



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

LOS PROCESOS ESCOLARES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE UN NIÑO DEL
ESPECTRO AUTISTA EN UNA ESCUELA PRIMARIA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

HERNÁNDEZ DÍAZ MONSERRAT

ASESOR: IVÁN RODOLFO ESCALANTE HERRERA

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2025.



Educación
Secretaría de Educación Pública



Secretaría Académica
Área Académica 5
Teoría Pedagógica y
Formación Docente
Programa Educativo:
Licenciatura en Pedagogía

Ciudad de México, marzo 20 de 2025
TURNO MATUTINO
F(02) S(10)

DESIGNACIÓN DE JURADO DE EXAMEN PROFESIONAL

La Coordinación del Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente, tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación ha sido designado **SINODAL** del Jurado del Examen Profesional de: **MONSERRAT HERNÁNDEZ DÍAZ**, pasante de esta Licenciatura, quien presenta la **TESIS**: titulada: **"LOS PROCESOS ESCOLARES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE UN NIÑO DEL ESPECTRO AUTISTA EN UNA ESCUELA PRIMARIA"**, para obtener el título de Licenciada en Pedagogía. Reciba un ejemplar de la misma para su revisión y **DICTAMINACIÓN**. Se le recuerda que con base en el Artículo 39 del Reglamento General de Titulación Profesional de Licenciatura, dispone de un plazo no mayor de 20 días hábiles, a partir de la fecha de recibido, para emitir el dictamen por escrito correspondiente.

JURADO	NOMBRE
Presidenta (a)	LETICIA VENTURA SORIANO
Secretaria (o)	IVÁN RODOLFO ESCALANTE HERRERA
Vocal	NORMA ALCÁNTARA GÓMEZ
Suplente	MÓNICA DÁVILA OLLERVIDES

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

GEORGINA RAMÍREZ DORANTES

Presidenta de la Comisión de Titulación

Programa Educativo: Licenciatura en Pedagogía

NOTA: Oficio revisado y aprobado por el Consejo de la Licenciatura en Pedagogía el 03/10/14 y por el Consejo Interno del Área Académica 5: Teoría Pedagógica y Formación Docente el 23/10/14 y entró en vigor el 05/11/14.
c.c.p.- Comisión de Titulación.

Alumnas.
GRD/eco



2025
Año de
La Mujer
Indígena

Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Héroes de Padliema, Alcaldía Tlalpan C.P. 14200, Ciudad de México.
Tel: (55) 56 30 97 00 www.upn.mx

Dedicatoria

El final de este trabajo va dedicado principalmente a mis padres Hipólito H y Martha D, y abuela materna Guadalupe J., que fueron quienes siempre estuvieron apoyándome desde un inicio, por su esfuerzo, trabajo, valentía, desveladas, dedicación, amor, comprensión esto lo hubiera logrado.

A mis hermanos Gustavo y Andrea, por alentarme a seguir cumpliendo mi sueño de ser "maeta", el cual desde que era pequeña, fue mi meta.

A mi esposo Jesús M. por el apoyo, amor y esfuerzo para culminar con mis estudios satisfactoriamente ya siendo una mujer casada.

A mi asesor Iván, por guiarme y tenerme paciencia durante todos los meses del desarrollo de este trabajo y de los semestres que compartimos dentro de mi alma mater.

A Dios y a mi San Judas Tadeo, por darme sabiduría, comprensión, y ante todo salud para poder completar satisfactoriamente mis estudios.

-Este logro no solo es mío,
también es de todos los ya mencionados,
pues sin ustedes esto no sería posible.

Índice

Introducción.....	1
CAPÍTULO 1. PROCESOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MÉXICO.	6
1.1 Antecedentes de la Inclusión en México.	6
1.2 Principios que definen la Educación Inclusiva (Educación para Todos, Declaracione, adecuaciones curriculares y acuerdos de organismos internacionales).	23
1.3 Principales conceptos sobre la Educación Inclusiva. (Normalización, las BAP, Manejo curricular).	30
CAPÍTULO 2 FUNDAMENTOS DEL AUTISMO.....	41
2.1 Origen del TEA	41
2.2 ¿Qué es el autismo? (Definicionesde autores e instancias sobre el autismo).....	48
2.3 Características del autismo, diagnóstico, estrategias y propuestas de intervención, tratamiento y terapias.....	53
2.4 La educación en niños con TEA.....	75
CAPÍTULO 3 CASO DE ESTUDIO	87
3.1 Datos del estudio de caso (niño autista)	87
3.2 Diseño y estructura de las actividades a realizar con el estudio de caso	91
3.3 Seguimiento del proceso de Enseñanza-Aprendizaje del estudio de caso.....	93
Conclusiones.....	117
Referencias	120
Anexos.....	132

Introducción

La realización de este trabajo de investigación nace del interés de una futura Licenciada en Pedagogía, egresada de la Licenciatura en Pedagogía en la casa de estudios Universidad Pedagógica Nacional, en la cual se reconoce el impacto e importancia que tienen los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje, que se llevan a cabo dentro de una Institución Educativa de Educación Básica (primaria), en la cual el caso de estudio será un niño autista.

Para que se den los procesos escolares dentro de esta institución educativa debe de existir una Educación Inclusiva digna, la cual es definida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como:

“un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la Educación para Todos. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria” (UNESCO, 2009, p. 80).

Con lo anterior planteado por la UNESCO, es importante tomar en cuenta que la educación debe de ser brindada para todo tipo de niñas y niños, sin importar su condición física, social, cultural o bien económica, ya que esto esta meramente estipulado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el Artículo tercero, el cual nos dice que: Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, estados y municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria.

Ahora bien, siendo que la educación es un derecho que debe y tiene que ser para todos los niños y niñas, es importante recalcar que dentro de diversas escuelas regulares existen estudiantes que presentan alguna discapacidad, trastorno, necesidades educativas, etc., es importante que el personal académico esté capacitado para interactuar y trabajar con el alumnado, sin exclusión alguna, poniendo en práctica la Inclusión Educativa, y así, estos se vean inmersos en las actividades correspondientes que se llevan a cabo dentro del aula escolar y de dicha institución educativa.

Ahora bien, para llevar a cabo la Inclusión Educativa de niños autistas es necesario estimular a una persona con autismo, con mayor énfasis, a desarrollar la capacidad de socialización en lugar de estar aislada. En esta perspectiva, es apropiado para las escuelas que desarrollan actividades de interacción para permitir avances significativos en la atención de esta necesidad.

Lo que implica el autismo en términos educativos es que:

[...] las personas con autismo tienden a tener dificultades para expresarse adecuadamente, presentando algunas discapacidades en términos de comunicación, siendo las más comunes en ausencia de espontaneidad en el habla; habla poco comunicativo con tendencia a los monólogos; uso del pronombre personal en tercera persona; frases gramaticalmente incorrectas; expresiones extrañas, neologismos; dificultad para entender la información y los significados abstractos, además de ecolalia (Benini Y Castanha, 2016, *nd*).

De igual manera el Manual para Escuelas informa que algunas personas con TEA tienen algunas habilidades, tales como: destreza visual, facilidad de memorización de secuencias o hechos mecánicos, excelente memoria a largo plazo, fuerte interés musical, habilidades artísticas y matemáticas, honestidad/sinceridad y entre otras.

Con lo que los autores mencionan y con lo aprendido durante el séptimo y octavo semestre fue que me interesé en adentrar e involucrarme más con el tema del TEA, pues, para mi desarrollo profesional sería sumamente favorable y de gran aprendizaje, ya que al campo al que pertencí llamado "Educación Inclusiva" me enseñó que es fundamental que todos y cada uno de los niños y niñas, ejerzan su derecho a la educación y con ello tengan una educación de calidad.

