



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092 AJUSCO, CDMX

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

BARRERAS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: PERSPECTIVA DE MAESTRAS

INTEGRADORAS EN EL TRABAJO CON NIÑOS Y NIÑAS CON TEA

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA

PRESENTA:

SOFÍA HELUÉ TAPIA ESTRADA

DIRECTOR(A):

DRA. LETICIA NAYELI RAMÍREZ RAMÍREZ

CDMX, NOVIEMBRE 2024

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Ciudad de México, 26 de junio, 2024

*Actualización por Cambio de título, 23 de octubre, 2024

DESIGNACIÓN DE JURADO

La coordinación del Área Académica 3 tiene el agrado de comunicarle que, a propuesta de la Comisión de Titulación, ha sido asignado miembro del jurado del Examen Profesional de:

TAPIA ESTRADA SOFÍA HELUÉ

Generación: **2019-2023**

Pasante de esta Licenciatura, quien presenta la **TESIS**:

“BARRERAS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: PERSPECTIVA DE MAESTRAS INTEGRADORAS EN EL TRABAJO CON NIÑOS Y NIÑAS CON TEA”

Inscrita en la Modalidad: **Informe de investigación empírica**

para obtener el Título de: **Licenciatura en Psicología Educativa**

Reciba usted un ejemplar de la TESIS para su revisión y en su caso, aprobación (al considerar un plazo no mayor de veinte días hábiles), para entregar a la Comisión de Titulación la carta-revisión adjunta.

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	HAYDÉE PEDRAZA MEDINA
SECRETARIO	NAYELI DE LEÓN ANAYA
VOCAL	LETICIA NAYELI RAMÍREZ RAMÍREZ
SUPLENTE	ALBA YANALTE ÁLVAREZ MEJÍA

ASESORA: **LETICIA NAYELI RAMÍREZ RAMÍREZ**

A mi papá, por su amor y apoyo, quien ha sido mi ejemplo.

A mi mamá y a mi hermana por su apoyo y compañía.

Agradezco a la Dra. Nayeli Ramírez Ramírez por brindarme sus conocimientos y su apoyo más allá de la realización de esta tesis.

A quienes me leyeron: Dra. Haydée Pedraza, Profa. Alba Alvarez y la Mtra. Nayeli de León. Gracias por la oportunidad.

A quienes me compartieron sus experiencias para realizar esta investigación.

A todos los niños con TEA que me acompañaron y brindaron valiosas enseñanzas a lo largo de la realización de este trabajo.

Índice

Capítulo 1: Referentes Teórico-Conceptuales.	12
1.1 Entendiendo el TEA.	12
1.1.2 Los Niveles de Apoyo en el Trastorno del Espectro Autista.	15
1.1.3 Los Modelos de Atención del Trastorno del Espectro Autista.	16
1.1.4 Decálogo del autismo de Ángel Rivière	19
1.2 Los antecesores de la Inclusión Educativa.	20
1.2.1 La educación especial.	21
1.2.2 La integración educativa.	22
1.3 La inclusión como nuevo paradigma educativo.	24
1.3.1 De Necesidades Especiales a Barreras para el Aprendizaje.	26
1.4 La inclusión educativa en México	29
Capítulo 2: Revisión de literatura en torno a las Barreras de la Inclusión Educativa	34
2.1 El rol del docente en el trabajo con niños y niñas con TEA	40
2.2 El rol de los padres y madres en la atención de hijos con TEA	42
Capítulo 3: El Método	45
3.1 Problematicación y objeto del estudio	45
3.1.1 Preguntas de investigación	46
3.1.2 Objetivos	47
3. 2 Tipo de estudio: Enfoque Cualitativo	47
3. 2.1 Diseño metodológico fenomenológico	48
3. 3 Contexto	49
3. 4 Escenario	50
3. 5 Descripción del trabajo	54
3.5.1 Instrumentos de recolección de datos	54

3.5.2 Técnicas de recolección de datos	56
3.6. Categorías de análisis	57
Capítulo 4: Resultados	58
4.1 Categoría 1: El rol de la familia en la intervención del niño o niña con TEA	58
4.2 Categoría 2: El rol del docente frente a un alumno con autismo	61
4.3 Categoría 3: El rol de la A.C para favorecer la inclusión educativa	65
4.4 Categoría 4: Percepción sobre la inclusión educativa	71
Capítulo 5: Discusión de resultados	78
Consideraciones finales	86
Referencias	88
Anexos	95

Índice de tablas y figuras

Figura 1. Niveles de gravedad del TEA.	16
Figura 2. Tipos de barreras para el aprendizaje y la participación en contextos y actores.	29
Tabla 1. Revisión de literatura de las investigaciones sobre Barreras para la Inclusión Educativa de las personas con TEA.	34
Tabla 2. Características de las participantes de la investigación	50
Esquema 1. Rol de la familia de niños con TEA	61
Esquema 2. Rol del Docente de niños con TEA	64
Esquema 3. Rol de la A.C	69
Esquema 4. Percepción de la Inclusión Educativa	76

Resumen

La investigación presentada se centra en analizar las barreras que limitan la inclusión educativa de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), desde la perspectiva de maestras integradoras que pertenecen a una Asociación Civil cuya población está compuesta por personas del Espectro Autista. La identificación de estas barreras permite comprender cómo afectan el proceso educativo de los alumnos con TEA. La metodología adoptada es cualitativa y se basa en un diseño fenomenológico, lo que posibilita profundizar en las experiencias de las maestras a través de entrevistas semi-estructuradas y revisión de literatura especializada en este ámbito.

Los resultados evidencian que las barreras para la inclusión educativa son tanto transversales como específicas, relacionándose con factores familiares, del entorno escolar y de la misma Asociación Civil donde se encuentran los alumnos con TEA, a pesar de que esta última es un espacio que promueve la inclusión educativa.

Palabras clave

Autismo, Inclusión educativa, Barreras de la Inclusión, percepción, maestras integradoras.

Summary

The presented research focuses on analyzing the barriers that limit the educational inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), from the perspective of integrative teachers who belong to a Civil Association composed of individuals on the Autism Spectrum. Identifying these barriers allows for an understanding of how they affect the educational process of students with ASD. The adopted methodology is qualitative and is based on a phenomenological design, which enables a deeper exploration of the teachers' experiences through semi-structured interviews and a review of specialized literature in this field.

The results show that the barriers to educational inclusion are both transversal and specific, relating to family factors, the school environment, and the Civil Association itself where the students with ASD are located, despite the latter being a space that promotes educational inclusion.

Keywords

Autism, educational inclusion, Barriers to Inclusion, perception, integrative teachers.

Introducción

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición neurobiológica caracterizada por dificultades en la comunicación social, la interacción social y la presencia de patrones de comportamiento restringidos y repetitivos. La comprensión del TEA ha avanzado notablemente en las últimas décadas, lo que ha llevado a la implementación de estrategias multidisciplinarias diseñadas para mejorar significativamente la calidad de vida de las personas con esta condición y fomentar su inclusión social y educativa.

En el ámbito educativo, la inclusión ha emergido como un objetivo fundamental a nivel global. La inclusión no se limita a garantizar el acceso de los estudiantes con TEA a la educación regular, sino que implica transformar el entorno escolar para atender sus necesidades específicas y promover su pleno desarrollo. Esta transformación requiere abordar y eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

La escasez de investigaciones a nivel nacional e internacional sobre las barreras para la inclusión educativa de niños y niñas con autismo representa un vacío significativo en el conocimiento. Esta falta de evidencia empírica limita la capacidad para diseñar intervenciones educativas efectivas. Por ello, en esta investigación se pretende identificar las barreras que limitan la inclusión educativa de niños y niñas con TEA desde la perspectiva de las maestras integradoras. Para abordar el objetivo de esta investigación, se ha adoptado un enfoque cualitativo basado en el método fenomenológico. Este enfoque permite profundizar en las experiencias de los participantes, proporcionando una comprensión detallada y contextualizada de los fenómenos estudiados.

La recolección de datos se ha realizado a través de entrevistas semiestructuradas con las maestras integradoras de una asociación civil en la Ciudad de México que atiende a jóvenes y adultos con TEA. Además, se han revisado documentos y políticas relacionadas con la inclusión educativa para complementar, sustentar y enriquecer el análisis.

A través de la revisión teórica de esta investigación, se comprende la evolución del conocimiento sobre el autismo, explorando diversas teorías y enfoques que han surgido en

torno al TEA, así como las estrategias pedagógicas que buscan garantizar la plena participación de las personas con TEA en todos los ámbitos de la vida.

Para entender adecuadamente lo que implica la inclusión educativa, se realiza un recorrido por las bases orientadoras: la educación especial y la integración educativa. De esta manera, se aterriza en la implementación de conceptos como Barreras para el Aprendizaje y la Participación, que buscan fomentar la diversidad e inclusión de los alumnos en el aula, eliminando etiquetas. Se concluye con un breve análisis sobre el esfuerzo de México por avanzar hacia una educación inclusiva.

Esta investigación busca ofrecer una visión integral de los diferentes factores que influyen en la inclusión educativa, proporcionando una base para el desarrollo futuro de estrategias y políticas que mejoren la inclusión de los niños y niñas con TEA.

Capítulo 1: Referentes Teórico-Conceptuales.

1.1 Entendiendo el TEA.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA), como se conoce en la actualidad, es un concepto que ha estado en constante evolución; el término moderno TEA es considerado una condición de la *neuro divergencia*, la cual es acuñada por la socióloga y activista Judy Singer para resaltar que es una condición neurobiológica que no tiene cura y tiene un impacto en el aprendizaje y funcionalidad de las personas en su mundo cotidiano y por ello requieren ser tratadas con respeto y equidad, garantizando adecuaciones sociales, materiales y educativas para llegar a una inclusión social (Ortega, 2009).

El Autismo proviene de la palabra griega Eafismo (ευφτισμός), cuyo significado es “encerrado en uno mismo”, este término se implementó a partir de las primeras investigaciones realizadas por el psiquiatra Eugen Bleuler a inicios del siglo XX sobre la esquizofrenia. La esquizofrenia, comenzó a ser considerada como algo diferente a lo que se denominaba “demencia precoz”, enfermedad definida como el estado terminal del empobrecimiento intelectual (Garabé de Lara, 2012).

La esquizofrenia o psicosis esquizofrénica, se distinguía - hasta ese momento - por modificaciones anatomopatológicas del cerebro, es decir, por el análisis de la estructura de diferentes células (en este caso, del cerebro) con el fin de observar si la morfología de estas era normal o si existía alguna alteración; dependiendo de la intensidad de estas modificaciones, corresponderían en mayor o menor medida, los síntomas.

Uno de los mecanismos psicopatológicos más característicos de esta psicosis esquizofrénica fue la disociación, siendo estos mecanismos un intento de defensa generado de manera inconsciente por el cerebro, puesto que se intenta mantener un equilibrio en la persona ante situaciones emocionalmente difíciles o que conlleven a un gran esfuerzo psicológico de adaptación. Entendiendo entonces que la disociación lleva a un repliegue mental, una separación del mundo exterior, es decir, hay una pérdida del sentido de la realidad.

Al mismo tiempo que este mecanismo psicopatológico comenzó a ser relevante, se empezó a analizar la presencia de una imposibilidad de comunicación y contacto social con los otros (lo que hasta la década de los 80's se concluye que es por falta de competencias y habilidades sociales), estas características se englobaron en el término “autismo o autismos”.

Es hasta finales de la segunda guerra mundial que se dan dos grandes contribuciones para lo que se comenzaba a denominar “psicopatología del autismo”, investigaciones realizadas por Leo Kanner y Hans Asperger. Ambos postulados delimitaban al autismo como el resultado de alteraciones del afecto, el intelecto, el deseo y la conducta (Garrabé de Lara, 2012). El concepto de Autismo se siguió reformulando; sin embargo, cualquiera que fuese la etiqueta diagnóstica, el autismo seguía encuadrado en trastornos mentales.

A partir de la década de los 80's, al analizar que el autismo afecta dos áreas principales que son, la cognitiva y la afectiva, se hace un consenso para ser clasificado como un Trastorno del Desarrollo y posteriormente Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), entendiendo que los síntomas perduran a lo largo del ciclo vital con una manifestación desde los primeros años de vida.

El autismo se ha perfilado cada vez con más precisión, ahora se ha consolidado como el Trastorno del Espectro Autista, plasmándose como una categoría específica en el Manual Diagnóstico de los Trastornos Mentales 5° Edición (DSM-5) (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014) y concebido como un Trastorno de origen neurobiológico que afecta la configuración del sistema nervioso y al funcionamiento cerebral.

El conocimiento que se fue generando sobre el Autismo impulsó el interés por conocer cuántas personas lo podrían padecer y determinar si se podría asociar a uno o varios factores de riesgo, ya fuesen biológicos o ambientales, de esta forma se podrían desarrollar estrategias de intervención o preventivas eficaces. Por este motivo, Lotter en 1966, realizó el primer estudio epidemiológico del autismo; este estudio se hizo sin tener un criterio diagnóstico, sino una escala de valoración de los síntomas, elaborada por Kanner en 1943.

Los datos obtenidos señalaron que, de cada diez mil personas, 4.1% tenía autismo; la misma escala se aplicó diez años después, alcanzando datos similares, por cada diez mil, 4.8% tenía autismo; ambos estudios fueron realizados en Estados Unidos.

Con la incorporación del autismo como una categoría diagnóstica específica, en los años ochenta, los criterios para el diagnóstico se comenzaron a realizar tomando en cuenta las condiciones del DSM-III y sus posteriores ediciones, por ello, los siguientes estudios epidemiológicos realizados a inicios de los 90's plasmaron un aumento en la prevalencia del autismo, sesenta por cada diez mil.

El aumento de personas diagnosticadas con autismo como señala Charman, 2002 (como se citó en Sevilla et al., 2013) podría deberse a la mejora de criterios para comprender el TEA; es decir, hay una mejora en los procesos de detección y los cambios de criterios e instrumentos para su diagnóstico son más eficientes. Esto se puede respaldar con los resultados de un estudio realizado en Suecia, el cual analizó a más de un millón de niños nacidos entre 1993 y 2002, apoyando la idea de que el incremento en la tasa de prevalencia responde a un mayor conocimiento del autismo.

Latinoamérica, en contraste con Estados Unidos y países de Europa, se ha rezagado en investigaciones y estudios epidemiológicos del autismo. Hasta el 2016, no se ha registrado ninguna metodología estandarizada para realizar encuestas epidemiológicas del trastorno. Los primeros estudios preliminares realizados en Latinoamérica se desarrollaron en Venezuela, Argentina y Brasil entre el 2008 y el 2011; debido a la variabilidad en la metodología, la prevalencia difería entre cada país. Los estudios se realizaron con muestras pequeñas, grupos de edad variables que iban desde el nacimiento hasta los 12 años y uso de instrumentos poco específicos, proporcionando datos no fiables sobre la epidemiología del TEA (Morocho et al., 2021).

En 2009, los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC) junto con la Clínica Mexicana de Autismo (CLIMA), llevaron a cabo la planificación, diseño y ejecución de la primera encuesta epidemiológica de autismo en México, implementándola en la ciudad de León, Guanajuato, misma ciudad en donde se encontraba esta Clínica de autismo.

En comparación con las investigaciones previas en Latinoamérica, la muestra fue más específica, niños de ocho años residentes de León, Guanajuato que asistieron a una escuela regular o especial entre los años 2011 y 2012. La metodología de este estudio se basó en registros escolares, médicos, entrevistas a padres y docentes, pruebas cognitivas y herramientas diagnósticas estandarizadas (ADOS y ADIS).

En esta investigación se presentaron dos principales limitantes. La primera se debió al uso de los criterios de diagnóstico del DSM-IV, donde el autismo no era un criterio por sí mismo, sino una clasificación de los Trastornos Generalizados del Desarrollo, ya que el DSM-V aún no había sido publicado. La segunda limitante fue el hecho de realizar esta encuesta únicamente en la población de León, Guanajuato, lo cual no permite obtener una muestra representativa de la epidemiología a nivel nacional.

A pesar de las limitantes presentes, los resultados de esta encuesta epidemiológica señalaron que existe una proporción de 0.87%, es decir uno de cada 115 niños en México, forma parte del Espectro Autista (Fombonne et al., 2016).

1.1.2 Los Niveles de Apoyo en el Trastorno del Espectro Autista.

Así como ha evolucionado el concepto del TEA, también lo ha hecho la manera de perfilar o “categorizar” a las personas que lo padecen. Se ha comprendido que no se puede establecer una categoría diagnóstica única, pues los síntomas varían significativamente para cada persona, por este motivo el trastorno es considerado como un espectro. El verlo como un espectro "nos permite reconocer la gran variabilidad de manifestaciones que incluyen los TEA, los aspectos que tienen en común y los rasgos que los diferencian” (Cadaveira & Waisburg, 2019, p. 30).

Si bien los síntomas del TEA son variables, estos se enfocan en dos principales áreas afectadas: la primera es el Área de comunicación e Interacción Social, y la segunda es el Área de comportamientos restringidos y repetitivos. A su vez, estas áreas, permiten categorizar por niveles la severidad de los síntomas, “por lo tanto, los niveles no se atribuyen al autismo en general. Los niveles se atribuyen a estas dos principales áreas que se ven afectadas en las

personas con autismo” (EspacioAutismo, 2020). Cada nivel representa el grado de ayuda que necesitará la persona con TEA en las áreas mencionadas.

Figura 1. Niveles de gravedad del TEA.

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 3: “Necesita ayuda muy notable”	Deficiencias graves en habilidades de comunicación social verbal y no verbal que causan alteraciones marcadas en el funcionamiento, con un inicio muy limitado de interacciones sociales y una respuesta mínima a la apertura social de los otros	Inflexibilidad del comportamiento, extrema dificultad para afrontar cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos que interfieren notablemente con el funcionamiento en todos los ámbitos. Ansiedad/dificultad intensa al cambiar el foco de interés o la conducta
Grado 2: “Necesita ayuda notable”	Deficiencias notables en habilidades de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales que son aparentes incluso con apoyos; inicio limitado de interacciones sociales y respuestas reducidas a la apertura social de otros	Inflexibilidad del comportamiento, dificultades para afrontar el cambio u otras conductas restringidas/repetitivas aparecen con la frecuencia suficiente como para ser obvias a un observador no entrenado e interfieren con el funcionamiento en una variedad de contextos. Ansiedad o dificultad al cambiar el foco de interés o la conducta
Grado 1: “Necesita ayuda”	Sin ayuda, las dificultades de comunicación social causan alteraciones importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o fallidas a la apertura social de otros. Puede parecer que su interés por interactuar socialmente está disminuido	La inflexibilidad del comportamiento causa una interferencia significativa en el funcionamiento en uno o más contextos. Los problemas de organización y planificación dificultan la autonomía

Recuperado de: Bonilla & Chaskel (2016, p. 23)

1.1.3 Los Modelos de Atención del Trastorno del Espectro Autista.

El diagnóstico temprano y correcto del TEA resulta fundamental para el establecimiento de planes de acción tanto médicos como educativos, así como para el diseño de programas de intervención individualizados. Estos programas, guiados por modelos de atención especializados en TEA, permiten maximizar el potencial de cada niño o niña diagnosticado.

Los modelos de atención en el autismo se erigen como enfoques sistemáticos y estructurados que coadyuvan en el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y cognitivas en las personas con este Trastorno. Estos modelos, gestados desde diversas

disciplinas como la psicología, la medicina y la educación, tienen como objetivo fundamental potenciar las habilidades de las personas con autismo y propiciar una mejor calidad de vida.

En consonancia con lo anterior, Sánchez-Raya et al.,(2015) enfatizan el carácter multidisciplinario que subyace a estos modelos, distinguiendo dos áreas de intervención clave: el trabajo clínico y el psicoeducativo. Ambas áreas se encuentran íntimamente relacionadas y persiguen un objetivo común: la inclusión plena y equitativa de las personas con autismo en la sociedad.

Siguiendo a Sánchez-Raya et al.,(2015) estos tratamientos van a girar en torno a tres pilares fundamentales: el trabajo con la familia y de esta con el niño, el trabajo con el contexto educativo y el trabajo directamente con el niño; la implementación de estos pilares desde el ámbito psicoeducativo requiere de la aplicación de diversos modelos de atención que permitan brindar una respuesta integral a las necesidades de aprendizaje del niño. Entre estos modelos se encuentran:

- Sistema ABA
- Método TEACCH

1. Sistema ABA (Applied Behavioral Analysis o Análisis de Conducta Aplicado).

El Sistema ABA se ha convertido en una de las intervenciones más utilizadas para abordar los desafíos presentes en el TEA. Este enfoque se basa en los principios de la psicología del aprendizaje para modificar el comportamiento humano, centrándose en la relación entre el comportamiento y su entorno. El ABA se fundamenta en la idea de que el comportamiento es moldeado por sus consecuencias. Las conductas que son seguidas por consecuencias positivas tienen mayor probabilidad de repetirse, mientras que aquellas que conllevan consecuencias negativas tienden a disminuir.

