios educativos que requieren, de abandonar la escuela, de transitar por la escuela con un marcado rezago y de egresar sin haber alcanzado los aprendizajes (SEP, 2015, p. 11).

Exclusión, pobreza y desigualdad son aspectos de esta nueva categoría de exclusión, la situación de vulnerabilidad conlleva en la práctica a “quedar afuera” o de participar en las diferentes esferas de la vida social y, por lo tanto, de encontrarse al margen de los diversos bienes y servicios que en ella se producen (Ramos, 2012, p.74, 75).

UDEEI cuenta con una serie de recursos teóricos, metodológicos y didácticos especializados que le permiten sumarse corresponsablemente con las escuelas para aumentar su capacidad de brindar una respuesta educativa pertinente a la diversidad de condiciones y características del alumnado (SEP, 2015, p. 11).

El apoyo que se da en los contextos escolar y familiar:

- Participar en conjunto con directivo y maestros de la escuela regular en el plan de trabajo y planeación de la escuela identificando las BAP de los alumnos.
- Apoyar en la sensibilización a la comunidad educativa y dar a conocer las características de la población que presenta BAP, promoviendo un cambio de actitud ante esta población.
- Trabajar colaborativamente, corresponsabilidad y compromiso.
- Participar en vinculación con los maestros de grupo, en el desarrollo y seguimiento de una flexibilidad curricular para los alumnos según las necesidades identificadas.
- Orientar a los padres de familia junto con los maestros de grupo, de los apoyos que requieren los alumnos que enfrentan BAP y que se deben brindar de igual manera en el contexto familiar.
- Brindar orientación en el informe de evaluación y en la propuesta curricular flexible para los alumnos, y así asegurando la participación de los alumnos en clases y en las actividades escolares.
- Promover conjuntamente con el personal de la escuela apoyos externos de rehabilitación, médicos, necesarios y complementarios para los alumnos (SEP, 2006, p.41,42,43).

La atención de la UDEEI se organiza en cuatro momentos: Valoración de la Situación Inicial, reconocimiento del alumnado en situación educativa de mayor riesgo en su interacción con los contextos escolar, áulico y sociofamiliar, identificación de la BAP que enfrenta y determinación de las necesidades de intervención, Planeación de la Intervención, selección de estrategias, métodos, técnicas y materiales especializados, ajustes razonables, trabajo con docentes, directivos y orientaciones a padres de familia o tutores para la eliminación o minimización de las BAP y favorecer los resultados educativos de la población en situación educativa de mayor riesgo, Intervención desarrollo del currículum, la implementación de estrategias, métodos, técnicas, materiales especializados y ajustes razonables, trabajo con personal docente y directivo y orientación a padres y madres de familia o tutores y Valoración del Impacto analizar mes a mes en CTE el impacto en el logro educativo de la población en situación educativa de mayor riesgo: acceso, resultados educativos, permanencia, participación, egreso (SEP, 2015, p.18).

Los servicios de UDEEI ofrecen al maestro de grupo y la familia una curricular adaptada a partir del informe de evaluación, para dar respuesta a las necesidades del alumno. Para elaborar la propuesta se toma en cuenta las necesidades del alumno, identificadas en la evaluación, así como la planeación del maestro que tiene para todo el grupo (México, SEP, 2002).

Los contenidos curriculares de la educación básica resultan ajenos a los grupos en desventaja ya que se realiza un currículo único nacional, rígido, saturado y excesivamente enfocado en la acumulación de conocimientos, y no uno que brinde oportunidades de flexibilidad para contextualizar, diversificar y concretar temáticas; que amplíe los aprendizajes para cada comunidad escolar (México, SEP, 2018).

Integración, donde los estudiantes tienen que adaptarse a la enseñanza y aprendizajes existentes. Contempla que el problema está en el alumno, lo que

requiere de adecuaciones especiales al sistema, para atender sus diferencias se diseñan programas o actividades específicas o se a propuesta curricular adaptada (México, SEP, 2018).