Con ello, en esta investigación se pretende lograr que, el niño del caso revisado sea capaz desarrollar todas y cada una de sus capacidades y habilidades dentro del aula escolar y también fuera de ella; pues, todo el aprendizaje que él vaya adquiriendo y construyendo durante el proceso de acompañamiento le sirva para su día a día y con ello demostrar que no tiene límites por el hecho de presentar un trastorno de "autismo".

Es necesario tener en cuenta que para llevar a cabo una experiencia de educación inclusiva es indispensable guiarse por una serie de principios y conceptos que permitan actuar coherentemente durante el proceso de intervención, por lo que en este trabajo me baso en los planteamientos de Tony Booth y Mel Ainscow al respecto:

- La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.

- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables a ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como con Necesidades Educativas Especiales.
- La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.
- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación del alumno en particular puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad del alumnado.
- Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al esfuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- La educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva.

(UNESCO 2000, p. 42).

Posterior a todo lo anterior, es que el capitulado de este proyecto de investigación está desarrollado en tres capítulos, tanto teóricos como prácticos.

El primero esta denominado "Procesos de la Educación Inclusiva en México", en el cual se desarrollan temas sobresalientes de la educación especial e inclusiva en México, a partir de los años 1867 hasta la actualidad.

En el segundo capítulo, denominado "Fundamentos del Autismo", tiene como finalidad dar un panorama específico de lo que hoy conocemos como "Trastorno del Espectro Autista". Dando comienzo con uno de los primeros casos del autismo, el diagnóstico de éste, el cómo se manifiesta en las personas, la farmacología que se les receta a ciertas personas, y como punto importante la educación que reciben las personas con este trastorno.

El tercer y último capítulo, se denomina "Caso de estudio", en el cual desarrollo mi experiencia de intervención, sobre los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje que se llevaron a cabo con mi estudio de caso, esto al realizar mis prácticas profesionales en una Institución Educativa de Educación Básica.

Este capítulo también está basado en una descripción sobre los distintos contextos que el estudio de caso vive, como lo son: escolar, económico, social y familiar.

CAPÍTULO 1. PROCESOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MÉXICO.

1.1 Antecedentes de la Inclusión en México.

En México durante la presidencia de Benito Juárez (1858 a 1872), hubo diversos e importantes cambios en la educación mexicana, sobre todo en la educación para los y las niños (as) que tenían alguna discapacidad.

Juárez tenía como prioridad extender la educación a lo largo de todo el país, (fue así como inicio construyendo un gran número de escuelas en el estado de Oaxaca); es con ello que, dio pie a la creación del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en donde se estableció la obligatoriedad de la educación escolar que debía ser gratuita y laica (Montañez, 2001).

En dicho periodo presidencial, el gobierno de la República Mexicana a través del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública junto con el Ministerio de Gobernación, la Lotería Nacional y algunos funcionarios realizaron donativos económicos e inmuebles para las personas en situación de discapacidad visual, auditiva e intelectual. En el año de 1865 Benito Juárez envió a Río de Janeiro a Luis G. y a Alcázar, para entregar una carta de invitación a Eduard Huet, en la cual le pedía que se presentara en la capital mexicana para fundar una institución educativa. (Montañez, 2001).

Fue así que, en 1867 se creó la Escuela Nacional de Sordos, en la cual el primer director fue Eduardo Huet Merlo; donde el plan de estudios oficial que se llevó a cabo estaba constituido por: Lengua española escrita, expresada por medio del alfabeto manual y pronunciado,

aritmética teneduría d libros, catecismo, geografía, historia, historia natural, horticultura y trabajos manuales de bordado para las niñas.

En ese mismo año, el 21 de noviembre se decreta la instauración de la Escuela Nacional de Sordos, la cual fue trascendental para la formación, transmisión y conservación de La Lengua de Señas Mexicanas, pero no solamente en el Distrito Federal sino también en la República Mexicana.

Es así que, Jullian Montañez dice:

“al tener esta escuela un prestigio importante a nivel nacional, los sordos de otros lugares la considerarán la norma más pertinente, por ejemplo, en cuestiones de lengua, siendo desde ese momento considerada la ciudad de México como el modelo de la Lengua de Señas Mexicana. El establecimiento de escuelas y de clubes de sordos en los otros estados del país se hará también siguiendo los pasos de la capital, y aquellos sordos del centro que se muden a otras regiones serán valorados y tomados en cuenta de manera significativa” (2001, p. 175).

Es así, que para la consolidación de esos cambios Juárez

...implanta la Ley orgánica de Educación el 2 de diciembre de 1867, que solo tuvo vigencia en el Distrito Federal y los territorios que dependían directamente del

ejecutivo federal. En esta Ley se establece la instrucción primaria como gratuita para los pobres y obligatoria para todos (Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal, DOF, 2 de diciembre de 1867).

Siendo así, días antes, el 28 de noviembre de 1867, antes de que se realizara la publicación de la Ley Orgánica, se dio a conocer un decreto que se establece en la Escuela Normal de Sordomudos, en este decreto se plantea que:

Los aspirantes a profesores de sordos deberán aprender la forma para enseñar las materias establecidas por la Ley orgánica, así como la parte teórica del sistema de enseñanza en horarios nocturnos. Los candidatos, al igual que los niños que asisten a esta escuela, vivirán en el plantel durante el tiempo de su formación, realizando prácticas y al final de su preparación obtendrían un título otorgado por el Ministro de Instrucción Pública (SEP, 1922).

Después de la fundación de la escuela para sordos, en 1870, el entonces presidente del Ayuntamiento de la Ciudad de México Ignacio Trigueros, abre un local para la enseñanza de ciegos, la nombro como "La escuela para ciegos Lic. Ignacio Trigueros".

En dicha escuela, el Licenciado investigó y aprendió métodos para enseñar a los ciegos, también buscó quien estuviera interesado en querer dar cátedra a esas personas con discapacidad, pero, en la búsqueda se encontró con distintos inconvenientes, tales como los costos de traer personal

especializado del extranjero, ya que, en México escaseaba ese personal profesional que pudiera atender dichas necesidades de las personas ciegas.

Teniendo esta problemática, el Licenciado Trigueros, no se quedó de brazos cruzados, sino actuó de manera eficiente y comenzó a estudiar más, dado que, aprendió a leer y escribir el sistema de puntos "Sistema Braille", esto le ayudaría a tener más conocimientos y lo usaría de herramientas para dar cátedra.

En ese mismo día 24 de marzo, acondiciona en el Colegio de San Gregorio dos habitaciones que les sirvieron de aulas para tres alumnos, pero la travesía no fue fácil, ya que estos vivían y mantenían a sus familiares con la limosna que pedían afuera de las iglesias. Es por ello, que el Licenciado Trigueros al ver la situación de estos alumnos, los convence de asistir a tomar clases y les ofrece una solvencia económica, la cual les ayudaría a seguir teniendo dinero y llevarlo a su familia.

Hoy en día esa escuela sigue en pie, y pertenece a la Secretaría de Educación Pública. En la actualidad ya se les enseña a que sean independientes, a cocinar y el servicio que se les brinda tiene la opción de estudiar una carrera técnica; en cuanto a su estructura ya cuenta con 34 aulas para impartir clases, áreas deportivas, una sala de cómputo, sanitarios, internet y otros servicios.

Con estas instituciones educativas es que se comienzan a adentrar a personas con discapacidad a espacios escolares que estén adaptados en cuanto a sus necesidades especiales, de igual manera, es importante señalar que no solamente se centran en lo educativo, sino, también en lo que pueden ocupar en su vida diaria.

Con el paso de los años la educación de las personas con discapacidad seguía siendo preocupante e importante, por ello en 1901 Porfirio Díaz se contactó con su médico de cabecera y le comentó si podía realizar algunas visitas a las principales escuelas que había de sordomudos para realizar un chequeo de higiene, y con ello propone:

1. Que en los estados y territorios también deberían de existir escuelas para atender el mayor número posible de sordomudos.
2. Que se deberá practicar un examen inicial a los menores con el fin de determinar qué método (oral o mímico), es el más conveniente para su desarrollo.
3. Que se separe a los alumnos de acuerdo con el método en el que se están instruyendo, oral o de señas.
4. Que se iniciaran a los niños sordos con el aprendizaje de un oficio, con el fin de que pudieran ser independientes económicamente cuando egresaran de la escuela y no solamente subsistieran con la práctica del dibujo; y
5. Que se incrementara el número de aspirantes a profesores de niños sordos, con el fin de que pudieran irse a los Estados Unidos y territorios a atender a las escuelas que se fundarán (Vázquez, 1902).