En el contexto del TEA, el ABA se utiliza para reducir o eliminar comportamientos disruptivos o estereotipados, mejorar el funcionamiento verbal, intelectual y social, y promover la generalización de habilidades. Aunque el sistema ABA ha sido uno de los

modelos de atención del autismo más conocidos y señalado como uno de los más eficaces, se ha debatido sobre su función en el procesamiento de la información, pues se considera que se vuelve un proceso de entrenamiento repetitivo o “robótico” que no genera ningún tipo de comprensión, sino el desarrollo de comportamientos automáticos de la persona con autismo. (Sánchez-Raya et al., 2015)

2. Método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children o Tratamiento y Educación de Niños con autismo y Problemas Asociados de Comunicación).

El método TEACCH tiene como fin proporcionar apoyo a las personas con TEA y a sus familias durante las etapas de desarrollo y, por ende, de toda su vida. Este método se maneja a través de dos objetivos principales: el primero es el desarrollo y mejora de habilidades logrando la adaptación al medio y el segundo, la acomodación mutua, es decir, la reestructuración del entorno para adaptarse a las características de las personas con TEA, proporcionando ambientes estructurados, predecibles y que permitan el aprendizaje (García, 2008 como se citó en de Goñi, 2015).

La comunicación es un aspecto crucial en el Método TEACCH. Se reconoce que, si bien no todas las personas con TEA desarrollan lenguaje verbal, es fundamental mejorar sus habilidades comunicativas a través de diversos medios, como el lenguaje de señas, los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa (CAA) y otras estrategias visuales. La meta es que puedan expresarse de manera efectiva y establecer relaciones significativas con su entorno.

Los padres y profesionales juegan un papel fundamental en la implementación del Método TEACCH. Su labor consiste en comprender las características individuales de cada persona con TEA y trabajar en conjunto para crear un entorno propicio para su desarrollo. Esto implica transformar el mundo no autista para que las personas con TEA puedan desenvolverse con éxito.

1.1.4 Decálogo del autismo de Ángel Rivière

Las intervenciones terapéuticas y psicoeducativas constituyen la base de una atención integral para las personas con TEA. En el ámbito psicoeducativo, toda intervención “reside en disminuir barreras para facilitar el aprendizaje, esto es, dotar al estudiante de estrategias que le permitan un buen desarrollo integral (físico, social, psicológico, emocional y con el entorno)” (Unicef, 2022, p. 34).

Para favorecer el desarrollo de los niños y niñas con TEA, es indispensable considerar que todas las intervenciones deben proporcionar un entorno adaptado que facilite la adquisición de habilidades básicas como la imitación, la atención y el seguimiento de instrucciones. Estas habilidades son fundamentales para el aprendizaje posterior y la participación en actividades cotidianas.

Sin embargo, es necesario comprender que cada persona con TEA es única y presenta características individuales que deben ser consideradas en cualquier intervención. En las intervenciones psicoeducativas, es crucial preguntarse si las estrategias utilizadas son comprensibles y significativas para ellos, esto se logra conociéndolos a profundidad.

Para comprender de manera profunda las necesidades de las personas con TEA, es fundamental adoptar una perspectiva centrada en el individuo. En este sentido, el decálogo de Ángel Rivière, *¿Qué nos pediría un autista?*, se erige como una herramienta invaluable. Rivière (2007) propone veinte puntos clave que permiten identificar las necesidades y expectativas de las personas con TEA, orientando así el diseño de intervenciones educativas más efectivas y personalizadas.

Algunos de estos son:

1. Ayúdame a comprender: Organiza mi mundo y facilítame que anticipe lo que va a suceder. Dame orden, estructura, y no caos.
2. Como otros niños, como otros adultos, necesito compartir el placer y me gusta hacer las cosas bien, aunque no siempre lo consiga. Hazme saber, de algún modo, cuándo he hecho las cosas bien y ayúdame a hacerlas sin fallos. Cuando

tengo demasiados fallos me sucede lo que a ti: me irrito y termino por negarme a hacer las cosas.

3. No me pidas constantemente cosas por encima de lo que soy capaz de hacer. Pero pídemme las que puedo hacer. Dame ayuda para ser más autónomo, para comprender mejor, para comunicarme mejor, pero no me des ayuda de más.
4. Me resulta difícil comprender el sentido de muchas de las cosas que me piden que haga. Ayúdame a entenderlo. Trata de pedirme cosas que puedan tener un sentido concreto y descifrable para mí. No permitas que me aburra o permanezca inactivo.
5. Mi desarrollo no es absurdo, aunque no sea fácil de entender. Tiene su propia lógica y muchas de las conductas que llamas “alteradas” son formas de enfrentar el mundo desde mi especial forma de ser y percibir. Haz un esfuerzo por comprenderme. (APNA, 2020)

1.2 Los antecesores de la Inclusión Educativa.

En el presente escrito se aborda el tema de los antecedentes de la inclusión educativa, centrándonos en la evolución de la educación especial y la integración educativa. A lo largo de las últimas décadas, la concepción de la educación para aquellos con barreras educativas ha experimentado transformaciones significativas. La educación especial, inicialmente enfocada en la atención de discapacidades de manera segregada, y la integración educativa, que promovió la incorporación de personas con discapacidades o algún otro impedimento en entornos regulares.

En este contexto, el Trastorno del Espectro Autista (TEA) emerge como un desafío y una oportunidad para implementar una educación inclusiva, ya que su atención adecuada requiere un enfoque individualizado que respete la diversidad, fomentando un entorno educativo donde cada alumno, sin importar su diagnóstico, reciba el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial. Analizaremos cómo estas modalidades han sentado las bases

para el paradigma actual de inclusión educativa, que busca garantizar el derecho a una educación de calidad para todos, sin importar sus características individuales.

1.2.1 La educación especial.

No podemos abordar el tema de la Inclusión Educativa sin reconocer el movimiento precursor que lo inició: la educación especial (E.E.); esta se define como la “Educación destinada a responder a las necesidades de estudiantes incapacitados o con dificultades de aprendizaje” (UNESCO, 2019).

El punto de partida de este movimiento se remonta al siglo XVI, durante el Renacimiento con Fray Pedro Ponce de León, un monje benedictino español. Su dedicación al cuidado y educación de personas con limitaciones sensoriales, es decir, aquellas con pérdida parcial o total de la función visual o auditiva, marcó un cambio significativo en la percepción de las capacidades educativas del ser humano.

Frente a la doctrina aristotélica, que veía al ser humano como el peldaño más elevado en la escala de los seres vivos, y señalaba que, aquellos que no alcanzaran un nivel de raciocinio esperado, propio del ser humano, no serían considerados como tales, por lo tanto, serían merecedores de atención y cuidados, pero desde la perspectiva de un ser menor e incompleto (Tamarit, 2006), comenzando a generar una visión de menosprecio y poco valor hacia las personas con discapacidad. Este mismo pensamiento aristotélico consideraba a las personas sordas como seres incapaces de hablar y que por ende nunca podrían tener “ideas abstractas y morales”; frente a este pensamiento, Ponce de León demostró que las personas sordas sí son capaces de aprender a hablar, leer y escribir, alcanzando un dominio cultural mayor.

El legado de Ponce de León sentó las bases para el desarrollo de la Educación Especial, proporcionando avances pedagógicos importantes y ofreciendo a las personas sordas la oportunidad de integrarse plenamente en la sociedad, estableciéndose, así como el precursor de la educación especial (González & Calvo, 2009). Siglos posteriores se caracterizaron por la creación de instituciones especiales para personas con limitaciones sensoriales ya fueran

ciegas o sordas. En el caso de México se creó la Escuela Nacional de Sordomudos en 1867 y la Escuela Nacional Para Ciegos, fundada en 1870.

En el siglo XIX, la visión tradicionalista de la educación especial se entendía a través del modelo del déficit o también llamado modelo médico. Este modelo buscaba rehabilitar a las personas con discapacidad a través de tratamientos específicos. Sin embargo, como señala Tamarit (2006), la intervención se centraba en “arreglar” la discapacidad, no a la persona, considerándola incapaz y dependiente. Este modelo médico generaba una separación en los sistemas educativos generales, considerando que la E.E. requeriría de pedagogías especiales adaptadas a los niños con discapacidad y programas de estudios diferentes.

La educación especial experimentó un crecimiento significativo en el siglo XX al ser reconocida como un subsistema escolar independiente. Esto resultó en una clara división entre dos grupos de alumnos: aquellos considerados "normales", que podían integrarse en el sistema educativo ordinario, y los "no normales o deficientes", para quienes se requerían programas educativos especiales (Vergara, 2018), poniendo en contraste que, aquellos alumnos considerados deficientes, no podían recibir la misma educación, siendo entonces una educación diferenciada.

1.2.2 La integración educativa.

En los años sesenta, comenzó a resaltar la segregación que estaba generando el modelo de E.E., no obstante, a pesar del avance que pudo representar en su momento, tenía efectos negativos en la integración laboral y social de las personas con discapacidad. Así, el término “integración” comenzó a consolidarse significativamente impulsado por los movimientos sociales que luchaban contra la discriminación hacia las minorías, buscando la incorporación de los individuos en las actividades de la sociedad.

La traspolación de la integración hacia el ámbito educativo se manifestó con mayor fuerza décadas después en países desarrollados como Europa y Estados Unidos. Dubrovsky (2005) explica que la integración educativa, es el transitar de la educación especial a la

educación regular, con el propósito de ofrecer esta a los niños, niñas y jóvenes que fueron exclusivamente sujetos de la E.E.

La búsqueda de modelos nuevos de educación cuya intención es la inserción de niños y niñas que, por diferentes motivos quedaron fuera del sistema, deja entendido el proceso de exclusión que se llevó a cabo y que causó una notoria pérdida de derechos.

Lo que salta a la vista en el mundo de hoy, es, precisamente, la realidad de que nuestro mundo es un mundo en el que la presencia de seres diferentes a los demás, diferentes a esos demás caracterizados por el espejismo de la normalidad, es vivida como una gran perturbación. (Nuria Perez de Lara, 2001 como se citó en Dubrovsky, 2005, p. 20)

La integración intentó recuperar los derechos perdidos a través del respeto a la identidad, el valor de las diferencias y el reconocimiento de las diversidades, notándose en el Informe Warnock o también conocido como el Informe Warnock sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE), dirigido por la filósofa británica Mary Warnock en 1978.

Las Necesidades Educativas Especiales se refieren a:

Aquellas dificultades de aprendizaje que no pueden ser resueltas a través de las personas y medios ordinarios, aquellas necesidades que requieren una ayuda extraordinaria, una ayuda especial, ya sea de carácter material o de carácter personal. [...] un alumno con necesidades educativas especiales quiere decir que tiene una mayor dificultad para aprender que la mayoría de los niños de su edad o que tiene una discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades que la escuela proporciona normalmente (González, 2009, p. 434)

Este informe, al introducir el concepto de NEE, amplió la mirada sobre la diversidad del alumnado, cuestionando la eficacia de la educación especial, argumentando que la separación de los alumnos con necesidades especiales no favorecía su desarrollo social ni académico. En su lugar, propuso la integración de estos alumnos en las escuelas regulares, adaptando los entornos y los métodos de enseñanza a sus necesidades específicas.

Por su parte, Dubrovsky (2005) explica que, el introducir el concepto de NEE, conduce a borrar las especificidades de los alumnos y se tiene el peligro de que, al incluir a todos en la escuela común, se generen nuevas formas de discriminación; discriminación generada por la idea de adaptar la diversidad a la cultura hegemónica, lo que causó en consecuencia y de manera errónea el ver como sinónimo de integración, el término “colocación”. En consecuencia, se ha visto que los niños y niñas integrados, terminan aislados y con pocas posibilidades de participar. La integración se vuelve una ilusión, se termina creyendo que sólo con la presencia de los alumnos en el aula, estos son integrantes de ella.

1.3 La inclusión como nuevo paradigma educativo.

La inclusión educativa se ha consolidado como una meta para la educación a nivel mundial. Sin embargo, es también un concepto que no se ha podido definir ni entender de una sola manera, pues las ideas y aportaciones de diferentes autores crean una serie de matices y enfoques diferentes desde los que se pueden entender.

En la visión de Padrós (2010) la inclusión educativa puede considerarse un estado o un proceso. El primero, hace referencia a una situación ideal en la que los estudiantes, independientemente de sus características, necesidades o habilidades tienen acceso a una educación de calidad en igualdad de condiciones. El segundo, se enfoca en el camino que va transformando una educación segregadora a una educación incluyente a través de la reestructuración curricular y de los recursos necesarios para responder a las necesidades de los alumnos.

La consecuencia de tener diferentes posturas y definiciones sobre la inclusión educativa, como mencionan Echeita & Ainscow (2011) es tener un progreso decepcionante con políticas educativas contradictorias.

Es fundamental comprender que la inclusión educativa exige una mirada particular hacia las necesidades de los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Este enfoque se comenzó a acentuar en el transitar de una educación integradora hacia una educación

inclusiva, como lo podemos analizar desde el Informe Warnock, en 1978. En este informe, por primera vez, se comienza a mirar a la persona antes que a sus limitaciones, “centrándose en aquellas capacidades distintas que posee” (Gutierrez, 2007, p. 48), dando pie a buscar una educación sin distinciones entre aquellos con alguna discapacidad o dificultad de aprendizaje de los que no.

Este informe se convirtió en una base fundamental para nuevas propuestas educativas posteriores, como fue el caso de la *Conferencia Internacional sobre Educación Para Todos (EPT)*, celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990. Esta conferencia fue una de las iniciativas más ambiciosas para mejorar la educación a través de nuevos proyectos. La EPT supuso un compromiso para lograr una verdadera educación de calidad, sin exclusión por motivos de género, etnia, discapacidad, etc., evidenciando la necesidad de reconocer grupos vulnerables y marginados, cuyo acceso al sistema educativo termina en exclusión.

Las propuestas clave de esta conferencia fueron un punto de inflexión en el campo educativo, concretando que se debería de reducir masivamente el analfabetismo al tener una educación primaria con acceso para todos los niños y niñas. Con esta visión, se instó a los 155 países presentes, para atender las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos, fijando las siguientes metas para el año 2000 “1) universalizar el acceso a la educación, 2) fomentar la equidad, 3) prestar atención al aprendizaje y 4) ampliar tanto los medios como el alcance a la formación básica” (Azorín Abellán, 2017, p. 11).

Si bien, la Conferencia sobre Educación Para Todos se empeñó en enfatizar el derecho a la educación sin importar las diferencias o necesidades particulares de los alumnos, es en 1994 que en España, se llevó a cabo la *Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales* donde se aprobó la Declaración de Salamanca, con el fin de

(...) promover el objetivo de la Educación para Todos examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora , concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales. (Ministerio de Educación y Ciencia España, 1994, p. 3)

Es relevante resaltar que, aunque esta Declaración utiliza el término integración, todas sus ideas y principios en realidad tienen un enfoque de lo que sería posteriormente llamado inclusión, ya que, en contraste con lo que se menciona en páginas anteriores sobre lo que se ha entendido como integración educativa, la *Declaración de Salamanca* resalta la importancia de la adaptación de las escuelas a las necesidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos, derribando los obstáculos (barreras) que impiden el traslado de una escuela especial a una regular (Ministerio de Educación y Ciencia España, 1994) siendo esta, una transformación profunda de la educación.

Con las bases que sentaron el *Informe Warnock*, la *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos* y la *Declaración de Salamanca*, los gobiernos de diferentes países del mundo comenzaron a desarrollar diferentes políticas públicas adecuadas a su contexto histórico que responderían al desarrollo de una educación inclusiva. Sin embargo, a pesar de tener como meta atender las necesidades de los alumnos a través de una educación inclusiva, las políticas creadas “chocan con el plan mundial impulsado por el proceso de selección, competencia y comercialización al que conducen los currículos “unitarios para todos” y los sistemas de exámenes rígidos” (Barton y Slee, 1999; Slee, 2001b; Vlachou, 2004; Mitchell, 2005, citado por Mitchell et al., 2008, p. 140) lo que ha terminado por aplazar la meta de una EPT, esperada para el año 2000, hasta el 2030.

1.3.1 De Necesidades Especiales a Barreras para el Aprendizaje.

Para el tema de investigación que nos compete, se decidió definir la inclusión educativa desde la perspectiva de Booth & Ainscow (2000, p. 9), descrita como “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes”.

El término “barreras para el aprendizaje y la participación” (BAP), se introduce en 1999 tras la publicación del *Index for inclusion* escrito por Tony Booth y Mel Ainscow en Gran Bretaña, traducido al castellano y publicado en América Latina con el nombre de Índice de inclusión en el año 2000, con posteriores ediciones. Ainscow (2004) explica que las barreras son todos aquellos obstáculos que van a dificultar o limitar el aprendizaje, la

pertenencia y la participación activa, lejos de una condición de igualdad en el ámbito educativo .

El Índice de inclusión permite una evaluación de las escuelas en torno a tres dimensiones que pueden configurarse como BAP: la cultura, las políticas educativas y la práctica educativa. De esta forma el Índice se ha convertido en una guía de apoyo para las escuelas con el objetivo de avanzar hacia una educación inclusiva.

La introducción de las barreras para el aprendizaje y la participación en la inclusión educativa, se realizó con la idea de sustituir el término NEE, pues siguiendo con la postura de Dubrovsky (2005) que explica que este concepto es un consecuente peligro que puede generar nuevas formas de discriminación, Booth & Ainscow (2011) detallan que, identificar a los alumnos con necesidades educativas especiales resalta las discapacidades o deficiencias, señalando a estas como la causa de sus dificultades en la escuela desviando la atención de “las barreras existentes en todos los contextos o sistemas en los que los estudiantes se desarrollan y aprenden, así como del resto de aspectos que interactúan con sus condiciones personales y sociales.” (p. 44)

Existe una gran variedad de clasificaciones de las barreras para el aprendizaje , aunque todas aluden a los mismos aspectos, se pueden encontrar diferentes criterios de clasificación. Gutierrez (2007) ha planteado dos formas de ver las barreras de la inclusión en los centros educativos. Por un lado, están las barreras como obstáculos personales, y por otro, las barreras como espacios físicos inadecuados.

Las barreras como obstáculos personales se definen como el conjunto de creencias, prejuicios o ideas que albergan los miembros de una comunidad, en este caso particular, en el ámbito educativo. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde las relaciones sociales constituyen el medio para el reconocimiento individual, es frecuente observar entre la sociedad la práctica de clasificar y ser clasificado. Tenti, 2001(como se citó en Gutiérrez 2007) menciona que ”el maestro tipifica a sus alumnos, pero, a su vez es tipificado por ellos” (p.51).

Las clasificaciones o tipificaciones realizadas por el docente pueden derivar en un acto productivo, en la medida que construyen una identidad para el estudiante. Ejemplos de ello

son las etiquetas como "flojo", "desorganizado" o "poco funcional". Sin embargo, estas clasificaciones también pueden generar segregación entre los estudiantes, al categorizarlos como no aptos para cumplir con un estándar preestablecido de funcionalidad y eficiencia. Esto se puede analizar a través de comentarios de los docentes donde expresan que “Es mejor trabajar con aquellos con los que se sabe, podrán alcanzar los logros” (Gutierrez, 2007, p. 51)

La percepción de que los estudiantes con BAP requieren un docente o profesional especializado para su atención, y que por ello no encajan en el sistema educativo regular, es un paradigma que limita su participación e impide una adecuada atención a sus necesidades específicas. Esta perspectiva ignora el principio de inclusión educativa, el cual defiende la participación de todos los estudiantes en el aula regular, brindándoles los apoyos y estrategias pedagógicas necesarias.

Las barreras como espacios físicos inadecuados se entienden como aquellos espacios que, al no considerar la diversidad de usuarios que interactúan con ellos, no garantizan la movilidad, accesibilidad, manipulación y control del entorno. Estas barreras surgen de la falta de planificación y diseño inclusivo, lo que genera obstáculos que impiden o dificultan la participación plena de las personas con discapacidad en la vida social, cultural y económica.