Existen varias condiciones para hacer flexible el currículo; la primera, reconocimiento de que un cambio en la escuela debe incluir al diseño curricular como orientación para la práctica. La flexibilidad curricular debe estar contemplada como posibilidad desde el propio diseño. La segunda, reconocer al desarrollo curricular como la materia de trabajo del maestro o de la maestra y por ello, el logro de una Educación para Todos implica la movilización de sus saberes para reestructurar y modificar sus prácticas, transformar sus concepciones de la enseñanza y del aprendizaje, así como las relaciones pedagógicas generadas en el aula (México, SEP, 2011c, p. 133).

También dentro de educación especial se encuentran los centros de atención múltiple (CAM) que es un servicio escolarizado donde se ofrece Educación Inicial y Básica (preescolar, primaria y secundaria) de calidad a niñas, niños y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares. Así mismo ofrece formación para la vida y el trabajo para los alumnos de 15 a 22 años con discapacidad. El CAM está dirigido a los alumnos con discapacidad intelectual, visual (ceguera, baja visión), auditiva (sordera, hipoacusia) o motriz, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo que enfrentan, en los contextos educativos escolar, áulico y sociofamiliar, barreras para el aprendizaje y la participación, por lo cual necesitan de recursos especializados de manera temporal o permanente (México, SEP, 2011c, p. 87,88).

Los CAM son una opción educativa para niñas, niños y adolescentes que por su condición de discapacidad requieren de adecuaciones y apoyos, no solo más especializados sino permanentes, que la escuela de educación regular no puede asegurar. Brindan atención educativa a partir de las características, necesidades e

intereses de cada alumno, para algunos será un servicio de transición o apoyo complementario y para otros, el espacio de formación académica e inserción laboral. El personal que labora en ellos junto con las familias de los alumnos con discapacidad debe asegurarse que realmente no pueden incorporarse a una escuela regular y que el CAM es la mejor opción educativa (México, SEP, 2018).

Tienen como prioridades cuatro relaciones con: los alumnos de promover la inclusión educativa y/o laboral, ofertar una atención integral en educación inicial, básica y formación para la vida y el trabajo, brindar espacios educativos para el desarrollo pleno del alumnado en temas como la sexualidad y el desarrollo de habilidades artísticas, culturales, deportivas y recreativas, favoreciendo en ellos una educación integral y desarrollar competencias laborales en jóvenes con discapacidad para la realización de actividades productivas las cuales les permitan lograr su independencia y autonomía de acuerdo con sus condiciones de vida particular y contextual; relación con familias fortalecer la participación en el proceso educativo de sus hijos, trabajar de manera vinculada para elaborar estrategias de “apoyo en casa” para fortalecer la independencia y la inclusión social y laboral, reconocer la participación de las familias como un derecho y valorar las culturas de las familias, ofrecer apoyo emocional, proporcionar asesoría y orientación sobre las diferentes alternativas de formación para el trabajo y de inclusión educativa y laboral, establecer compromisos de corresponsabilidad entre el sector educativo, el productivo, la familia y el alumnado (México, SEP, 2011c, p. 88,89).

La inclusión, se dice, es un paso más allá de la integración escolar, ya que ésta incorpora excluidos al sistema educativo sin adecuarlo (Guajardo, 2009, p.15).

La inclusión se produce cuando la escuela regular, sin necesidad de que intervenga Educación Especial acepta al alumno con discapacidad. La escuela regular y las familias son los que hacen la diferencia para la integración, no el grado de discapacidad de los alumnos (Guajardo, 2009, p.18).

Inclusión es pensar en una “educación que garantice los apoyos necesarios pedagógicos, terapéuticos, tecnológicos y de bienestar para minimizar las barreras en el aprendizaje y promover el acceso y la participación en un sistema pertinente, relevante, eficiente, eficaz y de calidad, el sistema educativo de un país el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos sus estudiantes. Desarrollando escuelas que acojan a todos los alumnos, cualesquiera que sean sus características, desventajas y dificultades; no dejar fuera de la vida escolar a nadie, ni en el plano educativo, ni en el físico y social” (Garnique, 2012, p.102).