Otro aspecto importante en la educación mexicana fue cuando el Colegio de Profesores Normalistas de México publicó de 1901 a 1910 el impreso quincenal la Enseñanza Primaria, dirigido por Gregorio Torres Quintero, y el 1906 Rodolfo Méndez de la Peña publica un artículo llamado Educación de la Infancia Anormal, en donde se hace una clasificación de los entonces

niños anormales, basados en los estudios realizados por pedagogos, psicólogos, médicos y legistas de esa época. Indicaban que existían dos clases de niños, quienes presentan un desarrollo regular y los que manifiestan diferencias en comparación con sus compañeros por mostrar una inferioridad física, intelectual o moral.

En esta clasificación se establecen cinco categorías de anormales:

1. Categoría de anormales físicos: Son los enanos, jorobados, cojos, inválidos en general, con inteligencia normal o desarrollada.
2. Categoría de anormales sensorios: Son los que tienen mal desarrollado, o no desarrollado, uno o más sentidos (ciegos, sordos, mudos, afectados de la palabra), pueden ser educados con métodos especiales.
3. Categorías de anormales intelectuales: Son aquellos que tienen imperfectas las funciones cerebrales y sensorias (imbéciles e idiotas, los perezosos).
4. Categoría de los anormales de sistema nervioso, llamados anormales patológicos son los que pueden tener los sentidos y la inteligencia en estado normal, pero que presentan alteraciones del sistema nervioso (histéricos, epilépticos, los atacados de corea, o mal de San Vito y los de rostros y ademanes convulsivos, neurasténicos e hiperestésicos).
5. Categoría de anormales pedagógicos: Son los niños con inteligencia y desarrollo normal, sin embargo, son ignorantes debido al abandono en que han vivido (Menéndez 1906).

Con la gran relevancia de la higiene escolar, el 31 de agosto de 1908 con la creación de la Inspección General de Higiene Escolar se pretendía la vigilancia de las escuelas primarias, las normales, las de las artes y oficios, las preparatorias y de más niveles, en aspectos tales como, las condiciones higiénicas de los edificios y mobiliario, la salud de los alumnos y maestros evitando enfermedades transmisibles y el desarrollo físico e intelectual armónico.

Siendo así, para los niños considerados como intelectualmente anormales o retardados, el docente es quien proporcionara sus observaciones, el médico inspector corroboraría las aptitudes del menor, previa consulta con el servidor de higiene escolar se dispondría su pase a una escuela especial para retardados; en el caso de los alumnos calificados como “imbéciles o idiotas”, serían retraídos a establecimientos especiales, pudiendo ser internados si así se requería y lo consideraba necesario la Dirección General de Educación Primaria.

Años después en el año de 1917, el Servicio de Higiene Escolar pasó a depender del Distrito Federal. Cuatro años más tarde en 1921 el Servicio de Higiene Escolar quedó bajo la responsabilidad de la Secretaría de Educación Pública.

Posteriormente a esos aspectos relevantes en México, en el año de 1955 la Secretaría de Salubridad y Asistencia, y la Lotería Nacional, crearon el Instituto para la Rehabilitación de los Niños Ciegos y Débiles Visuales (INNCI), esta creación fue con el fin de atender a los pequeños con problemas visuales, de la edad de materno infantil, hasta los dieciséis años, el objetivo de éste es brindar protección a los ciegos, impartir educación básica y complementaria e investigar, estudiar y aplicar métodos y procedimientos en favor de los ciegos (SEP, 2000).

Unos años más tarde, la SEP creó la Oficina de Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica, la cual reunió todas las instituciones de educación especial que habían sido creadas hasta ese entonces (SEP, 2000).

Es entonces que, se nombró como responsable a la Profesora Odalmira Mayagoitía Alarcón, quien tiene una gran trayectoria, pues logró la apertura de diez escuelas de educación especial en el Distrito Federal y 12 escuelas alrededor de la República Mexicana, en dichas ciudades como Monterrey, Aguascalientes, Puebla, Tampico, Córdoba, Saltillo, Culiacán, Mérida, Colima, Hermosillo, Chihuahua y San Luis Potosí.

La profesora Odalmira creó dos Escuelas Primarias de Perfeccionamiento 1 y 2 en el año de 1960 y la 3 y 4 en 1961, éstas con el concepto de que

“... la pedagogía especial era una educación terapéutica somato-psíquica que daba habilidad mental, mayor coordinación a los movimientos, mejora el lenguaje y las posibilidades de intercambio con el ambiente para una efectiva rehabilitación” (Mayagoitía, 1960).

Otras de sus escuelas en 1962 fueron, La Escuela para Niños con Problemas de Aprendizaje en Córdoba Veracruz y la Escuela Mixta para Adolescentes, siendo que esta un año más tarde separaría a las mujeres y a los hombres; y en 1966 se crearon planteles en Santa Cruz

Meyehualco y San Sebastián Tecolotitlán, las dos pertenecientes a la localidad de Iztapalapa del Distrito Federal.

Ahora bien, el 18 de diciembre de 1970 se creó, la Dirección General de Educación Especial (DGEE), mediante el decreto publicado por el Diario Oficial de la Federación, donde el objetivo principal era organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de esta educación y la formación de maestros especialistas en la educación especial; es en esta Dirección que se volvió a nombrar como Directora General a la Profesora Odalmira Mayagoitia que favoreció a la población con su arduo trabajo.

Ya estando en la DGEE siendo directora, la Profesora Mayagoitia, se siguió especializando en las necesidades que se requerían, por ello, asistió a un Posgrado en la Escuela Normal de Especialización, en el Instituto Nacional de Neurología y en el Instituto Nacional de Pedagogía, estos especializados en Educación de niños anormales mentales, inadaptados y menores infractores.

Los avances más importantes de la DGEE estando a cargo la Profesora Mayagoitia, es el logro de nuevas instituciones y servicios educativos en diversos estados y territorios de la República Mexicana.

Es por ello, que, las autoridades Estatales, municipales, la Secretaría de Educación Pública, de Salubridad y Asistencia de Gobernación, del Trabajo y Prevención Social; hicieron acuerdos y dieron cooperaciones, las cuales se les brindaría a las personas "impedidas".

Así como logró esos avances, también estableció los primeros Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), entre más; todo ello a lo largo de seis años, siendo directora de la DGEE, pero su estancia ahí dentro terminó en el año de 1976.

Fue entonces cuando de los años 1976 a 1978 la nueva directora general de Educación Especial sería la Profesora Guadalupe Méndez Gracida, al comienzo de su cargo impulsó una política educativa que se centraba en un principio humanista, en el que el principal motor de los servicios serían los individuos sin importar el grado de complejidad de sus limitaciones.

Siendo así, con el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, publicado el 11 de septiembre de 1978, se confirmó que las tareas de la DGGE se centraban:

En la atención de niños y jóvenes "atípicos, además de organizar, operar y supervisar las clínicas psicopedagógicas, de la conducta, la de ortolalia y otras especialidades; de impartir orientaciones a los padres de los educandos de acuerdo a los programas educativos de la institución; así como de llevar a cabo las investigaciones para el desarrollo y la superación de las tareas de educación especial; preparar maestros especialistas y desarrollar tareas de divulgación y sensibilización dirigidas a la comunidad nacional, para la mejor comprensión del problema de los atípicos (Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre, 1978).