Estas barreras presentes en las instituciones educativas obstaculizan la vinculación de los estudiantes con los diversos entornos formativos que ofrece la institución escolar. Generando una situación de dependencia hacia sus compañeros para la movilidad dentro del centro, lo que impacta negativamente en su autoestima (Gutierrez, 2007).

Si bien, algunas de las barreras se pueden identificar dentro del espacio escolar, hay barreras que se encuentran en otros contextos o se generan por diferentes actores que rodean al alumno.

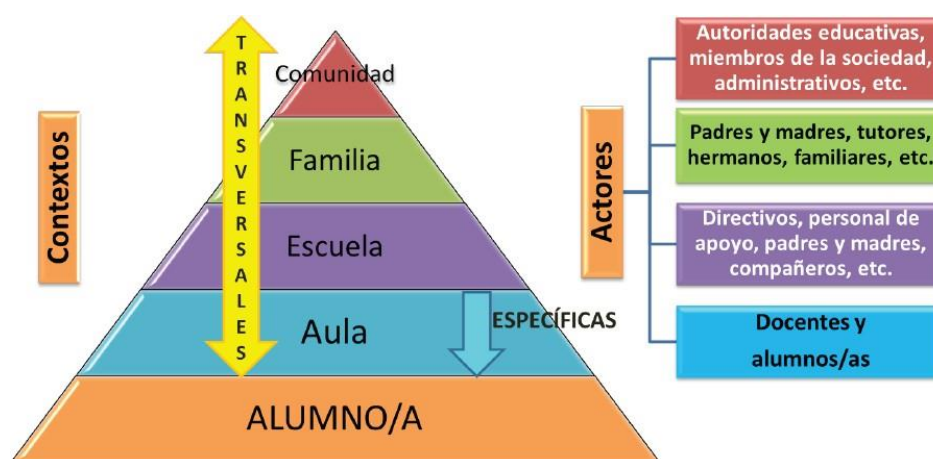
En este sentido Covarrubias Pizarro (2019) desarrolla dos dimensiones en las que se pueden identificar estas barreras en los diferentes contextos:

- Barreras transversales. Son aquellas que pueden presentarse en todos los contextos en los cuales interactúa la o el alumno; o bien, en los diferentes actores con quienes interactúan las personas. Estas barreras se identifican con la

finalidad de determinar a quién y cómo corresponde ejercer acciones para su eliminación, o en su defecto minimizarlas.

- Barreras específicas. Son aquellas que se presentan en algún contexto en particular y dependen de determinados actores. Su identificación es más concreta y, por tanto, el plan de acción está más focalizado. (p. 149)

Figura 2. Tipos de barreras para el aprendizaje y la participación en contextos y actores.



Recuperado de : Covarrubias Pizarro (2019, p. 150)

1.4 La inclusión educativa en México

Influenciado por los lineamientos establecidos en el *Informe Warnock*, la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* y la *Declaración de Salamanca*, México, al igual que otros países, comenzó un camino hacia la inclusión educativa a través del diseño de políticas públicas. Estas se definen como:

una serie de decisiones o de acciones, intencionalmente coherentes, tomadas por diferentes actores, públicos y a veces no públicos - cuyos recursos, nexos institucionales e intereses varían- a fin de resolver de manera puntual un problema

políticamente definido como colectivo. Este conjunto de decisiones y acciones da lugar a actos formales, con un grado de obligatoriedad variable, tendentes a modificar la conducta de grupos sociales que, se supone, originaron el problema colectivo a resolver (grupos-objetivo), en el interés de grupos sociales que padecen los efectos negativos del problema en cuestión (beneficiarios finales). (Knoepfel et al., 2008, p. 36)

Para comprender esta políticas, Solis Del Moral & Tinajero Villavicencio (2022) plantearon cuatro momentos clave para comprender el desarrollo hacia la educación inclusiva en México:

- Como primer momento, se señala que, a partir de la década de 1990, a través de instrumentos como el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000), se delinearon estrategias para garantizar el acceso, la permanencia y la calidad de la educación básica. Estas políticas buscaban atender de manera particular las necesidades de grupos vulnerables, promoviendo la integración educativa como un principio fundamental.

En esta etapa inicial, la integración educativa se impulsó con mayor fuerza hasta el 2002 con el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE). Sin embargo, aunque se introdujo en el programa educativo el término inclusión, no se diseñaron políticas específicas para introducirlo en la educación regular.

- Años más tarde se estableció a través del Programa Sectorial de Educación (2007-2012) el compromiso por convertir cada escuela en “un espacio caracterizado por la calidad, la inclusión y la seguridad” (SEP, 2008, como se citó en Solis del Moral, 2024, p. 53), con la idea de seguir lo propuesto en el *Marco de acción de Dakar*, donde se replanteó el compromiso por una EPT y estableció como meta la inclusión total de todos los niños con necesidades educativas en las escuelas regulares, poniendo como prioridad la atención de grupos vulnerables. Siendo este, el segundo momento clave hacia la inclusión educativa. Sin embargo, aunque se introdujo en el programa

educativo el término inclusión, no se diseñaron políticas específicas para introducirlo en la educación regular.

- El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 mostró un mayor interés por establecer la inclusión como una meta prioritaria para el país. Al integrar la inclusión en las metas nacionales “México incluyente” y “México con educación de calidad”, se planteó garantizar que todos los jóvenes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad y exclusión, tuvieran acceso a una educación de calidad y pertinente. De esta forma el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, estableció como objetivo “asegurar la inclusión, la cobertura y la equidad educativa, con la erradicación de cualquier forma de discriminación” (Solis del Moral, 2024, p. 54).

Para poder atender el objetivo del Programa Sectorial de Educación, se puso en práctica el nuevo Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) hasta el 2019, bajo el cargo de la Subsecretaría de Educación Básica, reemplazando así el PNFEIE. Así mismo, como parte de la reforma curricular del sexenio, la SEP publicó la “Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica”, donde, aunque se hace una adaptación del Índice de Inclusión de Ainscow y Booth, cuya postura está basada en una Educación para Todos sin distinción, con el intento de desarrollar prácticas inclusivas en las escuelas, la publicación se centró en poblaciones específicas: Estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes o con dificultades de aprendizaje (Solis Del Moral & Tinajero Villavicencio, 2022, p. 124).

A pesar del intento por colocar la inclusión como un elemento central en la educación, Cedillo (2018) explica que, los esfuerzos por pasar de un modelo educativo basado en la integración a uno inclusivo, no afectó sustancialmente las prácticas desarrolladas en las escuelas, puesto que las prácticas educativas siguieron siendo integracionistas, estancando el proceso de inclusión.

- El cuarto momento clave se da en el sexenio de 2018 a 2024; siguiendo con el intento por una educación inclusiva en el país, se realizaron cambios legislativos tanto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos como en la Ley General de

Educación para poder responder a la nueva propuesta educativa denominada Nueva Escuela Mexicana. A nivel constitucional se estipuló que la educación “además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (*Const.*, 2024, p. 5), reconociendo la diversidad de necesidades, capacidades y circunstancias de los alumnos. Mientras tanto, considerando las modificaciones constitucionales, la Ley General de Educación determinó la importancia de eliminar cualquier forma de discriminación o segregación, es decir centrandose en cualquier barrera para el aprendizaje y la participación de los alumnos.

Con los fundamentos anteriores, a finales del 2019 se publicó la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), con el objetivo de

Convertir progresivamente el actual Sistema Educativo Nacional caracterizado por ser estandarizado, centralizado, poco flexible, inequitativo y fragmentado, en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca el acceso, avance, permanencia, aprendizaje, participación y conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el país, en su amplia diversidad, en igualdad de condiciones y oportunidades (SEP, 2019, p. 75)

La ENEI, al igual que el PíEE, se fundamentó en el Índice de Inclusión y estableció seis ejes rectores para promover la inclusión educativa: 1) Armonización legislativa y normativa, 2) Desarrollo de Modelos de atención con enfoque inclusivo, 3) Formación de los agentes educativos, 4) Sistema integral de información para la educación inclusiva, 5) Centros educativos accesibles para el aprendizaje y la participación, 6) Estrategias de comunicación y vinculación a favor de la inclusión intersectorial. No obstante, al priorizar la armonización legislativa se delegó gran parte de la responsabilidad en la federación y las escuelas, denotando “una clara intención centralizadora de la política de inclusión” (Solís Del Moral & Tinajero Villavicencio, 2022, p. 134)

El intento de inclusión en el país ha quedado entorpecido por contradicciones conceptuales y procedimentales, lo que se puede observar en los grupos de atención a los que se dirigen las políticas, en la carencia de propuestas teóricas y en la preparación docente. Por

esta razón, aún se observa el predominio del modelo de integración, lo que permite suponer que “ la SEP no ha valorado en su justa dimensión la importancia de la inclusión” (Cedillo, 2018, p. 54).

Se puede destacar que la transición a la inclusión a nivel políticas educativas y estrategias de enseñanza-aprendizaje, aún es incipiente y no se ha consolidado en nuestro país. Por ello la importancia de realizar investigación empírica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo un modelo de inclusión educativa y revisar qué elementos favorecen u obstaculizan su implementación. En el siguiente capítulo se hablará de las investigaciones localizadas en los contextos internacionales y nacionales.

Capítulo 2: Revisión de literatura en torno a las Barreras de la Inclusión Educativa

La presente revisión bibliográfica plasmada en este capítulo sintetiza los hallazgos más recientes (2017-2021) de investigaciones sobre las barreras de la inclusión educativa de las personas con TEA en el ámbito educativo de países iberoamericanos como España (3), Ecuador (3) y Colombia (1). La mayoría de los estudios emplearon diseños cualitativos o mixtos para acercarse al objeto de estudio.

Es importante mencionar la notable ausencia de investigaciones mexicanas que aborden este tema, lo que limita nuestra comprensión de la situación específica en el país. Ver Tabla 1.

Tabla 1. Revisión de literatura de las investigaciones sobre Barreras para la Inclusión Educativa de las personas con TEA.

Año	Autores	País	Objetivo	Metodología	Resultados
2017	Aguilar-Villota, M., Heredia Carrión, J., Pesantez García, C. y Villavicencio Aguilar, C	Ecuador	Identificar la capacidad de afrontamiento en la etapa de duelo que vivencian los padres, diferenciadas por su género.	Metodología cualitativa, descriptiva y explicativa. Se utilizó una muestra aleatoria a quienes se les aplicó una entrevista estructurada	Las madres son quienes despliegan una mayor fortaleza frente al diagnóstico, proveedora de cuidados y más relación emocional con el niño, en los padres se genera la negación del acontecimiento. El afrontamiento varía de acuerdo a los recursos personales,

					experiencias, el contexto cultural, la estabilidad de las relaciones y la comunicación interfamiliar.
2018	Zambrano-Garcés y Orellana Zambrano.	Ecuador	Analizar las actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo en la Unidad Educativa Particular en el Cantón La Troncal, Provincia Cañar, Ecuador	Investigación cualitativa con alcance descriptivo donde se aplicaron entrevistas con preguntas abiertas.	La actitud del docente es trascendental durante el proceso de inclusión escolar; por lo tanto el análisis de sus percepciones, actitudes y expectativas son relevantes para el desarrollo exitoso de la educación inclusiva de los niños con autismo.
2018	Sevilla Santo y Jenaro Río	España	Analizar la actitud de los docentes hacia la Inclusión Educativa	Investigación de corte cuantitativo, su alcance fue de tipo correlacional y se clasifica como un estudio ex post facto	La actitud de los docentes era negativa hacia la educación inclusiva, pero se volvía más positiva al referirse a los estudiantes con

					necesidades educativas especiales. La edad, el sexo, el área de formación inicial y nivel educativo en el que labora el docente, son factores que influyen en su actitud.
2018	Zamora Macías,F y Giniebra Urra, R.	Ecuador	Analizar el rol de los padres en el desarrollo socio afectivo de niños de 2 a 3 años con autismo que asisten a la atención psicológica en el INFA	Investigación bajo el enfoque cuantitativo, enmarcado en un diseño nivel descriptivo.	Los roles más evidentes es el del padre sobreprotector y el de relaciones afectivas, lo cual permite concluir que es fundamental entender la situación del niño, y no intentar que actúen de forma normal, al lograr concebir esto es demostrativo que se está la posición de aceptarlo y respetarlo tal cual como él es, y pueden fijar la atención necesaria

					para su desarrollo social y afectivo.
2020	Monje Santana, J.	Ecuador	Elaborar un sistema de talleres para la orientación, asesoramiento y apoyo a padres de hijos con Trastornos del Espectro Autista, incluidos en la Educación Básica.	Enfoque mixto, de tipo descriptivo donde los instrumentos utilizados para la recolección de información fueron: la encuesta, la entrevista y la revisión documental..	La familia tiene un rol muy importante en los procesos de atención e inclusión educativa de los casos de TEA destacando el nexo entre la familia y el proceso de inclusión educativa. Se aportaron 15 talleres que orientaron, asesoraron y apoyo a padres de hijos con TEA incluídos en Educación Básica.
2021	Nieto Carmona, C. y Moriña Díez, A.	España	Analizar las barreras y ayudas que 32 personas con discapacidad intelectual (DI), escolarizadas en centros ordinarios, han	Investigación cualitativa donde se aplicaron entrevistas individuales y fueron analizadas a través de un sistema de categorías y códigos.	Las barreras y las ayudas encontradas están relacionadas con el perfil docente, el currículo, las relaciones sociales con los compañeros y otros agentes como la familia y los equipos directivos de los

			identificado en su trayectoria académica.		centros educativos. Sobresale que, la práctica docente y la relación con los iguales son fundamentales y pueden llegar a actuar tanto como barrera o como ayuda.
2021	Arias Huertas, P.A, Bejarano Gómez, A. y Garzón Moreno, A.P.	Ecuador	Describir las percepciones de un grupo de docentes sobre los procesos de educación inclusiva en los que participan niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA)	Investigación cualitativa donde se realizaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante, siguiendo los pasos de la Teoría Fundamentada para el análisis de datos.	Las barreras que limitan los procesos de educación inclusiva en niños con TEA se desprenden de barreras asociadas a la formación profesional para la diversidad.
2022	Lara Gómez,A.	Ecuador	Analizar el rol de los padres en el desarrollo socio afectivo	Investigación bajo el enfoque cuantitativo, enmarcado en un	Los roles más evidentes es el del padre sobreprotector y el de relaciones

			de niños de 2 a 3 años con autismo que asisten a la atención psicológica en el INFA	diseño nivel descriptivo	afectivas, lo cual permite concluir que es fundamental entender la situación del niño, y no intentar que actúen de forma normal, al lograr concebir esto es demostrativo que se está la posición de aceptarlo y respetarlo tal cual como él es, y pueden fijar la atención necesaria para su desarrollo social y afectivo.
--	--	--	---	--------------------------	--

Fuente: Elaboración propia

Covarrubias Pizarro (2019) señala que las barreras para el aprendizaje y la participación de los estudiantes son el resultado de una compleja interacción de factores contextuales. A través de la revisión de literatura, se evidencia que el aula y la familia emergen como los contextos más estudiados. En el contexto del aula se encuentran los docentes y alumnos, mientras que, en el contexto familiar están los padres, tutores, hermanos, etc.

Sin embargo, cuando se indaga el papel del docente dentro del proceso formativo de alumnos con TEA en el marco de una educación inclusiva, predomina la actitud y compromiso con el aprendizaje de los alumnos, notándose en su práctica profesional. Las funciones que cumple en el aula, determinarán su rol como docente.

En el caso de la familia del niño o niña con TEA, la interacción entre sus condiciones de vida, actividades sociales, relaciones entre los miembros y la manera en que se enfrenta el diagnóstico de autismo, determinará el rol que van a desempeñar cada integrante frente al niño o niña diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista.

A continuación se presenta un análisis detallado de las investigaciones que exploran las barreras para la inclusión educativa de personas con TEA, poniendo especial énfasis en el rol fundamental que desempeñan los docentes y las familias en este proceso.

2.1 El rol del docente en el trabajo con niños y niñas con TEA

El docente, como elemento fundamental del contexto educativo, desempeña un papel crucial en la promoción de la inclusión social y educativa del alumnado. En este sentido, debe prevenir la aparición de prejuicios y estereotipos, así como cualquier forma de discriminación o exclusión. Para ello, debe actuar como facilitador y apoyo para los alumnos, demostrando un compromiso firme con su aprendizaje y una disposición activa para utilizar todos los recursos disponibles.

Según Carmona y Díez (2021), los docentes necesitan impregnarse de los valores esenciales para el trabajo de inclusión en el aula, que son: empatía, comprensión y paciencia. Estos valores deben ir acompañados de un perfil que incluya competencias personales como la autorreflexión, la supervisión constante y un compromiso profesional. Estas competencias del docente ayudarán a proporcionar las herramientas necesarias para establecer relaciones afectivas positivas entre los alumnos, creando entornos inclusivos que promuevan el desarrollo cognitivo y social.

Como parte fundamental del proceso educativo y social, se encuentra el rol del docente y su actitud frente a la inclusión educativa. La actitud implica una forma determinada de pensar, actuar y reaccionar, convirtiéndose en un comportamiento ante diferentes circunstancias (Zambrano-Garcés y Orellana-Zambrano, 2018). El docente comienza a tener un papel preponderante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues asume el rol de

mediador, brindando herramientas o instrumentos para que los niños con autismo puedan enfrentar las situaciones diarias dentro del aula. El papel del docente impacta en otros agentes educativos, facilitando u obstaculizando el aprendizaje y la inclusión de los alumnos.

Para Gökdere, 2012 (como se citó en Sevilla et al., 2018), la actitud del docente está determinada por la formación inicial, los conocimientos en el área de atención a las Necesidades Educativas y el reconocimiento de las barreras del aprendizaje, así como por los recursos y apoyos disponibles en su institución. A esto se puede agregar que, como mencionan Zambrano-Garcés y Orellana-Zambrano (2018), aquellos docentes que reciben capacitación sobre la atención a las Necesidades Educativas tienen una actitud más positiva hacia la inclusión, aceptando la asistencia psicopedagógica terapéutica en la institución educativa. Damm, 2009 (como se citó en Zambrano-Garcés y Orellana-Zambrano, 2018), considera que “el profesorado que trabaja con niños que tienen discapacidad en el aula común trasciende la actuación pedagógica, dejando entrever lo que piensan o imaginan sobre estos niños” (p. 42).

El análisis de investigaciones sobre las percepciones y actitudes de los docentes resulta crítico para el desarrollo de una política educativa inclusiva exitosa. Estos estudios reflejan que una de las barreras que los niños con autismo enfrentan, y que puede afectar su acceso, permanencia y participación dentro del sistema escolar, es la formación especializada del docente. La presencia de esta influye en actitudes positivas del docente hacia la inclusión; su ausencia puede generar sensaciones de incompetencia, desinterés y rechazo (Zambrano-Garcés y Orellana-Zambrano, 2018).

2.2 El rol de los padres y madres en la atención de hijos con TEA

La presencia de un niño con discapacidad en el núcleo familiar puede generar cambios significativos en la dinámica interpersonal y en las relaciones familiares. En el caso específico de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), las características inherentes al trastorno, sumadas a la falta de conocimiento o preparación de los padres para atender adecuadamente a sus hijos, generan una serie de preocupaciones, desafíos y dudas complejas que requieren soluciones integrales.

Cuando un ser humano nace, la familia es el primer núcleo social y cultural donde se interrelaciona, estableciendo un vínculo afectivo y emocional. Zamora & Giniebra (2022, p. 212) señalan que “los padres son el cimiento fundamental en el desarrollo social y afectivo de sus hijos; es la familia el núcleo donde se constituyen las primeras acciones afectivas y se regulan y corrigen aquellas no favorables para un desarrollo sano”. Este cimiento que forjan los padres y la familia conlleva una carga ante el diagnóstico de TEA; cuando un hijo nace con alguna alteración psicológica o física, los padres se enfrentan a una nueva realidad que quiebra el anhelo de bienestar y salud, teniendo que adaptarse a una situación compleja e inesperada. Así, atraviesan un proceso de duelo.

Según la investigación de Miaja y Moral (2013) y Cuadrado (2010) (como se citó en Aguilar-Villota et al., 2017), tras el diagnóstico, los padres atraviesan cinco etapas del duelo: negación, ira, negociación, depresión y aceptación. Esta última etapa resulta crucial para determinar si se estancaron en el duelo o avanzarán hacia la superación, desarrollando estilos de afrontamiento resilientes.

En este sentido, los padres asumen un rol fundamental como pilares en el desarrollo del niño, comprometiéndose con su crianza y educación. Mediante el establecimiento de normas claras y consistentes, brindan al niño un marco de referencia que le permite desenvolverse en la complejidad del entorno y establecer relaciones significativas de cariño y protección.