Además, la inclusión no sólo trata de:

captar la presencia física de los estudiantes etiquetados como niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, sino que busca satisfacer las necesidades de todos los alumnos, evitando las etiquetas y brindando todos los apoyos necesarios a cualquier sujeto que en algún momento, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, enfrente dificultades que obstaculicen su aprendizaje; para ello será necesario respetar sus diferencias y promover el desarrollo de sus habilidades cognoscitivas y de comunicación junto con sus pares en el aula regular (Garnique, 2012, p.102).

Enfoque entre integración e inclusión; integración es entendida solo a los alumnos con discapacidad donde se apoyaba individualmente para adaptarse a la enseñanza y aprendizajes, así como su organización, y se dejaba fuera a toda persona indígena, migrante, en situación de calle, en situación de enfermedad, talentos específicos y capacidades y aptitudes sobresalientes, que necesitaban igual de apoyo y que son excluidos de todas las actividades acceden a los aprendizajes existentes, mientras que la inclusión implica adaptar el sistema para responder a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos, busca que todos los alumnos sin importar sus características, necesidades, capacidades,

habilidades y estilos de aprendizaje accedan a una calidad de educativa y eliminar la discriminación, exclusión y segregación dentro de la escuela (Guajardo, 2009, p.15).

Análisis y conclusiones

Puedo mencionar que dentro de los servicios de la UDEEI y CAM se da la no inclusión.

El silencio e inactividad de la maestra especialista; profesora que dejó en el pasado su formación y el trabajo que realizó durante años dentro de educación especial: el conocer a los alumnos, planear clases, promover el trabajo colaborativo, tener una actitud positiva, adquirir nuevos conocimientos y la comunicación con padres y profesores. Acaso se termina, se olvida o se cansa por esa inspiración, por la que te preparas y luchas tantos años, o quizá es el sistema el que te va apartando de esa disposición con malos tratos, salarios bajos, acoso laboral o trámites burocráticos, provocando que al paso de los años los docentes pierdan el interés de enseñar como los primeros años de su carrera y los últimos años solo esperan la jubilación.

O como el servicio de UDEEI que pretende incluir a todos a los alumnos, sin embargo, etiquetan en el registro de atención como: alumnos con problemas para el aprendizaje, problemas de lenguaje y comunicación, problemas de conducta y alumnos con discapacidad desde ese momento queda atrás la inclusión. En el CAM no se escolariza a los alumnos que han promovido su autonomía o minimizado BAP, porque para el directivo y maestro, es más fácil que siga su estancia en CAM, porque existen demasiados trámites engorrosos para su incorporación a la escuela regular.

También el preescolar que, a pesar de ser inclusivo, el personal del preescolar tiene desconocimiento de la inclusión, pero sobre todo del TEA, pero no por esa inexperiencia se pueden quedar inactivos solo con lo que saben. El trabajo no es fácil pero tampoco imposible, el tener iniciativa de buscar información, innovar, el trabajo en colectivo, y con la mejor actitud, afrontando nuevos programas, estrategias y conocimientos, para lograr que padres y maestros, en colectivo,

podamos comunicarnos de una manera más positiva con los alumnos en función de sus características.

Bleuler menciona que el autismo se caracteriza por necesidades afectivas del sujeto y Peter Hobson expresa que el autismo no es cognitivo, sino afectivo. En la práctica he observado que al solo mencionar que son niños autistas y que los caracteriza ser solitarios, no les gusta que los toquen, los ruidos les molestan, que no miran a los ojos, que se balancean, que son agresivos y que no tienen comunicación, evitamos tener contacto con ellos, que sientan ese afecto cordial y respetuoso como a cualquiera de los alumnos.

Por otro lado, se menciona que los autistas no expresan sentimientos y no los reconocen, pero en realidad creo que sienten ese rechazo y me doy cuenta de que al tener contacto con personas que, con solo mirarlos de una forma rara, una expresión o una palabra, ellos se alejan definitivamente. Por lo cual, creo tener esa condición, porque rechazo con facilidad a esas personas que me hacen sentir incómoda ante una mirada, palabra o expresión.