Al paso de esos dos años en el mes de diciembre del año 1978 quien asumiría la Dirección General de Educación Especial sería la doctora Margarita Gómez Palacios Muñoz, ella:

Darían un impulso renovador a la tarea educativa en torno a la atención de las personas “impedidas” y desarrolló una nueva política educativa, para construir una sociedad igualitaria a través del fomento a la investigación, como medio para transformar la práctica docente bajo los principios de normalización e integración (Gómez, 1978).

Es así como, la DGEE desde el manejo en la dirección de Mayagoitia formó parte en el planteamiento los cambios que se debían operar a fin de mantenerse al día y renovar su sistema de trabajo, desarrollando su primer Reglamento Interno, el Manual de Organización y el Plan Nacional, considerando la conceptualización especial como:

La Educación Especial es la rama de la Educación que, mediante la aplicación coordinada de un conjunto de acciones, tácticas, organización, metodología, didáctica, y nomenclatura específica, propicia el desarrollo integral y armónico de la personalidad, impulsando la formación de hábitos, destrezas y habilidades, y el desarrollo de capacidades y conocimientos en los niños atípicos (DGEE, abril – mayo, 1974).

Con todas y cada uno de los señalamientos de aplicación que se establecieron en la DGEE, también se debían llevar a cabo la utilización de programas, métodos y técnicas específicas

adecuadas a las características y limitaciones de cada una de las atipicidades de los alumnos.

Implicaron una tarea del maestro especialista basado en los siguientes principios/metas:

- a. La individualización para lograr la auténtica plenitud del sujeto atípico.
- b. La formación de hábitos, aptitudes, capacidades, conocimientos, destrezas y habilidades en el sujeto atípico, para hacer efectivo el ideal de que cada individuo se convierte en el mejor agente de su propio desenvolvimiento, evitando su tradicional e injusta segregación.
- c. Respetar los derechos de los sujetos atípicos como los de cualquier otro individuo.
- d. Proporcionar en el grupo social nacional un cambio en la mentalidad, para aceptar al atípico y con ello, logre integrarse con sus derechos.
- e. Proporcionar al atípico una educación integral a través de todo el proceso educativo, para que logre adaptarse a la vida cotidiana.
- f. Proporcionar estimulación conceptual y psicomotricidad para preparar física y mentalmente al atípico, en el aprovechamiento de los recursos y así, ayudarle en sus limitaciones.
- g. Impartir educación especial en forma objetiva, concreta y funcional.
- h. Proporcionar la adquisición de una técnica de trabajo a través de estimular las aptitudes necesarias, para que pueda más tarde participar en un oficio (Valdés, S. s/f).

Tiempo después, en 1993 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica comenzó un proceso de reorientación y de reorganización para promover la Integración

Educativa de los niños y niñas con discapacidad a las escuelas regulares. Lo primordial era combatir la discriminación, segregación y etiquetación, existentes al atender a las y los niños con alguna discapacidad.

Etapas de Integración Educativa

Unos de los principios generales que guían la operación y el desarrollo de los servicios de educación para la integración educativa son los de: normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza.

Siendo la Integración uno de los principios que guían a una educación de calidad, la DGEE, dice que:

“El objetivo de la Integración es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Se brinda así a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida” (1991).

Por otra parte, el principio de Sectorización:

La Sectorización implica que todos los niños puedan ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios cerca del lugar donde viven. Para ello es necesario

descentralizar los servicios educativos. De esta forma, el traslado del niño a la escuela no representará un gasto oneroso para la familia, y al mismo tiempo beneficiará su socialización, pues el niño asistirá a la misma escuela que sus vecinos y amigos (Mittler, 1995; SEP-NL 1994 y Van Steenlandt, 1991).

Otro de los principios no menos importante de la Integración educativa es el de la Individualización de la enseñanza, el cual hace referencia:

... la necesidad de apartar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno y alumna, mediante adecuaciones curriculares. Se fundamenta en el reconocimiento de que en el aula no debe existir una respuesta educativa única, ya que el grupo es un conjunto heterogéneo y diverso de alumnos en cuanto intereses, forma de aprender y manera de actuar (Parrilla, 1992).

Es por ello, que, para el año de 1994 en México con la Proclamación de los Principios, Política y Práctica para la atención de las necesidades educativas especiales "Declaración de Salamanca" y el Marco de Acción derivada, se definió que un niño o niña con necesidades educativas especiales es aquel que tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos que se trabajan en el currículo, por ello se requiere que se incorporen recursos diferentes para que se logren los objetivos educativos establecidos.

Con la reorganización se estableció una guía para el trabajo educativo de los alumnos con necesidades educativas, la cual se conformó de la siguiente manera:

a) Transformación de los servicios escolarizados de educación especial en Centros de Atención Múltiple (CAM), definidos en los siguientes términos: “Institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad”. Los CAM ofrecerían los distintos niveles de la educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales. Asimismo, se organizaron grupos/grado en función de la edad de los alumnos, lo cual llevó a alumnos con distintas discapacidades a un mismo grupo.

b) Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de las niñas y niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular. Estas unidades se formaron principalmente con el personal que atendía los servicios complementarios; igualmente, se promovió la conversión de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo para los jardines de niños.

c) Creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP): para brindar información y orientación a padres de familia y maestros.

(Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1993).

Con el propósito de evaluar el proceso de reorientación y precisar las normas y condiciones para su desarrollo, la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación convocaron en 1997 a la Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad. Además de ratificar la reorientación de los servicios de educación especial, se establecieron las siguientes conclusiones:

- Que la acreditación y certificación de estudios sea la misma para los alumnos escolarizados en servicios de educación especial o en escuelas regulares, eliminando las boletas específicas de educación especial.
- Que la evaluación del aprovechamiento de los alumnos, tanto en servicios escolarizados de educación especial como en escuelas de educación regular, tenga como referencia el Acuerdo 2003 de la Secretaría de Educación Pública.
- Que las escuelas que se construyan cuenten con las adecuaciones de acceso físico e hidrosanitarias necesarias.
- Que las partidas presupuestales de los servicios de educación especial se ubiquen en educación básica para garantizar las condiciones de obligatoriedad de los servicios.
- Que los alumnos escolarizados en servicios de educación especial sean considerados en la distribución de los libros de texto gratuitos y que la planta docente tenga acceso

a los materiales de apoyo para la enseñanza (programas, avances programáticos y libros para el maestro, entre otros).

- Que se cuente con formatos estadísticos específicos para organizar y sistematizar la información relacionada con los alumnos con discapacidad.
- Que se favorezca la programación detallada para los CAM y las USAER.
- Que se recategoricen las plazas de educación especial, para lo cual es necesario definir las funciones de los profesionales en los distintos servicios de educación especial.
- Que los servicios de educación especial lleguen a poblaciones y comunidades en condiciones de rezago social.
- Que los centros educativos cuenten con un proyecto escolar que considere la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Que los Consejos de Participación Social apoyen la atención educativa de estos alumnos.

(SEP, SNTE. 1997).

Con todos y cada uno de los puntos que ya se resaltaron, es importante mencionar que la normalización proporciona a las personas con discapacidad los servicios de habilitación o rehabilitación y las ayudas técnicas para que alcancen tres metas, las cuales son:

1. Una buena calidad de vida.
2. El disfrute de sus derechos humanos.
3. La oportunidad de desarrollar sus capacidades.

(García P. 1993, y Pablo, 1987).

1.2 Principios que definen la Educación Inclusiva (Educación para Todos, Declaraciones y acuerdos de organismos internacionales).

Educación para Todos.

Posteriormente del 7 al 10 de junio del año 1994, se llevó a cabo la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad, se establecieron diversos principios, uno de ellos y no menos importante es el número tres que hace hincapié en los alumnos que es por quien se llevó a cabo la conferencia, en éste se menciona que:

“3. El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben de acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben de acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones nómadas o remotas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginados... Las escuelas tienen que encontrar la manera de

educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves... El mérito de estas escuelas no es solo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras" (UNESCO, 1994, 56-60).