En este sentido, los padres desempeñan un papel fundamental como pilares en el desarrollo del niño, comprometiéndose con su crianza y educación. A través del establecimiento de normas claras y consistentes, proporcionan al niño un marco de referencia que le permite

desenvolverse en la complejidad del entorno y establecer relaciones significativas de cariño y protección.

Pérez y Ávila (2017), citados por Zamora & Giniebra (2022), explican que existen indicadores del contexto familiar que son determinantes en el rol de los padres para crear interacciones afectivas con sus hijos. La relevancia del rol de los padres en el trabajo con niños con TEA implica considerar un proceso de atención a lo largo de la vida, enfatizando la necesidad de la participación familiar en los procesos de atención e inclusión de los niños con TEA:

- **Autoridad:** Valor propio de quien pueda generar alternativas de obediencia sin recurrir a mandar, dominar, intimidar, castigar y torturar. Se concibe como el mutuo respeto inspirado en la aprobación de los demás, respetar la libertad sin recurrir al sometimiento.
- **Relaciones afectivas:** Se hace referencia a la cercanía emocional, el apoyo, armonía y cohesión con la familia. Es un elemento fundamental para desarrollar el sentimiento de apego y seguridad.
- **Sobreprotección:** Definido por Herrera, 2012 (como se citó en Zamora & Giniebra, 2022) la “excesiva preocupación de los padres hacia las necesidades del hijo, satisfaciéndolas todas, sin dejar que el hijo pueda satisfacerlas por sí mismo” (p.221), lo que conlleva a limitar las posibilidades del desarrollo del niño al no desarrollar sus potencialidades, dificultando la toma de decisiones y con dependencia excesiva hacia los demás.
- **Respeto:** Generado por una comunicación fluida y positiva que contribuye a una relación entre padres e hijos.
- **Comunicación:** Implica la comprensión y apoyo de los padres; cuando interviene el afecto, el apoyo y una comunicación positiva, los niños se ajustan psicosocialmente, tienen una mayor confianza en sí mismos, autoestima y bienestar psicológico.

- Resolución de conflictos: Los padres ponen en práctica estrategias para socializar con el propósito de influir y orientar a los hijos en su integración social. La resolución de conflictos es resultado de la interacción de los indicadores como autoridad, relaciones afectivas, sobreprotección, respeto y comunicación.

Los beneficios de una buena relación entre los padres y los entes educativos incluyen la mejora del rendimiento académico de los estudiantes, el incremento de la atención de los infantes y la creación de espacios que refuercen valores como la confianza, responsabilidad y cooperación; todo lo cual influye positivamente en el aumento de la autoconfianza en los niños y en el reconocimiento de sus propias potencialidades. (Monje Santana, 2021, p. 95)

Finalmente, los hallazgos apuntalan que la mayoría de las barreras detectadas en las investigaciones tienen que ver con: 1) formación profesional de las y los docentes, 2) redes de apoyo y formación continua con las que cuentan, 3) relaciones sociales con compañeros de trabajo y otros agentes como las familias de usuarios, 4) la actitud y disposición de las y los docentes hacia la inclusión educativa y 5) la percepción que tienen del proceso de inclusión educativa.

En el siguiente capítulo se fundamenta la metodología de investigación con base a los objetivos general y específico.

Capítulo 3: El Método

La metodología de una investigación constituye un pilar fundamental en el desarrollo de cualquier estudio académico, ya que establece los procedimientos y enfoques que guiarán la investigación. En este capítulo, se abordará de manera sistemática el proceso metodológico, comenzando con la problematización del fenómeno, es decir las Barreras de la inclusión educativa, seguido de la formulación de los objetivos que orientaron este trabajo. Finalmente, se detalla el diseño cualitativo fenomenológico implementado con el propósito de comprender las experiencias de las maestras integradoras participantes. Este enfoque metodológico permite captar la esencia de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos, promoviendo así una comprensión holística y contextualizada de la problemática investigada.

3.1 Problematización y objeto del estudio

En México, hay 99 instituciones dedicadas a la atención de personas con autismo, distribuidas en 24 estados, incluida la Ciudad de México, según datos de Teletón (2021). Estas instituciones se enfocan en ofrecer intervenciones psicológicas y educativas adaptadas a las necesidades específicas del TEA, con el fin de garantizar una respuesta educativa efectiva.

Las intervenciones para el TEA generalmente incluyen evaluaciones psicológicas exhaustivas y la aplicación de métodos de aprendizaje estructurados basados en la funcionalidad, rutina y motivación. Estos métodos buscan potenciar las habilidades individuales y abordar las áreas de mayor desafío, promoviendo así el desarrollo integral de las personas con TEA. Rangel (2017) menciona que la intervención educativa debe realizarse desde una perspectiva inclusiva, con el objetivo de aumentar la participación de los alumnos y reducir la exclusión, es decir, eliminando las BAP.

El interés por el tema tratado en esta investigación surge de la participación como integrante del equipo de prácticas profesionales y servicio social en una asociación civil (A.C.), cuya labor se centra en la atención integral de personas con TEA, incluyendo niños, jóvenes y adultos. Esta A.C. ofrece, entre sus servicios, apoyo para fomentar la inclusión educativa de su población a través de la implementación de estrategias de adaptación y supervisión curricular.

Desde este espacio, se pudo ser testigo de la constante demanda por parte de las familias o tutores de los niños, quienes expresaban de manera recurrente su deseo de incluirlos en una escuela regular. Para lograrlo, solicitaban el apoyo de la A.C. con el objetivo de facilitar este proceso de inclusión educativa.

A pesar de que la A.C. brinda apoyo para promover la inclusión educativa, en las distintas interacciones con el equipo de trabajo (maestras integradoras) se evidenciaron diversas interpretaciones sobre el concepto de inclusión educativa y las estrategias necesarias para alcanzarla. Asimismo, se manifestaron inconformidades relacionadas con limitaciones que consideran obstaculizan la efectiva inclusión de los alumnos en escuelas regulares, lo que en esta investigación se desarrolla como Barreras de la inclusión educativa.

A partir de estas opiniones, surge la inquietud por identificar las barreras que, desde su perspectiva como maestras integradoras, dificultan la inclusión de los niños y niñas con TEA en entornos educativos regulares. Esta identificación de barreras debe indagarse junto con el conocimiento que poseen las maestras integradoras sobre la inclusión educativa; este conocimiento es un recurso importante para reconocer y eliminar las barreras, dado que “Se establece un camino común para la mejora, la toma de decisiones y se ayuda a resolver los conflictos. Los valores inclusivos se convierten en un estímulo constante para ampliar la participación en el aprendizaje[...]” (Booth & Ainscow, 2011, p. 47)

3.1.1 Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles son las barreras percibidas por las Maestras Integradoras que limitan la inclusión educativa de niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA)?
2. ¿Cuál es el conocimiento de las Maestras Integradoras sobre la Inclusión Educativa?

3.1.2 Objetivos

Objetivo general:

Conocer las barreras que limitan la inclusión educativa de niños y niñas con TEA desde la perspectiva de las Maestras Integradoras.

Objetivos específicos:

1. Identificar las barreras percibidas por las Maestras Integradoras que obstaculizan la inclusión educativa de niños y niñas con TEA.
2. Identificar el conocimiento que poseen las Maestras Integradoras acerca de la Inclusión Educativa.

3. 2 Tipo de estudio: Enfoque Cualitativo

La metodología cualitativa es un enfoque de investigación que se centra en comprender fenómenos sociales mediante la recopilación y análisis de datos no numéricos. Se basa en la interpretación, la subjetividad y la comprensión profunda de las experiencias individuales.

Hernández Sampieri et al.,(2006, p. 9) define al enfoque cualitativo como:

un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas otorguen).

En esta investigación se utiliza la metodología cualitativa con un diseño fenomenológico, ya que comparten un enfoque centrado en la comprensión profunda de las experiencias humanas. Ambas disciplinas buscan explorar la subjetividad y el significado personal que los individuos otorgan a sus vivencias, permitiendo un análisis exhaustivo de los fenómenos desde la

perspectiva de los participantes. A través de técnicas como las entrevistas en profundidad y la observación participante, la metodología cualitativa se enriquece con los principios fenomenológicos, promoviendo una interpretación más rica y matizada de la realidad vivida. Así, se establece una sinergia que potencia la exploración de la conciencia y la experiencia individual en diversos contextos sociales.

3. 2.1 Diseño metodológico fenomenológico

La fenomenología es la ciencia que estudia la relación que existe entre los hechos (Fenómenos) y el ámbito en que se hace presente esta realidad (Ojeda de Muriel et al., 2019). Es decir, busca explorar y describir en profundidad cómo perciben y entienden los individuos ciertos fenómenos o aspectos de la realidad.

En la investigación fenomenológica, se prioriza la suspensión de juicios previos y se enfatiza la comprensión directa de las experiencias subjetivas de los participantes (epojé).

Así pues, como menciona Aguirre-García & Jaramillo-Echeverri (2012) la fenomenología se dirige a la esfera de conciencia del sujeto y tiene como meta la descripción de la corriente de vivencias que se dan en la conciencia.

La fenomenología se presenta como una metodología valiosa para investigar las percepciones de las maestras integradoras sobre las barreras que obstaculizan la Inclusión Educativa. Permite profundizar en las experiencias vividas por las maestras, capturando la esencia de sus vivencias y significados en torno a las dificultades que enfrentan u observan en el ámbito de la Inclusión Educativa. De este modo, la fenomenología facilitará la exploración de emociones, pensamientos y actitudes que subyacen a las percepciones de las maestras, revelando aspectos que no siempre son evidentes o verbalizados por ellas.

3.3 Contexto

El estudio contó con la participación de cuatro maestras integradoras¹, pertenecientes a una Asociación Civil (A.C.) ubicada en el sur de la Ciudad de México. Estas maestras atienden a una población infantil y adulta con edades comprendidas entre los dos y los treinta años con diagnóstico de TEA.

Inicialmente, se contemplaron seis maestras integradoras para participar en la investigación. Cabe destacar que estas maestras en su función como “titulares de grupo”, son responsables del desarrollo de los planes y programas de trabajo de sus alumnos, supervisan el desarrollo de las habilidades y aprendizaje de cada uno de los niños. Al mismo tiempo, mantienen una comunicación directa y constante tanto con los padres de familia como con los docentes de los niños que asisten a una escuela regular.

Para obtener el permiso correspondiente para entrevistar a las maestras integradoras, se estableció contacto con la directora de la A.C. Tras la autorización otorgada, se invitó verbalmente a las maestras a participar en la investigación a través de entrevistas. Cuatro de ellas aceptaron participar (Ver Tabla 2) y, posteriormente, se les entregó un consentimiento informado en el que se les garantizó la confidencialidad de sus datos. Además, se obtuvo el permiso para grabar las entrevistas y compartir la información recabada.

Las maestras que no formaron parte del estudio expresaron, en diferentes momentos, su falta de interés en participar debido a que no contaban con una licenciatura y conocimiento suficiente sobre la Inclusión Educativa, lo que, a su juicio, les impedía aportar información valiosa durante las entrevistas. En su lugar, recomendaron a otras compañeras con mayor conocimiento en el tema.

¹Aunque en su espacio de trabajo se hacen llamar Terapeutas, el rol que cumplen es el de una maestra “integradora” o también denominada maestra “sombra”, la cual puede definirse como un paraeducador que presta servicios directos a los estudiantes con necesidades especiales de salud o de aprendizaje. La maestra integradora constituye un recurso humano importante en la estructura de personal de muchas aulas de apoyo donde se pueden encontrar alumnos con Autismo (Polo-Márquez et al., 2023)

Tabla 2. Características de las participantes de la investigación

Pseudónimo	Edad	Género	Formación Académica	Tiempo trabajando en TEA	Puesto de trabajo
Paola	53 años	Mujer	Maestra de Educación Especial	20 años trabajando	Maestra Integradora
Samanta	44 años	Mujer	Lic.Psicología	22 años trabajando	Maestra Integradora
Karla	30 años	Mujer	Lic.Psicología	Siete años trabajando	Maestra Integradora
Fátima	28 años	Mujer	Lic.Psicología	Seis años trabajando	Maestra Integradora

Fuente: Elaboración propia

3. 4 Escenario

La investigación se llevó a cabo en una Asociación Civil² con sede al sur de la Ciudad de México, enfocada en la atención de personas con TEA, contando con una trayectoria de 16 años. Está conformada por un equipo con experiencia en el Trastorno del Espectro Autista cuyo objetivo primordial es el trabajo integral en las diversas áreas del desarrollo (lenguaje,

² A pesar de que esta A.C se ha colocado el nombre de “centro terapéutico”, el término se asocia comúnmente con espacios enfocados en tratamientos clínicos específicos, tales como terapia ocupacional, psicológica y fisioterapia. Estos tratamientos específicos no se llevan a cabo en esta asociación.

Con la idea de no generar confusiones en esta investigación ya que no se trata de un espacio dedicado a la terapia clínica, sino de un entorno que fomenta el desarrollo integral de los niños en contextos educativos y sociales (García et al., 2018) se omitirá el nombre de centro terapéutico y se tomará en consideración su función en la intervención educativa.

comunicación, psicomotricidad, socialización, habilidades cognitivas y académicas) de niños, jóvenes y adultos ubicados dentro de ese espectro.

La asociación implementa programas específicos orientados a mejorar la calidad de vida de las personas con TEA y sus familias, fomentando el desarrollo de habilidades que promuevan su autonomía en la vida diaria.

Los servicios que ofrecen son:

- *Evaluación y diagnóstico:* Servicio con tests específicos y entrevista familiar, con el fin de dar un diagnóstico clínico y diferencial.
- *Programa individual:* Programa individualizado de intervención integral basado en las necesidades de cada individuo. Así como actividades complementarias (Natación).
- *Programa de Adaptación al Medio:* Se lleva a cabo a través de actividades que forman parte de la cotidianidad, como, por ejemplo: Ir al supermercado, cine, parque, etc., con el objetivo de lograr una adaptación a los diferentes entornos en los que se desarrolla cada individuo.
- *Actividades recreativas:* Una intervención basada en el juego, el arte y el deporte para tratar de capacitar a la persona con TEA a dar una respuesta adaptativa en los ambientes cotidianos. En el contexto de las actividades físicas o aquellas que fomentan la adaptación al medio ambiente, se suelen emplear espacios públicos próximos a la asociación, siendo los parques y supermercados los más comunes.
- *Inclusión educativa:* Acompañamiento a la familia escuela, así como capacitación educativa y estrategias de adaptación y supervisión curricular.

La sede de la asociación se encuentra emplazada en un inmueble que originalmente cumplía funciones de vivienda unifamiliar, y que ha sido adaptado para albergar actividades educativas.

El lugar cuenta con un patio de dimensiones reducidas, aproximadamente 30 m², cuatro sanitarios exclusivamente para la población atendida, un baño para los empleados, siete aulas de distintas dimensiones -cabe destacar que la distribución de algunas aulas en la planta baja limita la circulación libre de niños y maestras por la falta de espacio-, y una habitación enfocada únicamente en actividades sensoriales. El segundo piso no está habilitado para actividades de la población atendida, sino como residencia de la directora de la asociación y su familia.

La A.C tiene siete grupos donde se atiende a una población comprendida entre los dos y los 30 años de edad. Cada grupo está diseñado para atender las necesidades específicas de un rango de edad determinado, considerando tanto sus características evolutivas como sus habilidades individuales. Los grupos cuentan con un equipo compuesto por al menos una maestra titular y una ayudante.

La asignación de cada niño o niña a los diferentes grupos se realiza tomando en consideración tanto su edad como sus habilidades particulares. Para ello, se basan en evaluaciones y diagnósticos realizados previo al ingreso a la asociación.

Cada aula debe cubrir diez áreas específicas en el trabajo educativo con los niños, niñas y jóvenes:

1. Atención
2. Lenguaje y/o comunicación
3. Motricidad fina
4. Motricidad gruesa
5. Cognición
6. Funciones ejecutivas
7. Teoría de la mente (Emociones)
8. Socialización

9. Adaptación al medio

10. Autocuidado

El grupo orientado a jóvenes, con edades entre los 18 y los 30 años, se destaca por su enfoque en el desarrollo de habilidades laborales y la promoción de la autonomía personal. A través de talleres de elaboración de productos como empaquetado de dulces, bisutería y tejido, se produce mercancía que posteriormente se pone a la venta con el objetivo de recaudar fondos para la propia asociación. De esta manera, se logra un doble propósito: por un lado, se brinda a los jóvenes una experiencia de acercamiento al mundo laboral, y por otro, se contribuye a la sostenibilidad económica de la A.C.



Fuente: Elaboración propia

3. 5 Descripción del trabajo

Se siguió la estructura metodológica de una investigación fenomenológica de Moustakas,1994, (como se ció en Aguirre-García & Jaramillo-Echeverri, 2012, p. 64)

1. Participar en el proceso de epojé para crear una atmósfera y relación que permita la adecuada conducción de la entrevista.
2. Precisar la pregunta
3. Conducir la entrevista de investigación cualitativa para obtener descripciones de la experiencia.

3.5.1 Instrumentos de recolección de datos

Para esta investigación se utilizó la entrevista semiestructurada, definida por Kvale (2011) como una entrevista con el propósito de obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos. Ver Anexo Guión de Entrevista.

Se utilizaron los siete lineamientos fundamentales planteados por Kvale (2011) para conducir entrevistas de investigación cualitativa

1. Aclarar el propósito de la entrevista: Es crucial establecer desde el inicio el propósito de la entrevista, tanto para el entrevistador como para el participante. Esto implica definir claramente los objetivos de la investigación y las preguntas que se buscan responder a través de las entrevistas.
2. Seleccionar a los participantes: La selección de participantes debe ser cuidadosa y basarse en criterios relevantes para la investigación. Se debe considerar la diversidad de perspectivas y experiencias para obtener una comprensión más rica y completa del tema en cuestión.
3. Diseñar la guía de entrevista: La guía de entrevista sirve como un instrumento para dirigir la conversación y garantizar que se aborden los temas de interés.

Sin embargo, debe ser flexible para permitir que surjan nuevas ideas y perspectivas durante la entrevista.

4. Establecer rapport: El rapport es una relación de confianza y empatía entre el entrevistador y el participante. Es esencial establecer rapport para que los participantes se sientan cómodos y dispuestos a compartir sus experiencias y opiniones de manera abierta y honesta.
5. Realizar la entrevista: Durante la entrevista, es importante seguir la guía de entrevista de manera flexible, adaptándose a las respuestas del participante y haciendo preguntas de seguimiento para profundizar en sus experiencias y perspectivas.
6. Registrar la entrevista: La entrevista puede registrarse de diversas maneras, como mediante grabación de audio o video, notas de campo o una combinación de ambos. Es importante elegir el método de registro que mejor se adapte a la situación y que permita capturar la información de manera precisa y completa.
7. Analizar los datos de la entrevista: Una vez finalizadas las entrevistas, los datos recopilados deben analizarse de manera sistemática y rigurosa. Existen diversos métodos de análisis cualitativo, como el análisis temático, el análisis narrativo y el análisis de discurso.

La elección de la entrevista semi-estructurada para llevar a cabo una investigación fenomenológica se basa en su capacidad para generar un diálogo flexible que permita la exploración profunda de las experiencias vividas por los participantes. Este enfoque metodológico facilita la obtención de datos detallados y diversos, al mismo tiempo que mantiene una guía que orienta la conversación hacia los temas centrales de interés. Al combinar la estructura con la adaptabilidad, la entrevista semi-estructurada promueve un ambiente propicio para la revelación de significados, cruciales en el análisis fenomenológico, contribuyendo así a una comprensión más completa de las percepciones y significados que los individuos atribuyen a sus experiencias.

3.5.2 Técnicas de recolección de datos

Las entrevistas se realizaron en la asociación donde se hizo la investigación, considerando los horarios disponibles para cada maestra integradora.

Se calculó que la entrevista tuviera un máximo de 45 minutos de duración.