Pensemos un poco qué los hace diferentes, ser tímidos, con dificultad para expresarse, reírse como locos, las rabietas, solitarios, dificultad para alguna actividad, no expresan los sentimientos, la mayoría de nosotros también tenemos esas características y no por eso nos etiquetan, lo que observo es que con mencionar que es autista, damos por hecho que tiene miles de limitaciones, sin antes conocer al alumno y ver qué necesidades tiene, acogerlo, que sienta que es parte de nosotros.

Urge trabajar desde la escuela para evitar que se sientan diferentes. Si el contexto de la escuela o el sistema nos impide ese trabajo de inclusión y de calidad, entonces dentro de nuestra aula ordenamos nosotras, y por ende podemos trabajar juntos esas habilidades y debilidades que cada uno tiene fortaleciéndolas

de diferente forma y ritmo, y no etiquetando lo que no puede realizar, enfocarnos en lo que, sí pueden realizar, sin dejar de reforzar esas debilidades.

Recordemos que somos el primer filtro donde podemos lograr que su estadía en este mundo educativo sea de calidad, tolerancia, amabilidad y respeto. Porque el preescolar se considera la etapa que brinda los cimientos a la personalidad y vida futura de los niños, es donde recibe el desarrollo integral que se necesita a lo largo de su vida. Esta etapa es la que brinda la capacidad de explorar el mundo que los rodea. Promoviendo el desarrollo del niño a través de experiencias significativas que los enriquezca de conocimientos, interacción entre pares, emociones, comunicación, apreciar el arte, cuidar el medio ambiente, pensamiento matemático, el juego, etc.

Los pocos momentos que he podido disfrutar con los alumnos me enseñaron que no necesitas ser especialista, se necesita tener ganas, esto va más allá de la frase, se necesita tener sensibilidad, disponibilidad para trabajar con el autismo y con alumnos que enfrentan BAP. Buena actitud para atender, no pretextos como “no estamos capacitados”, más bien es necesario reconocer que “no tienes ganas”. Otros docentes dicen: “tengo treinta alumnos, más uno de autismo”, cuando es mucho más pertinente decir: “tengo treinta y un alumnos”, ¿por qué clasificar?

El objetivo general de esta investigación se cumplió documentando cómo fue el trato que recibió Miguel, alumno con autismo dentro del preescolar y de su ingreso a la primaria. No recibió el trato pertinente para su inclusión en el preescolar ya que a las educadoras no les motiva involucrarse en la parte de educación especial, mencionando que no son especialistas y que no es su trabajo, que existe dentro de la escuela, la UDEEI, que es la encargada de atender a esta población con BAP. Sin embargo, en la primaria, cuyos profesores tuvieron toda la disposición y un buen trato hacia Miguel y sus padres, no se pudo tener continuidad con ese trabajo colaborativo que se empezó a tener debido a la

llegada de la pandemia y se cortó el trabajo. Pero lo poco que se observó tuvo un impacto importante para Miguel y sus padres.

Los objetivos específicos de igual manera se cumplieron, documentando que se puede trabajar con diferentes metodologías en colaboración, además, que lo principal que se debe hacer es conocer al alumno, saber todo sobre él, para poder apoyar a fortalecer sus debilidades, el personal educativo no debe limitarse en solo saber de las características más comunes que conforman el autismo, sino de comprender lo que le sucede al sujeto. Asimismo, tienen la oportunidad de ser incluidos en las actividades que les permita fortalecer sus habilidades, dándoles un trato digno como a cualquier alumno.

Es por eso que mi compromiso es aportar lo mejor de mí para construir una escuela inclusiva, para atender a cada niño de acuerdo con sus necesidades y del mismo modo me enriquezca de esas diferencias que caracteriza a cada uno.

Sensibilizar al personal docente a tener el compromiso de atender a nuestros alumnos de incluirlos sin importar sus características y dificultades, no dejar fuera de la vida escolar y social a nadie.

Colaborar para que en cada escuela que me presente no queden en el intento de ser inclusivas, que tengan ese compromiso, disposición y actitud. Apoyando en ese trabajo colaborativo para que todos los niños tengan derecho a participar en las actividades y formar parte del grupo; donde el docente “debe reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad” (UNESCO, 1994, p.11-12).