Estas metas a alcanzar que se pueden lograr, van de la mano del docente, el cual esté a cargo de esa población de alumnado con las necesidades educativas, es por ello, que el papel de éste es conocer y comprender:

- a) Que el niño con necesidades educativas especiales está en su clase no por las reivindicaciones de grupos sociales que demandan igualdad en el trato educativo para todo en la medida de sus posibilidades, ni para callar sentimientos de culpa, sino porque se considera que es un mejor espacio educativo en comparación con el de las escuelas segregadoras, para que el niño pueda asimilar modelos de relación más válidos.
- b) Que el alumno integrado no representa más trabajo para el maestro, sino que implica un trabajo distinto.
- c) Que el alumno integrado no perjudica el aprendizaje del alumno sin necesidades educativas especiales y que no aprende menos, sino que aprende de manera distinta, pudiendo beneficiar con ello a los demás alumnos.

- d) Que una de sus funciones es proporcionar a los alumnos situaciones en las que puedan asimilar cultura. De esta forma, el maestro deja de ser exclusivamente un trasmisor de la misma (Abeal *et al.*, 1995).

Adecuaciones Curriculares:

Con los puntos que el docente debe y tiene que conocer y comprender, es importante que se hagan las adecuaciones curriculares correspondientes, en cuanto a las NEE de los alumnos, es por ello que, tendrían que comenzar con un manejo claro sobre lo que es el desarrollo y aprendizaje infantil, para que de manera adecuada el docente pueda fluir de un modo más seguro y directo en el desarrollo y aprendizaje de su alumnado escolar.

Estas adecuaciones curriculares se deben de diseñar, adaptándose a el objetivo, que se debe alcanzar, con ayuda de los propósitos de enseñanza, para así abordarlos; ya sea teniendo un grupo o un alumno que requieran de algún apoyo más directo para su proceso de escolarización.

Los tipos de adecuaciones que el MEC menciona son dos, que tienen por nombre: 1) Adecuaciones de acceso al currículo y 2) Adecuaciones en los elementos del currículo.

El primer tipo de adecuación habla de

“las modificaciones o provisión de los recursos especiales que van a facilitar que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptad” (MEC, 1990. pp.134).

El segundo tipo de adecuación habla de

“el conjunto de modificaciones que se realizan con el objetivo, con los contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos” (MEC, 1990. pp. 138).

Ambos tipos de adecuaciones curriculares nos señalan cosas importantes, las cuales se requieren para llevar un buen desempeño escolar del alumnado con las necesidades educativas; estos dos tipos van de la mano para que el docente los utilice como herramienta, y con ello el desempeño académico sea fructífero y satisfactorio, entre maestro-alumno y alumno-maestro.

Siendo así, los docentes se pueden guiar de los criterios que propone Puigdellívol, los cuales son:

- Criterio de compensación. Se da prioridad a las acciones encaminadas a compensar los efectos de una discapacidad en el desarrollo y aprendizaje del niño, como sería el uso de auxiliares auditivos, para los niños con una pérdida auditiva, la silla de ruedas para

los niños con alguna discapacidad neuromotora o la máquina de Perkins en el caso de la discapacidad visual.

- Criterio de autonomía/funcionalidad. Destaca el aprendizaje que favorece el desarrollo autónomo del alumno, con el fin de que se resuelvan necesidades básicas como son el vestirse o desplazarse de algún lugar a otro, sin ayuda de otra persona.
- Criterio de probabilidad de adquisición. Se refiere a la decisión el tipo de aprendizaje que están al alcance de los alumnos, dejando en segundo término o prescindiendo de los que le representen un grado extremo de dificultad para su adquisición y aplicación. Para un niño con discapacidad intelectual, existen aprendizajes que le significaran un elevado grado de esfuerzo y persistencia y que presentan pocas posibilidades de ser adquiridos y utilizados eficazmente por él; por lo tanto, hay que optar por el desarrollo de otras capacidades o habilidades que le permitan consolidar sus avances y estimular su interés en el trabajo escolar.
- Criterio de sociabilidad. Se refiere al conjunto de aprendizajes que propician las habilidades sociales y de interacción con el grupo, lo que implica que se desarrollen actividades en el aula que se encaminen a favorecer el contacto personal y la comunicación, sobre todo cuando se identifican problemas de lenguaje o de orden afectivo.
- Criterio de significación. Implica la selección de medio de aprendizaje que suponen actividades significativas para el alumno en función de sus posibilidades reales, de manera que lo que aprenda sea relevante, funcional y enriquezca su desarrollo integral.

- Criterio de variabilidad. Supone actividades distintas de las habituales para mantener el interés del alumno, especialmente cuando presenta dificultades para el logro de determinados aprendizajes. Las estrategias metodológicas que el maestro aplica deben ser diversificadas y su sentido debe apuntar a que el alumno disponga de diversas alternativas para resolver las situaciones conflictivas que enfrenta con el conocimiento escolar.
- Criterio de preferencias personales. Significa potenciar el trabajo de acuerdo con las preferencias del alumno, rescatando su interés por determinados temas de actividades con los que se identifica o con los que se siente más cómodo y seguro de realizarlas, lo que propicia a una mayor motivación y una participación más dinámica en las tareas escolares.
- Criterios de adecuación a la edad cronológica. Implica intereses del alumno, independientemente de sus necesidades educativas especiales, para evitar desfases que lo lleven a la infantilización en su nivel de aprendizaje. Aunque el alumno esté en un nivel de aprendizaje inferior al que le correspondería por su edad cronológica, sus intereses personales y sus actitudes no corresponden con los de los niños con niveles de aprendizaje equiparables a los suyos, por lo que hay que procurar tomar en cuenta su edad cronológica al aplicar determinadas estrategias o actividades.
- Criterio de transferencia. Conecta el aprendizaje con las situaciones cotidianas que vive el niño fuera de la escuela, evitando el formalismo que caracteriza a ciertas actividades escolares en las que se ignora la importancia de que el niño trabaje con materiales de

uso común y que se represente vivencias cotidianas de su entorno social, restando significatividad y funcionalidad a lo que aprende.

- Criterio de ampliación de ámbitos. Favorece los aprendizajes que le permiten al alumno ampliar sus ámbitos habituales de acción enriqueciendo sus experiencias, estimulando nuevos intereses, desarrollando habilidades distintas. Integrarse a otros grupos, vivir experiencias nuevas en contextos diferentes al escolar y familiar, le dan la posibilidad de construir nuevos significados y, por ende, de comprender mejor el mundo que lo rodea (1996).

Con los criterios mencionados, si los docentes los llevaran a cabo los alumnos con necesidades educativas

aprenderían de una forma acertada en cuanto a lo que necesitan para su aprendizaje y desarrollo cognitivo.

De igual manera otro de los aspectos importantes que se determinaron en la Conferencia de Salamanca es el punto 6 que dice:

El principio fundamental que rige a las escuelas integradoras es que todos los niños deben de aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben de conocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una organización

atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. Debería ser, un derecho, una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacer las continuas necesidades especiales que aparecen en la escuela (UNESCO, 1994).

Siendo así, que las escuelas deben de ser integradoras con todo tipo de alumnado, es un paso importante en la educación, ya que comienza la etapa de Educación Inclusiva.

1.3 Principales conceptos sobre la Educación Inclusiva. (Normalización, las Barreras al Aprendizaje y la Participación, el manejo curricular).

La etapa de la Educación Inclusiva

La educación Inclusiva es un proceso de enseñanza igualitaria para todos los alumnos, sin importar la condición en la que se encuentre, pues como ya se ha mencionado, es un derecho al que todos y todas tiene oportunidad, es por ello que, distintos autores lo han definido de diversas maneras, pero con la similitud de que la educación es fundamental es la vida de toda persona.