- *Fase 1:* Se habló con la directora de la Asociación para poder realizar la investigación con las maestras que laboran en esa institución con la intención de obtener su consentimiento.
- *Fase 2:* Después de obtener el consentimiento de la directora, se seleccionó a seis de las maestras para formar la muestra (tomando en cuenta que fueran titulares de grupo y tuvieran relación con los padres de familia), se habló con ellas sobre la investigación, obteniendo el consentimiento (verbal) con cuatro de ellas que aceptaron participar.
- *Fase 3:* Fueron entregados los consentimientos informados a las maestras que quisieron participar, agendando días y horarios para poder realizar las entrevistas, considerando el tiempo disponible de cada una de ellas.
- *Fase 4:* Las entrevistas se realizaron según la agenda establecida con las maestras. Cada entrevista se realizó en el salón donde cada una trabaja y grabando audio de cada entrevista.
- *Fase 5.* Se realizaron las transcripciones de audio a texto de cada entrevista siguiendo los lineamientos que menciona Kvale (2011).
- *Fase 6.* Se llevó a cabo el análisis de datos cualitativos a través de la estrategia de análisis de contenido

3.6. Categorías de análisis

Para esta investigación se utilizó el software de análisis de datos cualitativos QDA Miner; este programa facilitó la codificación de las respuestas obtenidas en las entrevistas realizadas a las maestras integradoras. La codificación es “es una manera de indexar o categorizar el texto para establecer un marco de ideas temáticas sobre él” (Gibbs, 2012, p. 79). Las ideas vinculadas entre sí que abordan un mismo tema, se denominan códigos.

Los códigos establecidos en el análisis de las entrevistas se organizaron de manera más clara a través de categorías; las categorías son:

ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos. Como unidades significativas dan sentido a los datos y permiten reducirlos, compararlos y relacionarlos... Categorizar es poner juntas las cosas que van juntas. Es agrupar datos que comportan significados similares. Es clasificar la información por categorías de acuerdo a criterios temáticos referidos a la búsqueda de significados. Es conceptuar con un término o expresión que sea claro e inequívoco el contenido de cada unidad temática con el fin de clasificar, contrastar interpretar analizar y teorizar. (Galeano Marín, 2004, p. 38)

A través de esta codificación de las entrevistas se obtuvieron cuatro categorías de análisis:

1. El rol de la familia en la intervención del niño o niña con autismo
2. El rol del docente frente a un alumno con autismo
3. El rol de la A.C para favorecer la inclusión educativa
4. Percepción sobre la inclusión educativa

Capítulo 4: Resultados

En este apartado se concentran los principales hallazgos de la investigación cualitativa con diseño fenomenológico. Los resultados se presentan con base en cada categoría de análisis que guiaron la investigación, a saber:

1. El rol de la familia en la intervención del niño o niña con autismo
2. El rol del docente frente a un alumno con autismo
3. El rol de la A.C para favorecer la inclusión educativa
4. Percepción sobre la inclusión educativa

4.1 Categoría 1: El rol de la familia en la intervención del niño o niña con TEA

En este eje se ubican las categorías emergentes vinculadas con las emociones y sentimientos que desplegaron las madres y padres de familia en torno a la condición de TEA de sus hijos, y cómo éstas eran percibidas por las maestras integradoras, así como la influencia de los padres en la A.C a la que asistían sus hijos e hijas. A continuación, se detalla en dichas categorías

- *Emociones y sentimientos presentes en la familia de los niños con TEA:*

En la percepción de las maestras integradoras, los padres y madres de familia llegan a representar una barrera para el trabajo educativo ya que muchas veces llegan a la institución sin saber qué hacer y emocionalmente en duelo por el diagnóstico de sus hijos e hijas:

“Los papás también ponen barreras porque se enfrentan a este duelo de saber que sus hijos tienen autismo, no saben cómo apoyar, no saben qué hacer, les hace falta capacitarse” (Paola, Maestra Integradora-Titular)

Asimismo, el proceso de aceptación del diagnóstico de TEA por parte de las madres y padres de familia es muy variable y muchas veces no es reconocido por ellos durante un período de tiempo largo. Ante ello las maestras recomiendan mostrar empatía y dejar que los padres lleven su proceso sin presionarlos:

“El reto más grande es, que a veces los papás no aceptan la condición que tienen sus hijos, les cuesta trabajo y es difícil. Hay que ser también muy empáticos con ellos, es una situación complicada.” (Samanta Maestra Integradora-Titular)

- *Participación de la familia en la A.C y Escuela regular*

Un aspecto relevante que emergió de las entrevistas con las maestras integradoras fue la diversidad de percepciones que las familias tienen sobre el trabajo educativo en la A.C. Las docentes identificaron una clara distinción entre las familias que participan activamente en el proceso educativo de sus hijos y aquellas que limitan su involucramiento a un servicio de cuidado, es decir, ven la labor de la A.C como una “guardería”; al respecto Paola comenta:

Hay papás que son muy comprometidos, hay papás que, de verdad, te lo juro, a lo mejor no es la mejor forma de interpretarlo, pero si tú les dices - separa de cabeza cada noche, y tres tabiques en cada mano-, así lo hacen, y son muy muy meticulosos, son muy entregados y se informan y se ponen a trabajar los que tú les comentas, y te preguntan ¿Cómo se hace?, es todo el interés, no sólo por su hijo, sino porque ellos van aprendiendo. Sin embargo, también hay otros papás que sólo vienen y te dejan al niño, pensando que solo es una guardería, de ¡ay!, téngamelo en lo que voy al trabajo o de ¡ay!, téngamelo un rato en lo que descanso. Inclusive, desafortunadamente, eh...me ha tocado tener la mala experiencia de unos papás que me decían -pues a mí no me diga, usted nada más hágalo, para algo pago la colegiatura-. (Paola, Maestra Integradora-Titular)

La participación de las familias en la A.C. es un factor complejo que se ve influenciado por múltiples variables. La diversidad de contextos familiares, marcada por las redes de apoyo y

la situación económica, incide de manera significativa en la participación de los padres en las actividades de la A.C. Fátima explica:

No es lo mismo unos papás que los dos se tienen que ir a trabajar y entonces la abuelita, el abuelito, la tía, son los que se tienen que encargar de los niños, que quienes pudieron... acomodar sus horarios para hacer Home Office o que ganan lo suficiente como para solo cumplir una jornada de trabajo y dedicarse al niño el resto del día. O uno se va a trabajar y el otro se queda con el niño a tiempo completo. (Fátima, Maestra Integradora-Titular)

- *Conocimiento de los padres y madres sobre el TEA*

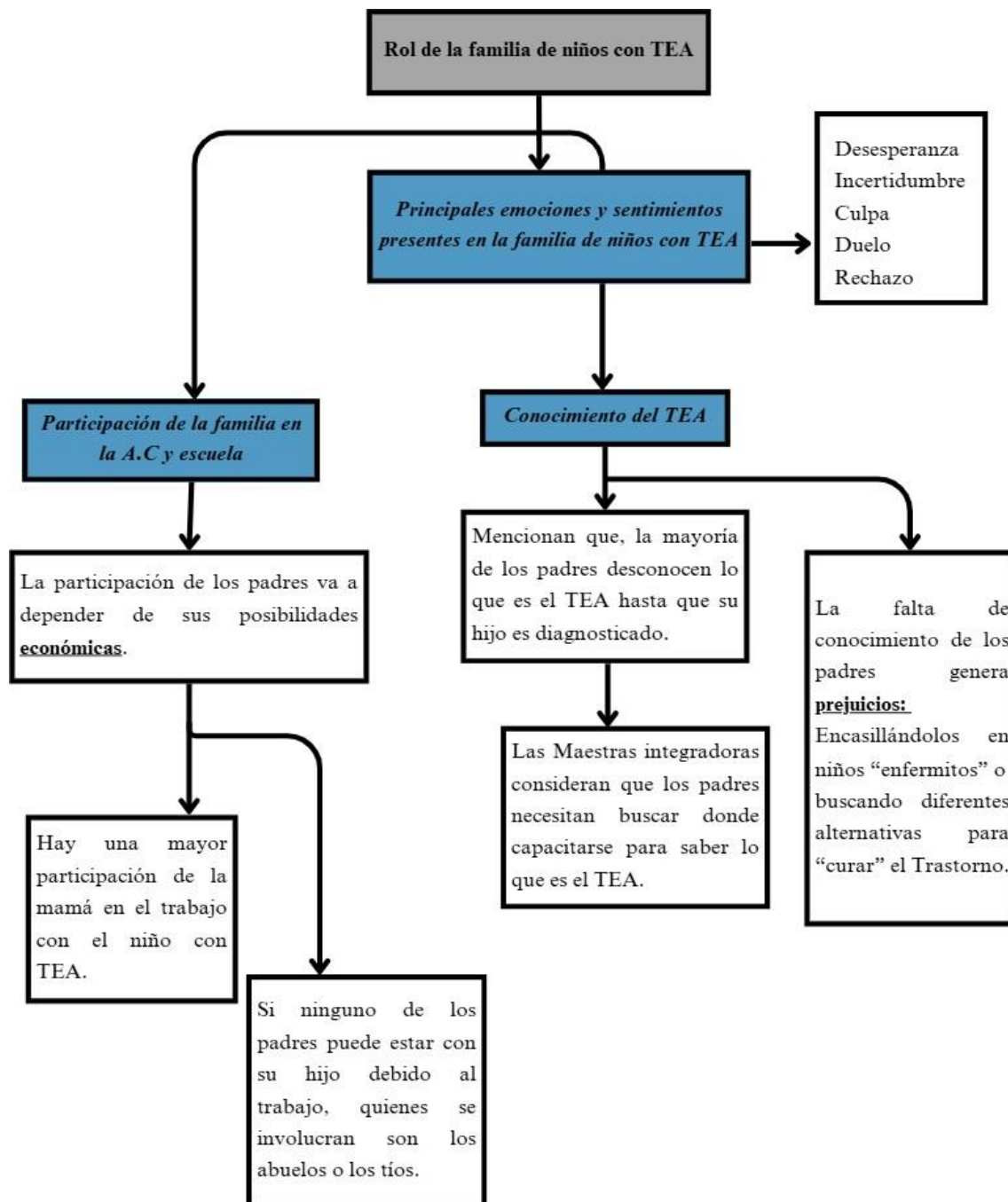
Las maestras integradoras desempeñan un papel fundamental en la orientación de las familias de niños con TEA. Una de las preocupaciones recurrentes entre estas profesionales es la proliferación de terapias alternativas no basadas en evidencia científica. Ante esta situación, las maestras integradoras enfatizan la importancia de que los padres estén informados sobre el TEA para evitar que se adhieran a estas prácticas, las cuales pueden poner en riesgo la salud de sus hijos. En su lugar, las maestras promueven que los padres, tutores y familia busquen intervenciones basadas en evidencia:

(...) pues entiendo que ellos (los papás) están en completo derecho de buscar alternativas de tratamiento para sus hijos, pero sí creo que deben estar como muy conscientes de que hay terapias comprobadas [...] y hay otros que buscan remedios con medicina alternativa. O sea, las quelaciones, por ejemplo, estas funcionan en otro tipo de tratamientos, ¿no? O sea, nadie sabe de dónde viene el autismo, no sabemos qué lo causa, hay diferentes teorías. Una de ellas son los metales pesados o las toxinas en sangre y es donde entran las quelaciones porque se utilizan para otros tratamientos en donde sí funcionan, pero específicamente con autismo no se ha demostrado, no hay una base científica comprobable de ese tratamiento dentro del autismo. Ahí es donde sí, no estoy de acuerdo para nada. (Fátima, Maestra Integradora-Titular)

La A.C en su función de centro educativo no brinda la información suficiente para que los padres de familia no opten por buscar alternativas al Trastorno, a pesar de que las maestras consideran importante que los padres estén capacitados para entender qué es el TEA.

En el Esquema 1 se muestra una síntesis de la percepción del rol de la familia en el proceso educativo en la A.C. de las y los niños con TEA.

Esquema 1. Rol de la familia de niños con TEA



Fuente: Elaboración propia

4.2 Categoría 2: El rol del docente frente a un alumno con autismo

- *Conocimiento de las y los docentes sobre el TEA*

Otro tema en el que se coincidió en el análisis de datos es que hay brecha significativa en el conocimiento de los docentes de Educación Básica respecto al TEA. El análisis reveló que los docentes de Educación Básica, en general, presentan un conocimiento limitado sobre el TEA. No obstante, la Asociación ofrece la posibilidad de brindarles capacitaciones sobre la condición y materiales que pueden ajustar al trabajo en el aula. Al respecto, Paola menciona:

Nos hemos encontrado escuelas donde nos dicen, - ¿sabes qué?, no tengo la menor idea de lo que tú me estás hablando, y no sé qué hacer, pero tú dime qué hago y yo lo hago. Tú dime si el material que uso está bien y si no dame sugerencias y hago otro-, o sea, no saben nada, pero están con todas las ganas del mundo de apoyar a la inclusión educativa, pero hay quienes no, que de plano te dicen que no y pues, ¿qué se les hace? (Paola, Maestra Integradora-Titular)

Por otra parte, una barrera importante en las aulas es la desinformación que prevalece entre los docentes. La falta de conocimiento sobre las características y necesidades específicas de este espectro lleva a menudo a prácticas excluyentes, al considerar que estos estudiantes no pueden participar en las actividades junto a sus compañeros. Esta situación limita significativamente las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes con TEA y obstaculiza la construcción de una escuela inclusiva:

“...en la escuela, los maestros no saben cómo trabajar con ellos, y los dejan ahí sin trabajar en clase entonces no sirve de nada que estén en la escuela si los dejan ahí sentados.”

(Samanta, Maestra Integradora-Titular)

- *Actitudes prejuiciosas por parte del docente*

La desinformación sobre el TEA alimenta una serie de prejuicios docentes que se traducen en una subestimación de las capacidades cognitivas y comunicativas de estos estudiantes. Estos prejuicios se manifiestan en creencias erróneas como que los estudiantes con TEA no pueden aprender de la misma manera que sus compañeros, que no son capaces de establecer relaciones sociales o que carecen de intereses. Estas percepciones erróneas limitan las oportunidades de participación, tal como lo explica Karla:

Pues creo que el prejuicio que más se da con los profesores es que piensan que los niños con autismo no te van a entender ¿no? Justamente como no hablan, piensan que no pueden lograr entenderte. Si no te ve, es porque no te entiende.

Creo que en el trabajo educativo piensan eso o que su nivel cognitivo está comprometido, ¿no?, o sea que no van a aprender por no comportarse como un niño neurotípico. (Karla, Maestra Integradora-Titular)

De igual manera, otra barrera que se señala es que no todas las escuelas están abiertas a recibir capacitación para el trabajo de la inclusión de personas con TEA, a pesar de que estén inscritos en sus cursos regulares niños y niñas con dicha condición:

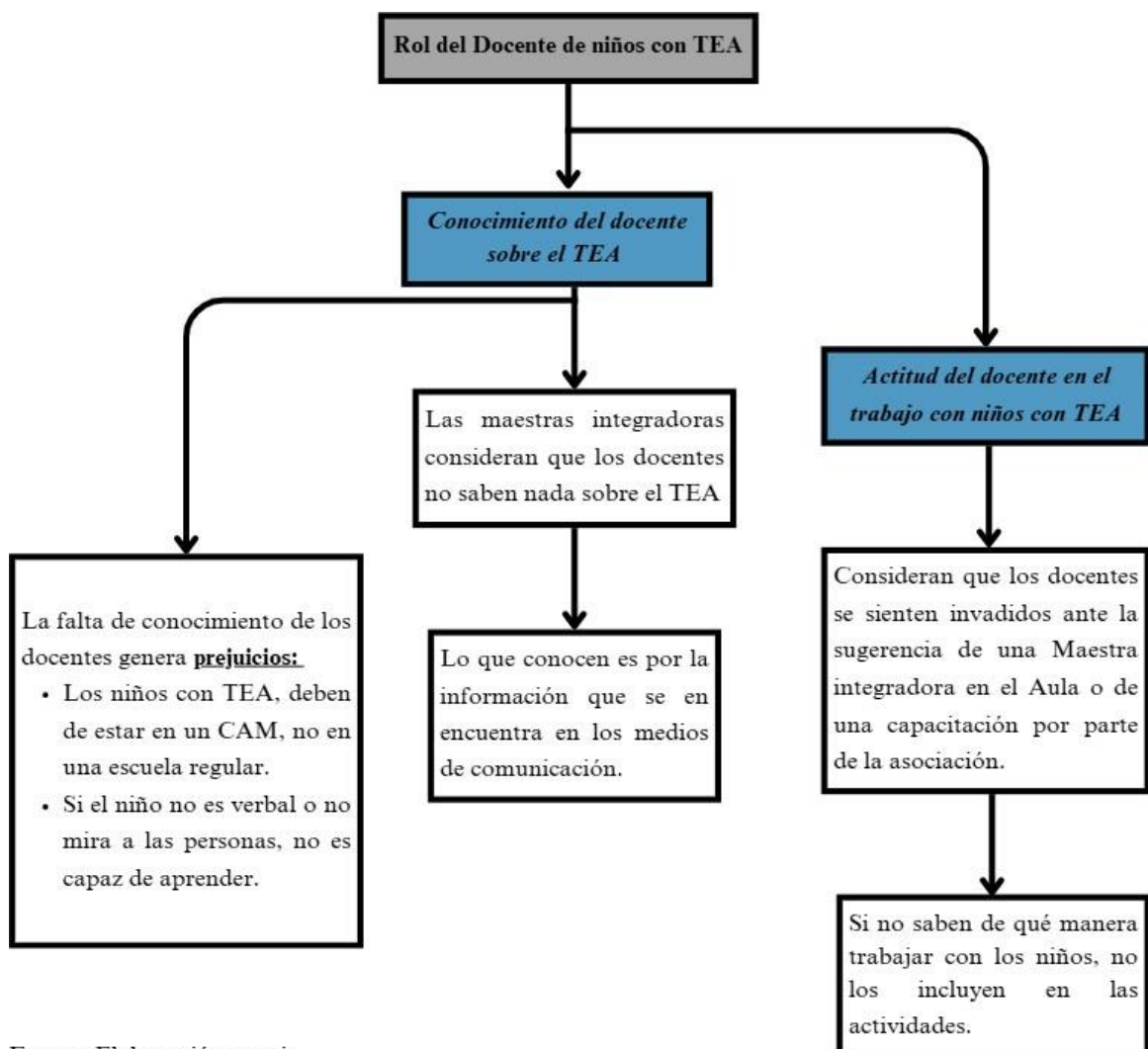
...el psicopedagogo o el personal directivo de la escuela se sienten como invadidos si les comentamos que puede ir personal de terapéutico a dar capacitaciones al personal docente o si se les solicita que vaya a una maestra integradora. De hecho, en muchas escuelas no lo permiten porque insisto, se sienten invadidos, creen que vamos a observarlos y a criticar su práctica docente y pues, no necesariamente. (Fátima, Maestra Integradora-Titular)

La desinformación sobre el TEA fomenta la persistencia de modelos educativos segregados. La falta de conocimiento sobre las características y necesidades específicas de este espectro lleva a la creencia de que los alumnos con esta condición deben ser ubicados en Centros

de Atención Múltiple (CAM), bajo el pretexto de que las necesidades de estos alumnos superan las capacidades de los docentes. Esta idea errónea limita significativamente las oportunidades de interacción social y desarrollo de los estudiantes con TEA, al negarles el derecho a una educación inclusiva:

...en algunas situaciones de educación en las escuelas, hay maestros que te dicen -¿sabes qué? Este niño tiene algo y necesita algo que yo no le puedo dar, lléveselo a un CAM o a algún otro lado, pero aquí no tiene que estar-. Entonces, todas estas barreras, bloqueos que a veces no es tanto de que no tengan la experiencia educativa o la formación de los profesores o la gente con la que estás trabajando, no solamente es eso, a veces solamente es el echarle ganas. (Paola, Maestra Integradora-Titular)

Esquema 2. Rol del Docente de niños con TEA



Fuente: Elaboración propia

4.3 Categoría 3: El rol de la A.C para favorecer la inclusión educativa

- *Funciones de la A.C: Capacitación del personal, Material de trabajo, Espacio de trabajo*

Las maestras expresan una contradicción entre la retórica inclusiva del centro y las prácticas educativas cotidianas. A pesar de la declaración de intenciones de promover la inclusión, no existe un plan de acción concreto ni un seguimiento sistemático para garantizar que los alumnos con TEA reciban el apoyo necesario:

...la institución en la que yo laboro, como tal no tiene un apartado de inclusión educativa, de hecho, se aleja de cualquier tipo de inclusión. Lo que ellos hacen es un tipo de acompañamiento, o sea, solamente van para digamos para dar como fe, que el niño está integrado en una escuela y ya no más. O sea, no hay ninguna orientación, [...] no hay un estudio previo o justificación para saber si el niño necesita o no una maestra de inclusión para ser su apoyo en la escuela Solamente hacen como un acompañamiento inicial para que, como te digo, dar fe que, que el niño está asistiendo a una escuela y nada más. (Karla, Maestra Integradora-Titular)