Referencias

- Cuesta, J.L., Sánchez, S., Orozco, M., Valenti, A. y Cottini, L. (2016) Trastorno del espectro del autismo: intervención educativa y formación a lo largo de la vida. *Psychology, Society, & Educación*, 8(2). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/143454939.pdf>
- Cuxart, F. (2000). *El autismo. Aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga: Aljibe. Recuperado de <https://rosicler93.files.wordpress.com/2015/03/el-autismo.pdf>
- Garnique, F. (2012) Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, XXXIV (137), 99-118. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13223062007.pdf>
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1). Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1.html>
- González-Moreno, C. (2018). Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Revista Facultad de Medicina*, 66(3). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v66n3/0120-0011-rfmun-66-03-365.pdf>
- México. Congreso de la Unión. (30 de mayo de 2011). *Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad*. DOF. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf
- México. Congreso de la Unión. (30 de abril de 2015). *Ley general para la atención y protección a personas con la condición del espectro autista*. DOF. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAPPCEA_270516.pdf
- México. Congreso de la Unión. (30 de septiembre de 2019). *Ley General de Educación*. DOF. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- México. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (28 de abril de 2020). *Estadísticas a propósito del Día del Niño. Datos nacionales*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Niño.pdf
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*.

- México: SEP. Recuperado de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/prognal.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP. Recuperado de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/libromorado.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención*. México: SEP. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1fzrbH8U5oateGukcN34Zy-XasqKC UdMi/view?ups=sharing>
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2011a). *Educación Inclusiva. Una filosofía y una estrategia para la atención a la diversidad. Por una Educación para Todos de Calidad, con Equidad y en Igualdad de Oportunidades*. México: SEP.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2011b). *Estrategias de Intervención para la Atención a la Diversidad en el Marco para la Convivencia Escolar. Intervención en casos de acoso escolar("bullying") Práctica entre varios*. Recuperado de <https://silo.tips/download/estrategias-de-intervencion-para-la-atencion-a>
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2011c). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial*. MASSE. México: SEP. Recuperado de <https://educacioninclusiva30.files.wordpress.com/2014/02/modelo-de-atencic3b3n-servicios.pdf>
- SEP. Secretaría de Educación Pública. (2015). *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Planteamiento Técnico Operativo. Documento de Trabajo*. México: SEP. Recuperado de <http://plataformaeducativa.se.jalisco.gob.mx/elpunto/otros-materiales/escuela-incluyente/udeei-unidad-de-educacion-especial-y-educacion-inclusiva>
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. Recuperado de https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-equidad/1LpM_Equidad-e-Inclusion_digital.pdf

- Palomo, R. y Belinchón, M. (16,17 y 18 de noviembre de 2006). Explicaciones teóricas del autismo: Una guía breve sobre los modelos psicológicos más recientes. *Cada vez mejor. Congreso de la Asociación Española de Profesionales del Autismo*. AETAPI. Recuperado de <http://aetapi.org/xiii-congreso-nacional-de-autismo/>
- Pedagogía. Red de profesionales de la educación. (s/f). *Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular*. Recuperado de <https://pedagogia.mx/usaer/>
- Pichot, P. (coord.) (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-IV*. Barcelona: MASSON (ediciones española, francesa e italiana). Recuperado de <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-iv-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Ramos, J. A. (julio-diciembre de 2012). Inclusión/exclusión: una unidad de la diferencia constitutiva de los sistemas sociales. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, VII (14). 2012, pp. 72-99. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2110/211026873003.pdf>
- Secretaría de Educación Coahuila. SEDUCOAHUILA. (s/f). *Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa*. Recuperado de <https://www.seducoahuila.gob.mx/equidad/assets/usa.pdf>
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Recuperado en <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México. Dirección General de Comunicación social. UNAM-DGCS. (2 de abril de 2020). En México, uno de cada 115 niños padece autismo. *Boletín UNAM-DGCS*. 291. Recuperado de https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2020_291.html
- Vargas, M. J. y Navas, W. (2012). Autismo infantil. *Cúpula* 26(2). Recuperado de <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v26n2/art5.pdf>
- Vázquez, M. A. (2015). *La atención educativa de los alumnos con trastorno del Espectro autista. Intervención en Centros de Atención Múltiple*. Aguascalientes: Instituto de Educación Aguascalientes. Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2017/07/LA-ATENCIO%CC%81N-EDUCATIVA-DE-LOS-ALUMNOS-CON-TRASTORNO-DEL-ESPECTRO-AUTISTA.pdf>

Anexo I



Primer trabajo de Miguel del proyecto Desarrollo de la inteligencia a través del arte.