Siendo así, un autor que define a Educación Inclusiva es Barton (1995), quién dice que:

“Inclusión es un proceso. La Educación Inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo ese alumnado hacia un sistema ordinario

que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos -en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos de profesorado, roles directivos- tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguir todas las practicas excluyentes” (p.85).

Otro autor que define la inclusión es Corbett, quien plantea a la:

La dimensión universal de la inclusión como un derecho humano, como un derecho de rango superior a otros muchos que sirven (explícita o implícitamente) para articular respuestas educativas segregadoras (1996).

Para Arnáiz la inclusión:

“Implica preparar y apoyar a los profesores para que enseñen de forma interactiva. Los cambios en el currículo están estrechamente ligados a los cambios en su pedagogía” (2005, pp. 65).

Quien también aparte de los autores quien se ha preocupado por la Educación Inclusiva es la UNESCO, pues a más ya de quince años es quien quiere que, “ese todos represente realmente a todos los alumnos y alumnas sin exclusiones” (UNESCO, 1994).

Dicha Institución también menciona que:

La inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberán ser parte integrante de las estrategias para lograr la Educación para Todos antes del año 2015 (UNESCO, 2000).

Y no solo la UNESCO es quién hace mucho hincapié en la educación inclusiva, sino que también otro autor como lo es Fernández menciona que, "La Educación Inclusiva, posee un sentido tanto educativo como social al tiempo que rechaza que los sistemas educativos tengan un derecho sólo a cierto tipo de niños. Por ello, se pide que cada país diseñe un sistema escolar capaz de adaptarse a las necesidades de todos los niños creando escuelas inclusivas" (2003).

Es con ello que:

"El desarrollo de escuelas inclusivas - escuelas capaces de educar a todos los niños- no es por lo tanto únicamente una forma que accedan a uno u otro tipo de escuela, sino que constituye una estrategia esencial para garantizar que una amplia gama de grupos tenga acceso a cualquier forma de escolaridad" (Dyson, 2001, pp. 150).

Las Barreras al Aprendizaje y la Participación (BAP).

Otro aspecto importante en la Educación Inclusiva es eliminar los distintos tipos de Barreras de Aprendizaje y Participación a los que se enfrentan los alumnos estando dentro del aula escolar y fuera de ella también, pues como lo menciona Booth, Ainscow Y Black-Hawkins:

“Las Barreras de Aprendizaje y Participación son aquellas que impiden a las personas el acceso, la permanencia, el tránsito, la conclusión o la construcción de aprendizajes relevantes dentro del sistema educativo” (2002).

De igual manera, los autores Ainscow y Booth, mencionan en su Índice de Inclusión las dimensiones de la Educación Inclusiva, las cuales están relacionadas y cumplen con el proceso de avanzar hacia comunidades más inclusivas; las dimensiones se dividen en:

- Políticas inclusivas: la inclusión debe impregnar todos los ámbitos escolares, desde la planeación hasta la gestión, permeando todas las decisiones tanto en el ámbito pedagógico como en el de recursos. Es necesario organizar los apoyos pertinentes para atender la diversidad con el fin de mejorar el aprendizaje y la participación de los educandos. Las políticas inclusivas deben plantearse desde la perspectiva de su desarrollo, sin anteponer lógicas de carácter administrativo o intereses de grupo. Es necesario que todas las modalidades de apoyo se agrupen dentro de un mismo marco

con el objetivo central de eliminar las BAP de la comunidad educativa. Estas políticas deben estar sostenidas a un marco normativo acorde.

- **Culturales inclusivas:** remiten a la necesidad de contar con comunidades escolares seguras, acogedoras, colaboradoras, así como a la de crear ambientes de aprendizaje en los que se acepte y valore a todos los miembros. Algunos de los valores fomentan las culturas inclusivas son igualdad, reconocimiento de derechos, participación respeto a la diversidad, honestidad, confianza y sustentabilidad.
- **Prácticas inclusivas:** se refiere al desarrollo de actividades que reflejen culturas y políticas inclusivas. Para lograrlo, las actividades de aprendizaje se deben de planificar de forma tan que tengan en cuenta la diversidad de los educandos. Estas prácticas deber de asegurar que las actividades en el aula y extraescolares promuevan su participación y consideren sus conocimientos, así como su experiencia adquirida fuera de la escuela. Suponen un íntimo convencimiento de las bondades por parte de los distintos actores de la comunidad educativa (2000).

Dentro de las BAP existen tres categorías en las que se agrupan éstas, lo que facilita la identificación de los actores responsables de removerlas dentro y fuera del Sistema Educativo Nacional (SEN) y son las siguientes:

- **Estructurales** son el resultado de un sistema que, a normalizado la exclusión y la desigualdad de personas, grupos o poblaciones desde la misma organización, política, social o económica. La cultura desigual y los valores instaurados imposibilitan

estructural y sistemáticamente que dichas personas o grupos ejerzan su derecho pleno a la educación y a la no discriminación.

- Normativas son las que derivan de leyes, ordenamientos, lineamientos disposiciones administrativas, políticas, principios o programas que (directa o indirectamente) impiden, omiten, invisibilizan o desprotegen condiciones en lugar de hacer posible el acceso afectivo al derecho a la educación en su sentido más amplio.
- Didácticas en las prácticas educativas y cotidianas dentro del entorno escolar. Son aquellas acciones de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que no son culturalmente pertinentes, que no corresponden al ritmo ni al estilo de aprendizaje del educando y que se caracterizan por desarrollar bajas expectativas académicas en relación con un sector de los educandos (ENEI, 2018).

Por ello, para lograr una educación más inclusiva, es necesario que se realicen cambios que se integren a la estructura que se debe de trabajar, para esto la UNESCO (2003) menciona algunos de ellos y son:

1. Objetivos comunes amplios definidos para todos los alumnos, que abarcan los conocimientos, las competencias y los valores que deben de adquirirse.
2. Una estructura flexible que facilita ajustarse a la diversidad y dar oportunidades diversas de efectuar prácticas y obtener resultados en cuanto a contenidos, métodos y nivel de participación.
3. Evaluación de los resultados basada en los progresos de cada alumno.

4. El reconocimiento de la diversidad cultural, religiosa y lingüística de los alumnos.
5. Y, unos contenidos, unos conocimientos y unas competencias que corresponden al contexto de los alumnos (p.17).

Estos puntos, ayudan a lograr una educación inclusiva, siendo así, está debe de ir de la mano de otro factor importante, que es la Educación de Calidad, que ésta debe de constar de ciertos criterios que se presentan a continuación:

- a) Liderazgo, entendido como el comportamiento y a la actuación de los dirigentes y todos los responsables, encaminado a conducir el centro escolar hacia la gestión de calidad.
- b) Política y estrategia, que se refiere a la misión, valores y dirección estratégica, así como al modo en que se implantan los proyectos de la organización.
- c) Gestión del personal, centrado en la forma en que la institución utiliza al máximo el potencial de su personal para lograr una mejora continua.
- d) Recursos, referido a la gestión, uso y medio de los medios materiales al servicio de las funciones de la organización.
- e) Procesos, criterios centrados en la forma en que se identifican, gestionan, revisan y mejoran los procesos de las actividades del centro educativo (EFQM, 1995).

Teniendo en cuenta los puntos que se deben de abordar para tener una Educación de Calidad, es fundamental que las escuelas sean de un carácter inclusivo, para esto Fernández menciona que:

Éstas deben de reunir una serie de condiciones hacia las cuales es necesario avanzar progresivamente considerando este principio como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social, como un proyecto educativo de toda la escuela que pretende implementar un currículo susceptible de ser adoptado a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos (2003).

Al tener una educación de calidad es primordial que se “Impregnen y cambien los pensamientos y actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas se traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad” (Arnáiz, 2005) ; y también que “Se respeten las capacidades de cada alumno y se considera que cada persona es un miembro valioso que puede desarrollar distintas habilidades y desempeñar diferentes funciones para apoyar a los otros” (Arnáiz, 2005, p.3).

Manejo curricular.