La ausencia de programas de formación específicos y sistemáticos, representa una barrera significativa, mostrándose también en los conocimientos que poseen las maestras, pues estos suelen basarse en la transmisión informal de experiencias entre el personal con mayor antigüedad, lo que genera una gran variabilidad en la calidad de la atención educativa brindada a los alumnos:

Yo creo que si hay un intento por hacer una inclusión educativa, pero al ser un proceso tan complejo y al haber tanta demanda, creo que la asociación se queda corta tanto en la parte de capacitación de las maestras integradoras como en la capacitación del personal docente que va a trabajar con el niño, a veces también en la parte de la de del acompañamiento con las familias porque pues al final desgraciadamente la inclusión escolar es cara, porque se tienen que pagar muchas situaciones y tienen que pagar la parte terapéutica y el acompañamiento en la escuela (Fátima, Maestra Integradora-Titular)

Pues, capacitación dentro de la Asociación pues realmente no hubo una. Pues no hubo una capacitación teórica formativa, más bien lo que manejaban era como muy empírico ¿sabes?, Si esa persona lo aplicaba y funcionaba, pues estaba, pues okay, ¿no? Pero no había algo como libros o que tuvieras algún tipo de formación académica antes de, ya más precisa más particular no, no, no, no. Ya fue la capacitación externa que uno toma o en los cursos con los diplomados que uno va haciendo como, como conectando como hilando, y dando respaldo al trabajo propio que uno tenía. (Karla, Maestra Integradora-Titular)

¿Recibí capacitación para especializarme? sí, pero fue más como de transferencia de conocimientos, o sea, aprender de las otras terapeutas, pero una capacitación formal, pues no tanto. [...] así que la Asociación me brindara una capacitación pagada por ellos o impartida por la Asociación, no, la verdad no lo consideraría existente. (Fátima, Maestra Integradora-Titular)

Para garantizar una atención educativa adecuada a las necesidades de los estudiantes con TEA, es fundamental contar con recursos materiales didácticos suficientes y específicos. Si bien la asociación proporciona algunos materiales básicos, como insumos de limpieza e impresión, estos resultan insuficientes para cubrir las demandas educativas. En consecuencia, las docentes deben recurrir a su propia creatividad y al apoyo de las familias para adaptar materiales caseros y suplir las carencias existentes:

[..]los materiales como tinas, material de limpieza, etcétera, eso lo pone lo pone la asociación, pero sí, muchas de las cosas las conseguimos nosotras y la asociación a veces nos regresa el dinero o lo llevamos, pero pues esos son nuestros (haciendo referencia a las maestras integradoras). (Fátima, Maestra Integradora-Titular)

[...]el material y las cosas didácticas las elaboramos las maestras titulares. Bueno las maestras titulares elaboramos el material, pues de acuerdo también a las características del grupo. Hay material que nosotros elaboramos y material que llevaban los papás como, son las consistencias, cremas, shampoos, etc. (Karla, Maestra Integradora-Titular)

[...]me gusta y lo digo orgullosamente, tenemos la habilidad de recoger un cartón de huevo y adaptarlo para hacer un material específico. Creo que aquí lo que importa, es la habilidad del terapeuta y la creatividad para saber cómo trabajar un objetivo con cualquier material. (Samanta, Maestra Integradora-Titular)

La carencia de recursos se manifiesta no solo en la falta de materiales didácticos especializados, sino también en la inadecuación del espacio físico:

[...] es una casa rentada. Sí, es una casa rentada con planta baja, un primer piso y un segundo piso. Nosotros no podemos acceder al segundo piso. En esa parte vive ocasionalmente, o sea, no es como su residencia principal, pero ahí se quedan a dormir familiares de la directora o en ocasiones ella. [...] los baños, o sea, honestamente, yo considero que son insuficientes. Son cuatro baños, cinco si contamos el de la oficina, pero pues prácticamente ese es solo para el personal y ya ¿no?, o sea, normalmente los niños no van ahí a menos que sea como una emergencia. Pero normalmente, o sea, son cuatro baños nada más para toda la población de angelitos y yo considero que son insuficientes, muchas veces están ocupados y entonces hay que estar esperando y tenemos que esperar nosotros como personal y tenemos que hacer esperar a los niños. (Fátima, Maestra Integradora-Titular)

- *Rol de las maestras integradoras: Habilidades, comunicación*

El rol de las maestras integradoras, es definido por las funciones asignadas por la asociación. Las maestras comentan que se necesita el desarrollo de un conjunto de habilidades específicas como, empatía, compromiso y la paciencia, sin dejar de lado la formación académica:

[...]creo que hay que trabajar mucho, muchísimo en la empatía, en la conciencia y también uno en la autorregulación de nosotras como maestras, eh... Y justamente en la educación, en la formación, claro que es importante la parte académica. Por supuesto las bases teóricas son bastante importantes, es lo que nos da eje, pero también creo que es importante saber, eh... Y trabajar en nuestra empatía porque trabajamos justamente con

niños, con personas en general, con personas con una neurodivergencia, ¿ajá? y hacernos conscientes de que nosotros pues sí tenemos una responsabilidad muy grande, muy grande en su niñez, en su educación y en todo lo que nosotros podamos aportar. (Karla, Maestra Integradora-Titular)

Pues, creo que es muy importante la empatía, saber que cada uno tiene diferentes necesidades o formas de ser. También ser atentas, o sea poner atención y observar, porque luego, si no te das cuenta, algo ya le pasó a un niño; eso es muy importante, estar atenta. Y compromiso por el trabajo, compromiso a investigar, a buscar algún curso o algo para trabajar mejor. (Paola, Maestra Integradora-Titular)

Las maestras integradoras reconocen la importancia de abordar de manera integral las necesidades de los estudiantes con TEA, prestando especial atención a los aspectos cognitivos, sensoriales y sociales. Al trabajar en el desarrollo cognitivo, se busca contribuir de manera significativa en la fomentación de la autonomía de los alumnos:

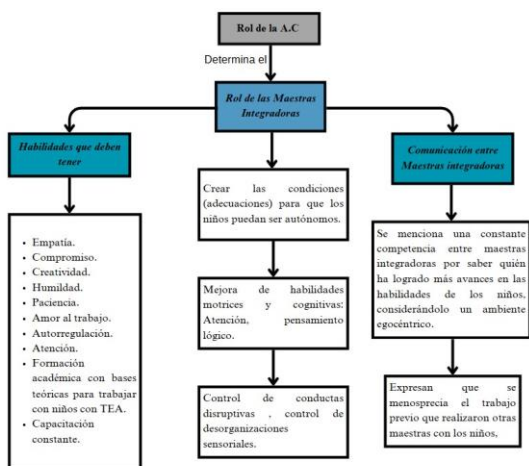
Se necesita también un trabajo terapéutico previo en donde las habilidades neuropsicológicas sensoriales, cognitivas y sociales del niño le puedan permitir una mayor un mayor desenvolvimiento, o sea, que las adecuaciones sí van a estar ahí, pero que las adecuaciones digamos sean menores en unas cosas, por ejemplo, sobre todo en la en la parte de la independencia ¿no? en autosuficiencia y entonces se tiene que cubrir mucho trabajo terapéutico previo. (Fátima, Maestra Integradora-Titular)

Nosotros ayudamos cuando el niño se desorganiza o tiene conductas disruptivas en la escuela y ya lo trabajamos en terapia. [...] trabajamos con los niños aspectos básicos para su vida diaria. Para que se vuelvan más autónomos. Cuando entran más pequeños, pues ves que trabajamos motricidad, atención y ya más grandes, por ejemplo, mi grupo, ellos que hablan e interactúan más, trabajamos socialización y pensamiento lógico. (Paola, Maestra Integradora-Titular)

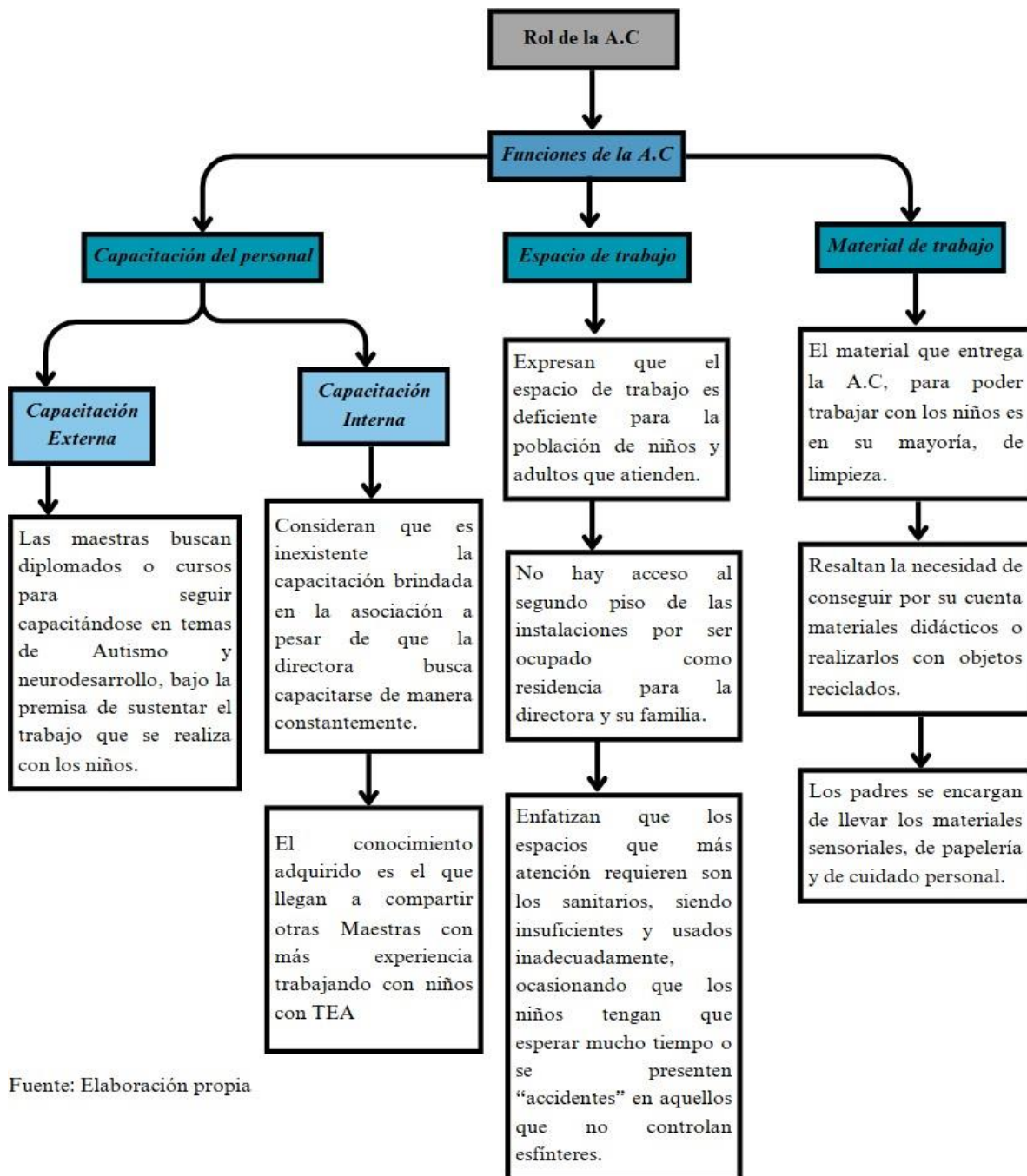
La atención a estudiantes con TEA requiere de un trabajo colaborativo. Sin embargo, se expresa que, en esta asociación hay una marcada tendencia hacia el individualismo, lo que impide destacar los logros colectivos y debilita la calidad de la atención educativa.

Creo que el reto y la complicación, la barrera más fuerte de trabajar con estos niños y niñas, es que el mundo terapéutico de los niños con TEA es bastante egocéntrico, entonces se centran más en el logro individual que haya hecho con ellos de, -conmigo, avanzó más-, - conmigo realizó esto y lo hizo mejor- y no vemos que realmente todo es un trabajo previo y lleno de aportaciones de todas las personas que están involucradas en la vida de este niño tanto sus antiguos terapeutas, como el actual, como el papá como mamá. (Fátima, Maestra Integradora-Titular)

Esquema 3. Rol de la A.C



Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

4.4 Categoría 4: Percepción sobre la inclusión educativa

- *¿Qué entienden por Inclusión Educativa?*

La inclusión educativa es vista desde muy diversas perspectivas, para algunas maestras tiene que ver con el respeto y el apoyo al desarrollo de las personas con TEA:

La inclusión educativa es, pues el derecho que que todo ser humano tiene de...de justamente de la educación vaya la redundancia, pero yo sí le añadiría que... que la inclusión educativa sí es el derecho a la educación, pero obviamente respetando la condición y fomentando el desarrollo de la persona en todos los aspectos en el punto en el que esté. (Karla, Maestra Integradora-Titular)

Asimismo, se resalta el papel de las maestras integradoras en su función de facilitadoras del vínculo con las y los centros educativos para garantizar que las y los niños estén incluidos en las escuelas regulares y puedan tener una convivencia de respeto con sus compañeros que no presentan una condición neurodivergente, este proceso educativo lo señala Fátima:

Nosotros buscamos que los niños se sientan integrados e incluidos dentro de la escuela dentro de las actividades que se busquen adecuaciones para poder ir [...] ayudando a su aprendizaje conductual, social, emocional, este sensorial, a través de toda esta experiencia de las demandas que te genera el ambiente académico, o sea, el ambiente académico le da a los niños la posibilidad de moverse en un ambiente distinto al que están acostumbrados mucho más estructurado ya este mucho más estructurado como también les da un ambiente riquísimo en posibilidades de imitación, conductuales, sociales, emocionales. Y deberíamos basarnos en un colchón de empatía, o sea que los niños neurotípicos empaticen con las necesidades de su compañero con neuro divergencia y lo apoyen en estas adecuaciones para hacer incluido en todo en las actividades diarias dentro del aula en los juegos en el recreo en el almuerzo en actividades como extracurriculares sociales como festivales o este convivios y hasta fuera de la escuela [...] Que los niños sean parte de una red de apoyo para el niño neurodiverso y la persona

neuro diversa forma parte de la red de apoyo de otra persona neurotípica y la idea también es que haya concientización social para que no nada más se quede en una parte de inclusión escolar sino también vaya hacia la inclusión laboral cuando la persona neuro diversa crezca. (Fátima, Maestra Integradora-Titular)

En este sentido, también la inclusión tiene que ver con asegurar que dentro de la escuela regular se lleven a cabo adecuaciones curriculares para que las y los niños puedan participar y estar compartiendo la experiencia de aprendizaje con sus compañeros y compañeras:

“La inclusión es lograr una inmersión de los niños en un grupo, que se puedan adaptar y hacer adecuaciones curriculares para que sean parte de las actividades.” (Paola, Maestra Integradora-Titular)

“La inclusión escolar, es un derecho para ellos, para todas las personas [...]Sí es su derecho, pero también los demás tienen la obligación de que sea de manera adecuada.” (Samanta, Maestra Integradora-Titular)

- *Rol de la Maestra Integradora en el aula*

En este punto, las maestras integradoras resaltaron su función “fuera” del centro terapéutico, en el que asisten al salón de clases para ejercer como en la literatura indica “shadow teachers” que son maestros sombra que están andamiando el proceso educativo de las y los niños para que puedan lograr los aprendizajes esperados ajustados a su nivel de desarrollo:

Luego también llevan a maestras integradoras con ellos para que los apoyen en su salón, ellas son las que hacen las adecuaciones de los materiales o las curriculares. Así ya el niño empieza a estar con otros compañeros fuera de terapia. (Paola, Maestra Integradora-Titular)

“[...]pueden ser integrados con una sombra, y la sombra se desvanece conforme vaya él aumentando sus habilidades en la escuela, porque el trabajo de la sombra es desvanecerse para que los niños se conviertan en la sombra, los compañeritos.” (Samanta, Maestra Integradora-Titular)

El vínculo entre la asociación y las escuelas regulares no es necesariamente dado en todos y todas los que asisten al centro, algunas familias eligen que sus hijos e hijas asistan a la escuela regular y otros eligen no hacerlo, cuando deciden que sí asistirán a la escuela regular el centro ofrece la posibilidad de acompañarlos en las aulas:

En cuanto al vínculo de las escuelas con la asociación no, no hay un vínculo tal cual, se les ofrece a las familias que el personal pueda ir a dar capacitación a las escuelas. En muchas ocasiones los papás aceptan y solicitan este acompañamiento, pero la escuela difícilmente lo permite, sobre todo en escuelas particulares. No nos permiten el acceso. Entonces, es ahí un poco complicado, pero las escuelas que sí lo permitieron, recibieron una especie de capacitación por parte de la titular del grupo en donde estuviera el niño junto con alguna otra de mis compañeras o la directora. Es como un taller o una conferencia, que es muy rápida, casi siempre durante juntas de Consejo Técnico o se les da en un espacio en donde puedan estar todos los profesores. No estoy segura si tenían como una relación o una base de datos digamos de escuelas que permitieran como mayor inclusión escolar, era más como de -usted busque la escuela-, o sea, se les dice a las familias que busquen una escuela y cuando les respondan -díganles que nosotros podemos ir a hacer el acompañamiento y esperamos si la escuela nos deja entrar o no.-. (Karla, Maestra Integradora-Titular)

[...]si la escuela lo permitía era más fácil la comunicación, si la escuela no lo permitía, pues la inclusión escolar del niño, pues a lo mejor era fructífera, pero era por las habilidades del niño, ¿no? No era por parte de la Asociación el que no se pudiera hacer un acompañamiento, era porque la escuela no nos permite el acceso, o sea, el caso más

marcado fue con Zareth en donde estuvo varios años en la misma escuela y la escuela nunca nos permitió el acceso. (Fátima, Maestra Integradora-Titular)

Aunque se plantea la importancia de colaborar con el personal de las escuelas regulares, las acciones de algunas maestras evidencian una contradicción, ya que sus propios prejuicios obstaculizan la creación de vínculos interpersonales impidiendo el trabajo colaborativo para lograr la inclusión de los alumnos.