Evidencia de tacto con pintura



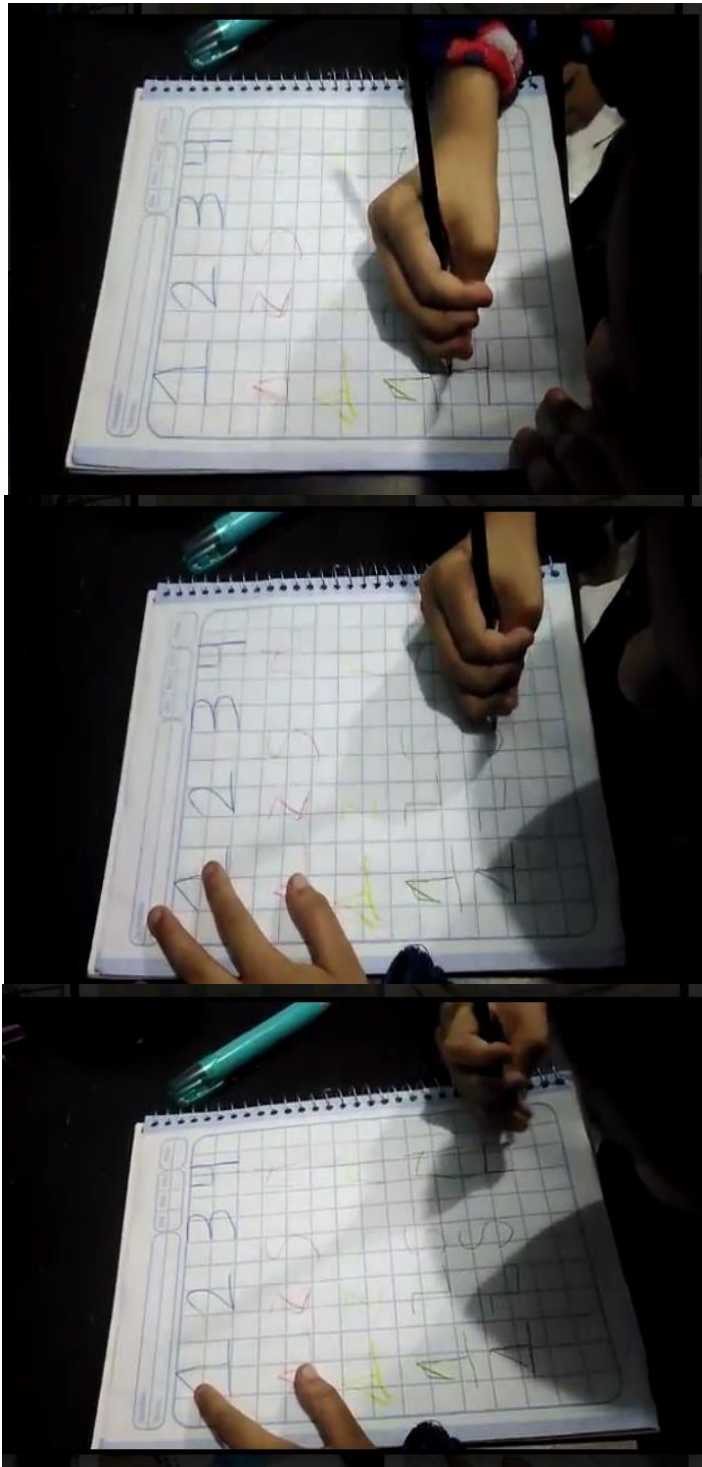
Evidencia de tacto con el agua



Evidencia de tacto con arena



Avance del coloreado y la forma de tomar el pincel



La transcripción de los números y uso del lápiz



Trabajo de memorama, identificación de colores y letras