De la mano con los aspectos escolares que se manejan dentro del aula se involucran características básicas que ayudan a la mejora escolar y Ainscow (2005) las menciona:

- Desarrollo de la enseñanza y aprendizaje, mediante la creación de condiciones dentro de las escuelas para gestionar el cambio con éxito.
- Mejora escolar llevada a cabo desde las escuelas, centrándose en áreas que se consideran puntos de prioridad.

- Recogida y engranaje de pruebas para estimular el pensamiento y la acción, y para evaluar el progreso.
- Y, colaboración entre colegas de escuelas asociadas y con los asesores, para disponer de un amplio abanico de recursos y expertos en apoyo a las mejoras en todas las escuelas participantes (pp. 2 y 3).

La Educación Inclusiva en México ha ido consolidándose formando parte importante de la evolución del país en cuestión educativa, es por ello que, en el Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012, la exigencia de una educación de calidad ah de ser más radical y urgente en las escuelas; es así, que para la ejecución de este programa también participaron la Secretaría de Educación Pública, los siguientes organismos sectorizados: Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal (*AFSEDF*), Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (*CAPFCE*), Consejo Nacional de Fomento Educativo (*CONAFE*), Colegio de Bachilleres (*COLBACH*), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (*CONALEP*), Centro de Estudios Tecnológicos Industriales (*CETI*), Fideicomiso del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (*CONOCER*), Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (*INEA*), Instituto Politécnico Nacional (*IPN*), Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (*CINVESTAV*), Universidad Pedagógica Nacional (*UPN*), Colegio de México (*COLMEX*), Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (*INALI*), Instituto Nacional del Derecho de Autor (*INDAUTOR*), Instituto Nacional de Evaluación Educativa (*INEE*), Comisión de Apelación y Arbitraje del Deporte (*CAAD*),

Fondo de Cultura Económica (*FCE*), Impresora y Encuadernadora Progreso, S.A. de C.V. (*IEPSA*), Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (*CONALITEG*), *CANAL ONCE*, Instituto Mexicano de la Radio (*IMER*), Comisión de Operación y Fomento de Actividades Académicas del Instituto Politécnico Nacional (*COFAA*), Patronato de Obras e Instalaciones del Instituto Politécnico Nacional (*POI-IPN*).

Juntos plantearon diversos objetivos para llevarlos a cabo, y son los siguientes:

Objetivo 1

Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.

Objetivo 2

Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.

Objetivo 3

Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.

Objetivo 4

Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.

Objetivo 5

Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.

Objetivo 6

Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.

(Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012).

Sin duda alguna, el poner en práctica estos objetivos hoy en día en las instituciones educativas, conlleva a que los niños y niñas reciban una mejor educación de calidad.

Capítulo 2 Fundamentos del autismo

2.1 Origen del TEA

Para comenzar a hablar del origen del autismo, es importante resaltar el primer caso reconocido en la historia del autismo; data del año 1938, cuando dos padres de familia (Beamon abogado y Mary Triplett docente de escuela) quienes asistieron a una consulta con el doctor Leo Kanner, por la preocupación del comportamiento de su hijo Donald, ya que este era introvertido, no respondía a la voz de su mamá y mucho menos presentaba un gesto sonriente en su rostro.

Emitía palabras, las cuales no concordaban con la mímica que expresaba, en el entorno que se encontraba escuchaba diversas palabras, y lo que el niño hacía era el eco de éstas; siendo así comenzó con pronunciar dos palabras que eran *"enredadera"* y *"crisantemo"*, y la frase *"podría poner una pequeña coma"* una y otra vez; al notar esto, sus padres se dieron cuenta que no era algo normal para su edad, dado que también, a Donald no le interesaba jugar con otros niños; es por eso que la preocupación de los padres estaba a flote.

Cuando ya se encontraban en consulta con Kanner, él no sabía de qué manera actuar con lo que le sucedía a Donald, siendo que no tenía idea de cómo debía diagnosticarlo psiquiátricamente, pues no encajaban sus características con las que se manejaban en ese entonces.

Después de diversas visitas que hizo Kanner a Donald y de tratar a otros niños con conductas similares, publicó un documento que establecía los términos para un nuevo

diagnóstico (FAM, 2016)., y así fue como lo diagnóstico con lo que ahora se conoce como "autismo".

Ahora bien, el Autismo tiene sus inicios con el psiquiatra suizo Eugen Bleuler (1857 – 1939), fue el primer psiquiatra en definir el "autismo" en el año 1911, el cual lo utilizaba para referirse a las personas que se englobaban dentro del diagnóstico de esquizofrenia pero que presentaban un diagnóstico de esquizofrenia diferente al propio de dicho diagnóstico. Es con ello que, comenzó a referirse a ese tipo de colectivo utilizando un lenguaje médico que significaba "Auto": uno mismo; e "ismos": modo de estar (FAM. 2021). Con esa referencia se entendía al autismo como "estar encerrado en uno mismo".

De otra manera que Bleuler define el síntoma autista como una conducta de separación de la realidad, junto a un predominio patológico de la vida exterior; a las personas que presentan autismo "pacientes" no reaccionan ante las influencias externas, siendo percibido con hostilidad porque "lo distrae de sus fantasías", pero lo que los separa del exterior se lleva a cabo para evitar un aumento de las emociones, muy elevadas (Evolución conceptual del término "autismo", p. 371).

Bleuler dice que un "pensamiento autista" se caracteriza por estar dirigido directamente por las necesidades afectivas de la persona y por la utilización, de los símbolos, analogías, conceptos fragmentados, conexiones accidentales; este pensamiento comporta habitualmente, la substitución de la realidad por alucinaciones, de manera que el enfermo percibe su mundo "fantástico" cómo real, y el mundo "real" como una ilusión (p. 371).

Posteriormente a Bleuler, la psiquiatra infantil Grunya Efimovna Sukhareva (1891 – 1981), en el año 1921 fundó una escuela terapéutica con instalaciones para tratamiento psiquiátrico de niños y adolescentes en Moscú; posteriormente a esto, en 1924, le llevaron a consulta un niño de doce años para que le realizara una evaluación clínica, pues, el niño era diferente al resto de sus compañeros, siendo que no mostraba interés por los demás niños, sino que, él prefería tener compañía de personas adultas, no le gustaban los juguetes, se enseñó a leer todo el día a los cinco años de edad; su complexión era delgada y encorvada lo cual hacía que se moviera torpemente y solía sufrir ansiedad y frecuentes dolores de estómago.

Las características que este niño presentaba hicieron que Sukhareva lo percibiera como “un chiquillo muy inteligente” al que le gustaba participar en discusiones filosóficas, y así lo diagnosticó como “un tipo introvertido, con una inclinación autista hacia sí mismo”.

Para el año 1925, Sukhareva identificó a un grupo de cinco niños, a los cuales describió como con “tendencias autistas”, todos los niños mostraban una preferencia por “su propio mundo interior” siendo que cada uno tenía sus propias peculiaridades y talentos; uno de ellos era violinista extraordinariamente dotado, otro tenía una memoria excepcional para los números pero no podía reconocer las caras (prosopagnosia), otro tenía amigos imaginarios que vivían en la chimenea; lo que sí todos tenían en común era que, ninguno era popular entre los demás niños, y los demás veían inútil su interacción con ellos, pues decían “son demasiado ruidosos” o “ellos obstaculizan mi pensamiento”

En ese mismo año 1925 en una revista rusa publicó la primera descripción detallada de las características del autismo (terminología fenomenológica), esto de un grupo de seis niños,

en lenguaje ruso. Al tener las características del autismo, ofreció un tratamiento psiquiátrico, educativo, familiar y sistémico para las personas que tenían autismo.