[...]pero también me tocó escuchar por parte de mis compañeras críticas bastante personales, ni siquiera profesionales, bastante personales hacia el organismo educativo como de -ay, pues es que esta persona este como que no da el ancho, no está este empatizando con el niño, no sabe nada-o solo por el hecho de que no me deja entrar entonces ya es una mala escuela, o cuestiones personales como de -¡ay! está señora, se me hace como payasa o como muy especial, no me cae bien- y entonces evito la comunicación con la maestra. (Fátima, Maestra Integradora-Titular)

- *Acceso de los niños y niñas con TEA a la escuela regular*

El acceso a la escuela regular no es un hecho para todas y todos los niños, de hecho, muchas ocasiones resulta más una barrera que un derecho de inclusión, así lo explican las maestras integradoras:

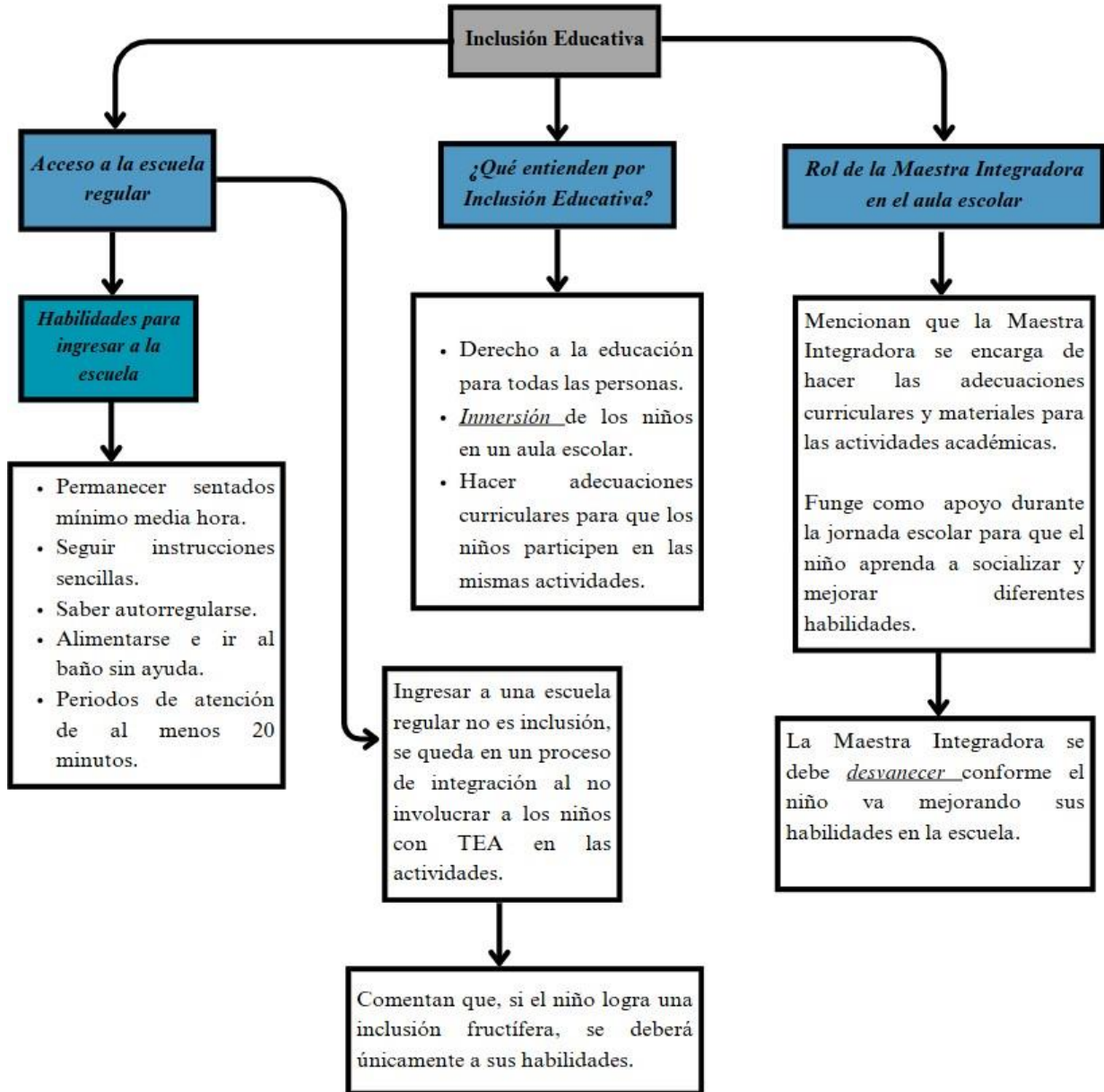
Creo que se está quedando mucho en esta parte de la integración, en el -te dejo estar aquí, te permito entrar a la escuela, e no te estoy negando el servicio, no te estoy negando la posibilidad de estudiar dentro de una escuela, pero pues si puedes entrar en las actividades que bueno, y si no, mira, tú siéntate aquí de este lado donde no molestes mucho a tus compañeros porque necesitas este hacer sonidos o movimientos para regularse, entonces me distraes a los demás, pero o sea, sí, puedes estar aquí pero nada más, o sea, vamos a hacer nosotros una dinámica que tú no puedes hacer entonces nos esperas-. (Fátima, Maestra Integradora-Titular)

Para eso sí hay protocolos, deben de aguantar por lo menos media hora sentados, siguiendo una instrucción, obviamente seguir instrucciones sencillas y qué mejor de dos instrucciones, poder autorregularse en el sentido de que no golpeen ni se peguen, eh...deben tener habilidades de autocuidado como ir al baño y comer solos, con eso, y tener un buen periodo de atención, un buen periodo de atención se marca que debe de tener más de 20 minutos. (Samanta, Maestra Integradora-Titular)

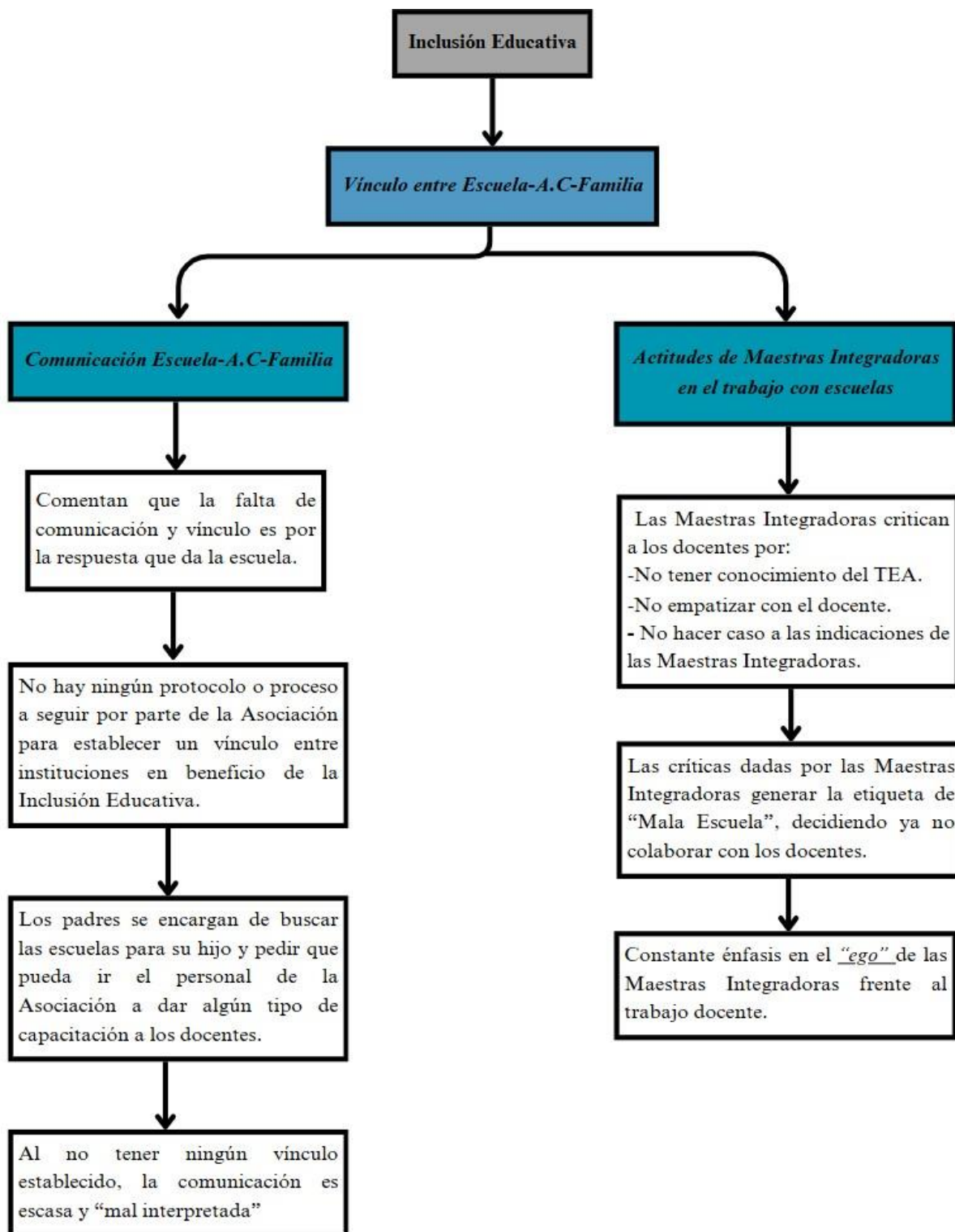
- *Vínculo entre Escuela-Terapia y Familia*

La comunicación con el personal de USAER (por parte de las maestras integradoras) es como de - pues no van a hacer lo que nosotros les decimos entonces ya déjalos, ya no te esfuerces ya no te desgastes en tratar de concientizar y sensibilizar al personal porque pues ellos no lo permiten-. Entonces por ambas partes tanto de la asociación como de las escuelas en donde sí se complicaba un poco la parte de la comunicación y por lo tanto los papás quedaban en medio, ¿no?, en donde la escuela les comentaba una cosa la Asociación les comentaba otra, la escuela hablaba mal de la Asociación la Asociación hablaba mal de la escuela. Y pues el proceso de inclusión se interrumpía porque, aunque no sacaban al niño de la escuela, ya no se podía hacer más nada. (Fátima, Maestra Integradora-Titular)

Esquema 4. Percepción de la Inclusión Educativa



Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

Capítulo 5: Discusión de resultados

Desde la fenomenología, el concepto de perspectiva se interesa por comprender la experiencia vivida de cada persona, “es decir sus modos particulares de experimentar su relación con las personas, situaciones u objetos con los que está en interacción” (Moreno López, 2014, p. 71); a través de las entrevistas realizadas para esta investigación se tomó la perspectiva de las maestras integradoras como un medio para conocer las barreras que limitan la inclusión educativa de niños y niñas con TEA.

A partir del análisis de las entrevistas, se identificaron cuatro categorías en donde desde la perspectiva de las maestras, se encuentran las barreras para la inclusión educativa:

1. El rol de la familia en la intervención del niño o niña con TEA:

Los autores Zamora y Giniebra explican que “la familia es la primera unidad cultural donde el niño se interrelaciona y, posteriormente, tienen lugar las primeras experiencias con los demás” (2022, p. 212). Es a través de la relación familiar con el niño que se establecen los primeros vínculos afectivos y emocionales.

Los resultados de esta investigación revelaron que el diagnóstico de autismo desencadena un proceso de duelo complejo en las familias, caracterizado por un conjunto de emociones negativas como la desesperanza, la incertidumbre, la culpa y el rechazo. Estos hallazgos corroboran los de Aguilar-Villota et al. (2017), quienes sugieren que el duelo es una respuesta natural a la pérdida de las expectativas idealizadas que se tenían sobre el niño antes y durante el embarazo. La desesperanza se manifiesta en la percepción de un futuro incierto para sus hijos, mientras que la culpa se asocia a la búsqueda de posibles causas del autismo.

La falta de conocimiento sobre el TEA antes del diagnóstico juega un papel fundamental en la intensidad del duelo experimentado por las familias. Al desconocer el trastorno y sus características, muchos padres lo asocian erróneamente con una enfermedad, lo que les lleva a buscar tratamientos milagrosos que no están basados en evidencia científica. Esta falta de información dificulta la adaptación a la nueva realidad y genera una serie de prejuicios que pueden afectar la relación entre los padres y el niño con TEA.

La participación de la familia en el proceso de intervención educativa del niño con TEA es fundamental desde el momento en que deciden buscar apoyo especializado. Maitta-Rosado et al.(2020) mencionan que “Las funciones primordiales de la familia son el cuidado y apoyo de sus miembros, la educación de los hijos y la satisfacción de sus necesidades” (p. 26). Sin embargo, la participación activa de los padres en la intervención educativa se ve condicionada por factores socioeconómicos, ya que el acceso a servicios especializados y terapias complementarias suele estar limitado por el costo.

Como mencionan Aguilar-Villota et al. (2017), los roles de cuidado y provisión suelen asignarse de manera desigual entre madres y padres, reproduciendo patrones culturales que históricamente han vinculado a las mujeres con el cuidado y a los hombres con el sustento económico. La distribución tradicional de roles limita la participación activa de los padres en la crianza y el desarrollo emocional de sus hijos. Esta afirmación confirma las observaciones de las maestras integradoras, quienes reportan una mayor participación y proactividad de las madres en comparación con los padres en el trabajo directo con niños con TEA.

Si bien la participación de los padres es fundamental en el desarrollo socioafectivo del hijo con TEA, esta puede verse estancada por factores económicos, lo que ocasiona que ambos padres trabajen y deleguen el cuidado del niño a su red de apoyo familiar, como los abuelos o tíos, afectando la calidad de la relación padres-hijo y el desarrollo del niño.

Las familias que muestran un mayor compromiso y buscan activamente el apoyo necesario para el desarrollo de sus hijos e hijas suelen presentar una mayor adherencia al programa educativo y muestran actitudes más positivas hacia la intervención. Por el contrario, aquellas familias que perciben el programa como un simple servicio de cuidado y no se involucran activamente en el proceso educativo, tienden a mostrar menos adherencia y pueden mantener preconcepciones limitantes sobre el autismo.

Al analizar los datos, se evidencia que en esta primera categoría, las principales barreras para la inclusión son el desconocimiento sobre el autismo y el nivel de participación familiar en la intervención educativa.

2. El rol del docente frente a un alumno con autismo:

La decisión de incluir a un niño con autismo en una escuela regular marca el inicio de una dinámica de colaboración entre el docente, la maestra integradora y la familia. Esta relación triádica es fundamental para garantizar el éxito de la inclusión, requiriendo una comunicación abierta, un trabajo en equipo y una visión compartida sobre los objetivos educativos del niño.

Sevilla et al. (2018) plantean que, a pesar del creciente número de estudiantes con BAP integrados en escuelas regulares mexicanas, la falta de capacitación docente especializada impide que esta integración sea verdaderamente inclusiva. Las maestras integradoras confirman esta realidad, señalando que los docentes, en general, carecen de los conocimientos y herramientas necesarias para atender las necesidades específicas de estos alumnos, basando su comprensión del autismo en fuentes no especializadas, como los medios de comunicación.

La falta de capacitación del docente y el escaso conocimiento sobre el Trastorno, genera un conjunto de actitudes y prejuicios a la hora de trabajar con un niño con esta condición. De acuerdo con Luzardo (2014, como se citó en Rangel, 2017):

algunos docentes muestran apatía hacia los niños con autismo debido a su poca participación en el proceso educativo, y a menudo se muestran incompetentes para lidiar con sus reacciones; esto incide en la dificultad para su inclusión e incluso en un rechazo del docente dejándolo marginado de las actividades de aprendizaje.(p.83)

Los resultados de esta investigación confirman la estrecha relación entre la falta de conocimiento del docente sobre el TEA y las actitudes negativas hacia estos alumnos. La ausencia de formación especializada conduce a sugerencias inapropiadas, como el traslado del alumno a un centro de atención múltiple, lo que vulnera el derecho del niño a una educación inclusiva. Al mismo tiempo, se fomenta la persistencia de prejuicios que subestiman las capacidades de aprendizaje de los alumnos. Los docentes asocian erróneamente las dificultades en la comunicación verbal o en la socialización con la incapacidad de aprender.

Si bien Avramidis & Kalyva (2007) manifiestan que los docentes prefieren la presencia en el aula de un docente especializado que atienda al alumno con autismo, la investigación refleja que los docentes se resisten a colaborar con las maestras integradoras y a recibir capacitación por parte de la asociación, ya que se sienten invadidos y criticados. Esta actitud genera una brecha en el conocimiento docente, dificultando la implementación de estrategias adecuadas y propiciando la segregación del alumno en el aula.

Con la información analizada se puede establecer que las barreras de la inclusión en esta segunda categoría son: la escasez de conocimiento, y los prejuicios hacia los alumnos con TEA.

3. El rol de la A.C para favorecer la inclusión educativa:

La escasez de recursos económicos, debido a la financiación basada en convenios y cuotas familiares, limita la cantidad de material didáctico que la asociación puede proporcionar. Para solucionar este problema, se solicita a las familias la entrega de materiales sensoriales, productos de papelería y artículos de aseo personal. Aunque estos materiales cubren las necesidades básicas de los niños y niñas, se requieren herramientas didácticas específicas; si estas no son proporcionadas por la A.C., las maestras integradoras se ven en la necesidad de conseguir el material por su cuenta o de elaborarlo de manera casera.

Para ofrecer una atención educativa efectiva, es fundamental contar tanto con materiales específicos como con un espacio de trabajo accesible y adecuado a las necesidades de la población atendida. Juncà (2005, como se citó en Solórzano Salas, 2013) explica que la “accesibilidad consiste en planear, proyectar, construir, rehabilitar y conservar el entorno de modo que tenga en cuenta la envolvente de necesidades y requerimientos de cualquier persona, sea cual sea su edad, circunstancia o capacidades” (p. 93).

Las entrevistas realizadas evidenciaron que el espacio físico de la asociación es limitado y poco accesible para atender a toda la población. Esta situación se agrava por la destinación de uno de los pisos a la residencia de la directora, lo que reduce significativamente el área disponible para las actividades y los servicios ofrecidos. En consecuencia, áreas como los sanitarios son deficientes debido a la desproporción entre el número de niños y niñas y la cantidad de baños disponibles; esto provoca que los sanitarios se encuentren constantemente

saturados y en condiciones inadecuadas, lo que obliga a los niños a esperar largos periodos, resultando a menudo en accidentes, especialmente en aquellos que aún están aprendiendo a controlar su esfínter.

Dado que el autismo es un trastorno en constante estudio, la asociación necesita contar con personal capacitado y actualizado para ofrecer una atención integral a las personas con TEA. “La capacitación docente se puede considerar como un conjunto de estrategias, procesos y acciones que una institución proporciona a los docentes con el fin de actualizar y profundizar conocimientos, habilidades y destrezas” (Maldonado Regalado, 2020, p. 19).

Las entrevistas con las maestras evidenciaron una falta de programas de capacitación formal al momento de su incorporación a la asociación. Como consecuencia, su aprendizaje se ha basado principalmente en la transmisión de conocimientos y experiencias por parte de colegas con mayor trayectoria. La ausencia de una capacitación inicial homogénea genera una gran disparidad en la calidad de la atención educativa brindada.

Si bien la asociación no ofrece programas de capacitación formal, algunas maestras han asumido la responsabilidad de su propio desarrollo profesional, buscando activamente oportunidades de actualización para ofrecer una mejor atención a los alumnos.

La asociación también influye en el rol que ejercen las maestras integradoras en el trabajo con la población. La maestra integradora “actúa como conector entre el entorno específico y ordinario, siendo una figura de referencia que permite al alumno sentirse más tranquilo, facilitando su mejora emocional [...]” (Polo Márquez et al., 2022, p. 56). Además de una sólida formación académica y una capacitación continua, el rol de maestra integradora exige un conjunto de habilidades socioemocionales clave, como la empatía, el compromiso, la humildad, la paciencia y la atención, para establecer relaciones significativas con los alumnos.

Las maestras integradoras destacan la importancia de abordar las necesidades de los alumnos con TEA de manera integral, incluyendo aspectos cognitivos, sensoriales y sociales. Al fomentar el desarrollo cognitivo, buscan potenciar la autonomía de los alumnos y su capacidad para participar activamente en el entorno. Al respecto, Hernández Inclán (2015) menciona que:

La “maestra sombra” tiene la tarea de ayudar al niño con NEE a adquirir, organizar e integrar sus funciones cognitivas lo mejor posible y lograr así una adaptación apropiada a su medio externo, tomando en cuenta sus características personales y las del ambiente escolar. (p.104)

Para garantizar una intervención educativa efectiva, se requiere un trabajo colaborativo sólido entre todo el personal involucrado en la atención de los alumnos con TEA. En este sentido, Polo-Márquez et al. (2023) señalan que “Se necesita una colaboración directa con los miembros de la comunidad educativa para que la labor de este profesional sea eficiente, alejándose de la integración, siendo un recurso para fomentar la inclusión en el aula” (p. 104).

Si bien la colaboración es esencial para una intervención efectiva, las maestras integradoras describieron un ambiente laboral caracterizado por la competencia individual, donde los logros personales se valoran por encima del trabajo en equipo, lo que dificulta la creación de un entorno de apoyo mutuo. Se puede entender que los mismos espacios diseñados para promover la inclusión educativa pueden convertirse en fuentes de nuevas barreras, generando contradicciones que obstaculizan el avance hacia una educación inclusiva.

Las barreras encontradas en esta tercera categoría son: espacio de trabajo inadecuado, escasez de material didáctico, falta de capacitación formal del personal y una deficiente colaboración entre el equipo de trabajo.

4. Percepción sobre la inclusión educativa:

La asociación, como un espacio que promueve la inclusión educativa, se ha convertido, paradójicamente, en un obstáculo para lograrla. A pesar de fomentar esta inclusión, carece de políticas y prácticas que respalden este objetivo. Esta falta de alineación entre el discurso y la acción genera una contradicción que impide avanzar hacia una intervención educativa adecuada que logre incluir a los alumnos en una escuela regular.

La percepción de las maestras integradoras sobre la inclusión educativa es heterogénea, abarcando desde una visión amplia que la considera un derecho fundamental hasta una interpretación más limitada centrada en adaptaciones curriculares para facilitar la participación.

Esta diversidad de perspectivas, unida a la ausencia de políticas inclusivas de la A.C., como mencionan Echeita & Ainscow (2011), resulta en un progreso decepcionante.

El trabajo en inclusión que realiza la asociación genera un vínculo con la familia y la escuela regular, por este motivo la asociación debe convertirse en un

[Centro] de recursos y de apoyo a la inclusión escolar, apoyando a las escuelas a través del asesoramiento sobre prácticas y estrategias inclusivas, realizando formaciones y talleres a profesionales de las escuelas, apoyando a los docentes en el seguimiento de casos específicos, y apoyando a las familias en el proceso de inclusión del alumno. (Cantero Aguirre et al., 2022, p. 61)

A través del análisis de las entrevistas se evidenció que, aunque se espera la inclusión educativa de todos los niños y niñas, esto solo es viable para aquellos cuyas habilidades lo permiten, como atención sostenida, autonomía y seguimiento de instrucciones. En párrafos anteriores se mencionó que, al decidir introducir al niño con TEA en una escuela regular, comienza una relación triádica entre la escuela, la A.C. y la familia.

Las maestras compartieron que, aunque la asociación apoya a las familias y escuelas brindando algún tipo de capacitación, no existe un protocolo de seguimiento para establecer un vínculo entre instituciones en beneficio de la inclusión educativa del niño o niña con TEA. La falta de este vínculo genera una comunicación escasa y mal interpretada.

La comunicación limitada entre la asociación y las escuelas regulares fomenta una dinámica en la que las maestras integradoras adoptan una postura superior, lo que en las entrevistas se menciona como “ego”, cuestionando la competencia y conocimiento de los docentes de las escuelas regulares. Estas críticas se convierten en etiquetas negativas hacia las escuelas, lo que influye en su decisión de no colaborar con los docentes. Al respecto, Tamarit (2006) afirma que la relación entre profesionales es directamente proporcional a la calidad del servicio que se brindará.

En aquellos casos donde el niño con TEA ingresa a una escuela regular, el rol de la maestra integradora se extiende hasta el aula ordinaria. La maestra integradora

puede desempeñar su función dentro fuera del aula, directamente con el niño o con el profesor, debe contar con la máxima interacción del maestro regular y para que su trabajo sea exitoso ambas partes maestro sombra y docente regular deben planear y adaptar el currículo y las actividades.(Elizalde Cordero et al., 2023, p. 24)

Al fungir como un apoyo durante la jornada escolar, las maestras mencionan que su función se debe ir desvaneciendo conforme el niño va mejorando sus habilidades en la escuela.

En esta última categoría de análisis se concluyó que las barreras de la inclusión son: Falta de políticas y programas internos para favorecer la inclusión educativa, comunicación escasa entre la escuela y asociación y la actitud de las maestras integradoras en su relación con los docentes de escuelas regulares.

Consideraciones finales

Esta tesis adoptó una perspectiva fenomenológica para conocer las barreras que impiden la inclusión de niños y niñas con TEA a través de la visión de las maestras integradoras, considerando esta perspectiva como la comprensión de la experiencia vivida de cada persona.

En el desarrollo de esta investigación se presentaron dos limitaciones importantes. La primera fue la escasez de literatura científica específica sobre autismo a nivel nacional, lo que dificultó la contextualización de los hallazgos y el establecimiento de comparaciones con otros estudios. La segunda limitación del estudio fue la reducida cantidad de entrevistas, debido a la resistencia de algunas participantes a compartir sus experiencias al considerar que no contaban con los conocimientos suficientes sobre inclusión educativa.

Sin embargo, con la información obtenida, al analizar las experiencias de las maestras integradoras, se logró ampliar la comprensión de las barreras de la inclusión educativa de niños y niñas con autismo, reconociendo la importancia de los roles que desempeñan tanto las familias como los docentes en este proceso.

El concepto de barreras educativas ha desplazado la atención de las “deficiencias” o “discapacidades” hacia los contextos de aprendizaje, proponiendo eliminar las prácticas que excluyen a grupos vulnerables y reconociendo que las dificultades educativas son el resultado de obstáculos sistémicos. Por tal motivo, y con base en el trabajo de investigación realizado, se estableció que las barreras que limitan la inclusión educativa de niños y niñas con TEA se encuentran en dos dimensiones, como lo propone Covarrubias Pizarro (2019): por un lado, las barreras transversales y, por otro, las barreras específicas.

En las barreras transversales, es decir, aquellas que se presentan en todos los contextos en los que interactúa el alumno, predominó el desconocimiento sobre el Trastorno. En las barreras específicas, es decir, aquellas que se encuentran en un contexto determinado y dependen de los actores, se destacaron el conocimiento heterogéneo sobre la inclusión educativa, las dificultades de comunicación, la falta de capacitación específica y las actitudes negativas de algunos miembros de la propia asociación.

Los hallazgos de esta investigación evidencian de manera contundente que la inclusión educativa, a pesar de ser un objetivo declarado y promovido desde hace más de tres décadas, sigue siendo una meta que parece estancarse y resulta difícil de alcanzar en la práctica. La ausencia de políticas públicas sólidas y programas nacionales específicos se refleja en las prácticas internas de instituciones como la asociación civil donde se llevó a cabo este estudio, siendo este el mayor obstáculo para generar apoyos educativos efectivos que atiendan las necesidades de los alumnos, y en este caso específico, de alumnos con TEA.

La inmersión en la dinámica interna de la asociación me permitió comprender la versatilidad del rol del psicólogo educativo en el ámbito de la inclusión. Esta figura puede desempeñar un papel fundamental tanto en la gestión administrativa como en la intervención directa con alumnos, docentes, maestras integradoras y familias, promoviendo cambios significativos en la práctica educativa.

Si bien la educación inclusiva es compleja, el psicólogo educativo puede posicionarse como un mediador estratégico entre docentes, alumnos, familias e instituciones educativas, facilitando la comunicación y la colaboración necesarias para garantizar una inclusión efectiva.

Referencias

- Aguilar-Villota, M., Carrión, J. H., García, C. P., & Aguilar, C. V. (2017). Diferencias del duelo y afrontamiento de los padres de niños con espectro autista. *Revista Conference Proceedings UTMACH*, 2, 17–26.
<http://investigacion.utmachala.edu.ec/proceedings/index.php/utmach/index>
- APNA. (2020, abril 13). Ángel Rivière. APNA. <https://apna.es/2020/04/13/angel-riviere/>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5* (5°). Editorial Médica Panamericana.
<https://www.federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 367–389.
- Bonilla, M., & Chaskel, R. (2016). Trastorno del espectro autista. *Sociedad Colombiana de Pediatría*, 15(1), 19–29.
<https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas. En *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. En *Index for inclusion:*

- Developing learning and participation in schools.* Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cadaveira, M., & Waisburg, C. (2019). *Autismo Guía para padres y profesionales* (1a ed.). Paidós.
- Cantero Aguirre, M., Onrubia Goñi, J., & Sánchez Espinola, F. (2022). Funciones de asesoramiento que los centros de apoyo a la inclusión desarrollan como aporte a la educación inclusiva en Paraguay. *Revista iberoamericana de Educación*, 89(1), 59–75.
<https://doi.org/10.35362/rie8914990>
- Carmona, C., & Díez, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 52(4), 29–49.
<https://doi.org/10.14201/scero20215242949>
- Cedillo, I. G. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49–62.
- Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos.* (2024).
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: Una propuesta para su clasificación. En *Desarrollo profesional docente: Reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135–157). Escuela Normal Superior Profr. José Medrano R.
http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/02/Caracter_y_practica_docente.pdf
- de Goñi, A. (2015). *El método TEACCH en educación infantil*. Universidad de Navarra.
- Dubrovsky, S. (2005). *La integración escolar como problemática profesional* (1a ed.). Ediciones Novedades Educativas.

- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26–46.
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Elizalde Cordero, C. I., Calle Cobos, M. M. C., Baque Pibaque, L. M., & Palacio Elizalde, R. I. (2023). El trabajo de la maestra sombra de los niños con necesidades educativas especiales y la enseñanza regular de la educación inicial en el Ecuador. *Revista Ciencia y Líderes*, 2(1), 21–28. <https://doi.org/10.47230/revista.ciencia-lideres.v2.n1.2023.21-28>
- EspacioAutismo. (2020, junio). *Los grados o niveles del autismo: ¿en qué consisten?*
<https://www.espacioautismo.com/los-grados-o-niveles-del-autismo-en-que-consisten/>
- Fombonne, E., Marcin, C., Manero, A. C., Bruno, R., Diaz, C., Villalobos, M., Ramsay, K., & Nealy, B. (2016). Prevalence of Autism Spectrum Disorders in Guanajuato, Mexico: The Leon survey. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(5), 1669–1685.
<https://doi.org/10.1007/s10803-016-2696-6>
- Galeano Marín, M. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Fondo editorial universidad EAFIT.
- García, R., López, M., & Martínez, A. (2018). La inclusión educativa en el aula: Un enfoque práctico. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(11), 34–50.
- Garrabé de Lara, J. (2012). El autismo. Historia y clasificaciones. *Salud Mental*, 35(3), 257–261.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58223340010>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- González, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: Del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. En U. P. de Navarra (Ed.), *El largo camino hacia una educación*

- inclusiva la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación* (Números 978-84-9769-246-5, pp. 429–439). Universidad Pública de Navarra.
- González, M., & Calvo, G. (2009). Ponce de León y la enseñanza de sordomudos. *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días.*, 627–638.
- Gutierrez, M. (2007). Contextos y barreras para la inclusión educativa. *Horizonte Pedagógico*, 9(1), 47–55. <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/617>
- Hernández Inclán, A. L. (2015). *El papel de la “maestra sombra” como principal promotora de cambio en la integración del niño con Necesidades Educativas Especiales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Maitta-Rosado, I. S., Lazo-Moreira, M. V., & Moreno-Mieles, K. P. (2020). Funcionalidad familiar y su relación con el área sensorial de los niños con trastorno del espectro autista. *Polo del Conocimiento*, 5(10), 22–36. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i10.1786>
- Maldonado Regalado, G. A. (2020). *La capacitación docente para desarrollar procesos de estimulación temprana en niños con autismo de 1 a 5 años de edad del Centro de Educación Inicial y Estimulación Temprana “Super Babies Gym” de la ciudad de Azogues*. Universidad Nacional de Educación.
- Ministerio de Educación y Ciencia España. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.

<https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>

Mitchell, C., Naydene, de L., & Thuy, N. X. (2008). “No olvidemos este problema”: Examen de la educación inclusiva en la Sudáfrica rural. *PERSPECTIVAS*, 28(1), 129–148.

Moreno López, S. (2014). La entrevista fenomenológica: Una propuesta para la investigación en psicología y psicoterapia. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, 20(1), 71–76.

Morocho, K., Sánchez, D., & Patiño, V. (2021). Perfil epidemiológico del autismo en Latinoamérica. *Salud y Ciencias Médicas*, 1(2), 14–25.

Ojeda de Muriel, N., Ortega, M., & Morillo, N. (2019). La fenomenología en el mundo investigativo. *REVISTA INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN EDUCATIVA*.

<https://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2019/07/6.-La-fenomenolog%C3%ADa-en-el-mundo-investigativo.pdf>

Ortega, F. (2009). Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciencia & Saúde Coletiva*, 14(1), 67–77.

Polo Márquez, E., Leiva Olivencia, J. J., & Matas - Terrón, A. (2022). Escuchando voces de los Maestros Sombras. Análisis de prácticas para una pedagogía inclusiva del alumnado con Trastorno de Espectro Autista (TEA). *Revista Educativa Hekademos*, 32, 52–61.

Polo-Márquez, E., Leiva-Olivencia, J. J., & Sandoval-Mena, M. (2023). Apoyo a la inclusión educativa del alumnado con Trastornos del Espectro Autista: Un estudio preliminar de asistentes personales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 179–197. <https://doi.org/10.6018/reifop.553511>

- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos*, 19(1), 81–102.
<https://www.redalyc.org/journal/993/99356728016/html/>
- Rivière, Á. (2007). *Autismo: Orientaciones para la intervención educativa*. Trotta.
- Sánchez-Raya, M. A., Martínez-Gual, E., Moriana Elvira, J. A., Luque Salas, B., & Alós Cívico, F. (2015). La atención temprana en los trastornos del espectro autista (TEA). *Psicología Educativa*, 21(1), 55–63. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.04.001>
- SEP. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Secretaría de Educación Pública.
https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf
- Sevilla, D., Pavón, M., & Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18, 115–142.
- Sevilla, E. F., Sol, M. D., Bermúdez, E., Sánchez, O. ; C., & Juan, J. (2013). Aumento de la prevalencia de los Trastornos del Espectro Autista. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 747–764.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349852058061>
- Solis del Moral, S. S. (2024). De las políticas de integración educativa a las políticas de inclusión educativa en México. En *Políticas, programas y reformas educativas. Significaciones y recreaciones* (pp. 47–64). Balam Editorial.
- Solis Del Moral, S. S., & Tinajero Villavicencio, G. (2022). Reforma educativa inclusiva en México: Análisis de sus textos de política. *Perfiles Educativos*, 44(176).
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>

- Solórzano Salas, M. J. (2013). Espacios accesibles en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 17(1), 89–103. <https://doi.org/10.15359/ree.17-1.5>
- Tamarit, J. (2006). Autismo: Modelos educativos para una vida de calidad. *REFLEXIONES Psicología Educativa*, 12(1). <https://www.redalyc.org/pdf/6137/613765496001.pdf>
- Teletón. (2021). *Directorio de otras instituciones dedicadas al autismo en México*. Teletón. <https://teleton.org/autismo-teleton/>
- UNESCO. (2019). *Tesaurus de la UNESCO*. <https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/page/?uri=http%3A%2F%2Fvocabularies.unesco.org%2Fthesaurus%2Fconcept17020>
- Unicef. (2022). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje Para La Inclusión Educativa de Todos y Todas Con Énfasis en Trastorno del Espectro Autista*. Unicef para cada infancia. <https://www.unicef.org/dominicanrepublic/informes/estrategias-de-ensenanza-aprendizaje-trastorno-del-espectro-autista>
- Vergara, J. (2018). Marco histórico de la educación especial. *Estudios Sobre Educación*, 2, 129–143. <https://doi.org/10.15581/004.2.25676>
- Zambrano-Garcés, R. M., & Orellana-Zambrano, M. D. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana Social*, 2(4), 39–48. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i4.296
- Zamora, F., & Giniebra, R. (2022). Rol de los padres en el desarrollo socio afectivo de niños con Autismo de 2 a 3 años. *Revista Educare*, 26(2), 210–234.

Anexos

Guión de entrevista

Categorías de análisis:

1. El rol de la familia en la intervención del niño o niña con autismo (Preguntas: 11 a 14)
2. El rol del docente frente a un alumno con autismo (Preguntas: 16 y 17)
3. El rol de la A.C para favorecer la inclusión educativa(Preguntas: 18 a 22)
4. Percepción sobre la inclusión educativa (Preguntas 7,8,9,10,15)

Preguntas sociodemográficas

1. Antes de comenzar ¿Das tu consentimiento informado para que esta entrevista sea grabada?
2. ¿Cuál es tu edad?
3. ¿Cuál es tu género?
4. ¿Me puedes hablar sobre tu formación académica y el tiempo que llevas trabajando con niños con Autismo?
5. Plátame del momento en el que decidiste trabajar con personas con TEA ¿Cómo fue?
6. Durante tu formación ¿Qué tipo de capacitación recibiste para trabajar con niños y niñas con condición TEA?

7. Desde tu experiencia ¿Qué es la inclusión educativa?
8. Desde tu experiencia, ¿crees que se lleva a cabo la inclusión educativa en la institución en la que laboras? dame un ejemplo.
9. Desde tu experiencia ¿Qué herramientas y requisitos consideras importantes para trabajar con niños con TEA?
10. Durante los años de trabajo con TEA. Dame ejemplos de los retos o barreras que se enfrentan en el trabajo con los niños y niñas.
11. Cuéntame cómo es un día común en tu trabajo con los niños y niñas con TEA
12. Desde tu experiencia ¿Percibes una mayor participación de alguno de los padres (Mamá o Papá) en el trabajo con sus hijos con TEA?
13. ¿Cómo valoras el nivel de participación de los padres, madre o tutores en el trabajo que se hace con el niño?
14. ¿Has notado que se presenten dificultades o retos en los padres o tutores tengan para relacionarse con sus hijos con TEA?
15. Desde su experiencia, ¿cómo considera que debería ser la participación de los cuidadores, padres o tutores en los procesos de intervención del niño con TEA?
16. ¿Qué prejuicios has notado en el trabajo educativo con las personas con condición de autismo?
17. ¿Cómo percibes el trabajo del docente en aula al estar con un alumno con autismo?
18. ¿Cuáles son las recomendaciones que podrías hacer para vencer las barreras en términos de prejuicios con las y los niños con condición TEA?

19. Descríbeme las condiciones materiales y didácticas con las que cuenta la AC en la que laboraste para el trabajo con niños con TEA.
20. Estos materiales y recursos que brinda la asociación ¿Ayudan en el trabajo que se realiza con los niños?
21. ¿Recibiste algún tipo de capacitación para especializarte en el trabajo con las personas con condición de autismo por parte de tu espacio laboral? ¿Cómo fueron? ¿Qué te parecieron?
22. ¿Existe un vínculo con las escuelas regulares que realice la A.C en la que laboraste?
23. ¿Existen retos o dificultades en la comunicación entre terapia, Padres o tutores y escuela para llevar un proceso de inclusión adecuado? ¿Cuáles?

Consentimientos informados

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es conducida por Tapia Estrada Sofia Helué, estudiante de octavo semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional.

El objetivo de la investigación que se realizará es: Identificar las percepciones que tienen las docentes-titulares de la asociación [REDACTED] sobre las barreras para la inclusión educativa de los niños y niñas con TEA.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 45 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador(a) pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado, todos los datos que comparta al investigador(a) se usarán bajo seudónimo, es decir, que sus datos personales no serán revelados y se le asignará un nombre ficticio. En el caso de las instituciones, se usará el anonimato y no se divulgarán nombres, ubicaciones, documentos internos, etcétera. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en la investigación comunicándose con Tapia Estrada Sofia Helué Correo: 190920873@g.upn.mx. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Entiendo que una copia de esta carta de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Tapia Estrada Sofia Helué Correo: 190920873@g.upn.mx.

[REDACTED]
Nombre del Participante
(completar)

[REDACTED]
Firma del Participante

Fecha 01/06/23

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es conducida por Tapia Estrada Sofia Helué, estudiante de octavo semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional.

El objetivo de la investigación que se realizará es: Identificar las percepciones que tienen las docentes-titulares de la asociación " [REDACTED] " sobre las barreras para la inclusión educativa de los niños y niñas con TEA.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 45 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador(a) pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado, todos los datos que comparta al investigador(a) se usarán bajo seudónimo, es decir, que sus datos personales no serán revelados y se le asignará un nombre ficticio. En el caso de las instituciones, se usará el anonimato y no se divulgarán nombres, ubicaciones, documentos internos, etcétera. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en la investigación comunicándose con Tapia Estrada Sofia Helué Correo: 190920873@g.upn.mx. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Entiendo que una copia de esta carta de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Tapia Estrada Sofia Helué Correo: 190920873@g.upn.mx.


Nombre del Participante
(completar)


Firma del Participante

Fecha

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es conducida por Tapia Estrada Sofia Helué, estudiante de octavo semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional.

El objetivo de la investigación que se realizará es: Identificar las percepciones que tienen las docentes-titulares de la asociación [REDACTED] sobre las barreras para la inclusión educativa de los niños y niñas con TEA.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 45 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador(a) pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado, todos los datos que comparta al investigador(a) se usarán bajo seudónimo, es decir, que sus datos personales no serán revelados y se le asignará un nombre ficticio. En el caso de las instituciones, se usará el anonimato y no se divulgarán nombres, ubicaciones, documentos internos, etcétera. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en la investigación comunicándose con Tapia Estrada Sofia Helué Correo: 190920873@g.upn.mx. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Entiendo que una copia de esta carta de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Tapia Estrada Sofia Helué Correo: 190920873@g.upn.mx.

[REDACTED]
Nombre del Participante
(completar)


Firma del Participante

27/Abr/23
Fecha

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es conducida por Tapia Estrada Sofia Helué, estudiante de octavo semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional.

El objetivo de la investigación que se realizará es: Identificar las percepciones que tienen las docentes-titulares de la asociación [REDACTED] sobre las barreras para la inclusión educativa de los niños y niñas con TEA.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista (o completar una encuesta, o lo que fuera según el caso). Esto tomará aproximadamente 45 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador(a) pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado, todos los datos que comparta al investigador(a) se usarán bajo seudónimo, es decir, que sus datos personales no serán revelados y se le asignará un nombre ficticio. En el caso de las instituciones, se usará el anonimato y no se divulgarán nombres, ubicaciones, documentos internos, etcétera. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en la investigación comunicándose con Tapia Estrada Sofia Helué Correo: 190920873@g.upn.mx. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parece incómoda, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Entiendo que una copia de esta carta de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Tapia Estrada Sofia Helué Correo: 190920873@g.upn.mx.

[REDACTED]
Nombre del Participante
(completar)


Firma del Participante

Fecha 20/Abril/23