La terminología fenomenológica que Grunya Sukhareva realizó a una descripción clínica a dicho grupo de niños, fue:

- Actitud autista: Todos los niños se aíslan de sus iguales. Manifiestan una tendencia a la soledad desde la infancia. Evitan juegos comunes y prefieren historias fantásticas.
- Vida emocional: Aplanamiento afectivo y superficialidad emocional (combinada con lo que Kretschmer denomina animo psicasténico).
Mezcla a veces de inestabilidad e hipersensibilidad.
- Afectación motriz: torpeza, caminar desmañado, movimientos abruptos, sincinesias.
Falta de expresividad facial y de gestos (manierismos), disminución del tono muscular.
Rarezas y falta de modulación del lenguaje.
- Pensamiento excéntrico, extravagante, raro: tendencia a la abstracción y esquematización.
A menudo combinado con tendencia a la racionalización y rumiación absurda (Sukhareva. 1925).

Para el año 1943 Leo Kanner, publicó un artículo llamado "*Autistic disturbances of affective contact*" (Trastornos autistas del contacto afectivo), en *Nervous Child*; donde él estudio una población de niños que habían sido diagnosticado con esquizofrenia, pues se da cuenta que hay un grupo de once niños, que presentaban un cuadro común de trastorno del desarrollo, por ello,

se les realizó un análisis clínico en donde se les estableció un conjunto de diagnósticos comunes, lo cual describe un cuadro psicológico que denominó "autismo"; del griego *eaftismo* que significa "encerrado en uno mismo", con ello fue considerado diferente a la esquizofrenia.

Kanner daba descripciones detalladas de la conducta de estos niños, de las cuales seleccionó varios rasgos, los cuales eran: gran carencia de contacto efectivo (emocional) hacia otras personas; intensa insistencia en la similitud de elaboradas rutinas repetitivas, frecuentemente insólitas, elegidas por ellos mismos; mutismos o una considerable anomalía en el habla; fascinación por los objetos y destreza para manipularlos; altos niveles de habilidades visoespaciales o memoria mecánica en contraste con las dificultades de aprendizaje en otras áreas; una apariencia agradable, despierta e inteligente (1943). Con estas características era suficiente tener las dos primeras para el diagnóstico que se manejaba el autismo.

A este trastorno Kanner lo caracterizó en tres aspectos, el primero de ellos es la incapacidad para establecer relaciones con las personas, el segundo es retrasos y alteraciones en la adquisición y uso del lenguaje, y el tercero que fue insistencia obsesiva por mantener el ambiente sin cambios.

Un año después en 1944 después de la publicación que hizo Kanner, Hans Asperger, psiquiatra y pediatra austriaco, realizó su primer artículo, titulado *Die Autistischen Psychopathen*, redactado en idioma alemán, hablaba de un grupo de niños y adolescentes con otro patrón de conducta (a lo que hoy en la actualidad se le conoce como Síndrome de Asperger); dicho artículo se desconocía, pero Lorna Wing, psiquiatra inglesa, lo tradujo al idioma inglés.

Él, al igual que Kanner, hizo una selección de rasgos importantes, los cuales eran: una aproximación social a los demás ingenua e inadecuada; intereses intensamente circunscritos a determinadas materias como los horarios de los ferrocarriles; buena gramática y vocabulario, pero una charla monótona utilizada en monólogos, no para conversaciones en dos direcciones; pobre coordinación motriz; nivel de capacidad en el límite, en niveles medios o superiores, pero frecuentemente con determinadas dificultades de aprendizaje en una o dos áreas; una considerable falta de sentido común (1944).

Hans Asperger en el mismo año 1944, hace una publicación de su definición de "Autismo Infantil" y la denomina "Psicopatía Autista", en dicha publicación las alteraciones comportamentales referidas por él son las siguientes:

1. Mirada peculiar, no establece contacto ocular, parece captar los objetos con una mirada periférica.
2. Gestos y expresiones faciales pobres, gran cantidad de movimientos estereotipados sin ningún significado.
3. La utilización del lenguaje parece siempre anormal y poco natural.
4. Los niños siguen sus propios impulsos independientemente de las exigencias del entorno.
5. No están preparados para aprender ni de los profesores ni de los adultos.
6. Presentan áreas de intereses aisladas.
7. Pueden tener una excelente capacidad para el pensamiento lógico-abstracto.
8. Hay creaciones originales de las palabras.

Después de la publicación de Asperger, en 1967 Rutter y Lockyer proponen nuevos criterios para el diagnóstico del autismo, pues señalan que la mayor parte de los niños presentan problemas muy serios en la comunicación y muy pocos son capaces de desarrollar el uso de la palabra, tienen una preocupación mórbida hacia determinados objetos o actividades que revisten características obsesivas; una resistencia inflexible a los cambios; hiperactividad y rituales muy particulares; aparente fracaso para reaccionar a los sonidos o al contrario un hipersensibilidad aumentada, comportamientos autoagresivos; problemas frecuentes en la alimentación y el sueño.

Dos años después de los criterios de Rutter y Lockyer, en 1969 Rendle – Short elaboran unos nuevos criterios para el autismo, y son los siguientes:

1. Sube el límite de sensibilidad ante situaciones peligrosas.
2. Muecas abundantes.
3. Hiperactividad.
4. Risa estereotipada sin conexión con la situación.
5. Dificultades para jugar con otros niños.
6. No responden a los estímulos familiares.

En 1970 Hermelin y O'Connor publican cuatro nuevos criterios básicos del autismo y son los siguientes:

1. Anormalidades en la percepción auditiva y del lenguaje.
2. Anormalidades del control motor.
3. Anormalidades de la percepción visual y de la imitación.
4. Anormalidades de las relaciones sociales y del juego.

Solo dos años después, en 1972 Rutter publica una importante aportación teórica en el artículo *“Childhood Schizophrenia Reconsidered”* en el cual describe los problemas que implica el diagnóstico y la confusión existente en torno a la esquizofrenia infantil y al autismo; para él no es posible utilizar únicamente en criterio etológico para clasificar las psicosis infantiles y por ese motivo proponen un sistema multiaxial en el cual el primer eje hace referencia a la clínica del síndrome psiquiátrico, el segundo eje hace referencia al nivel intelectual, el tercer eje a los factores etimológicos y el cuarto eje hace referencia a los factores psicosociales asociados.

Con el paso de los años el autismo era un tema cada vez más importante en la historia de la salud, los principales interesados eran psicólogos o psiquiatras, es por lo que, diversos profesionales realizaban cambios continuos en lo que ellos definían como “rasgos y / o criterios del autismo” que solían presentarse en los niños. Esos especialistas se basaban principalmente en el “aislamiento” de los niños en los entornos donde se encontraban (escolar – familiar), esto daba pie para que, se realizara un diagnóstico correspondiente a la actitud del niño y de sus acciones y demás de su día a día.

2.2 ¿Qué es el autismo?

El Trastorno del Espectro Autista, tuvo cambios significativos en lo que eran las definiciones de este concepto, esto con los diversos autores y instancias que eran importantes a lo largo del mundo; cada uno de éstos le daban una definición única a lo que es el autismo, porque para ellos lo que algunos (autores) definían no era lo que consideraban como “verdadero” o no lo acertaban en base a su “criterio”, es por ello que, existieron definiciones tras definiciones del autismo, así como las siguientes:

Definiciones de autores sobre el autismo:

Rutter (1884), define al autismo como un síndrome de conductas que aparece antes de los treinta meses, donde los síntomas son: incapacidad para establecer relaciones sociales, alteración del lenguaje y fenómenos rituales compulsivos.

Eugen Bleuler (1911), define al autismo como un síntoma con una conducta de separación de la realidad, junto a un predominio patológico de la vida interior; y lo encuadra dentro de los trastornos esquizofrénicos más severos, considerándolo una alteración de las funciones mentales complejas.

Heuyer (1957), define al autismo como una psicosis crónica no demencial y primitivamente caracterizada como una pérdida del contacto con la realidad y por la contribución de una organización artística marcada por fenómenos específicos de regresión y disociación.

Ornitz y Ritvo (1968), definen al autismo como un síndrome específico de desarrollo anormal que puede definirse mediante patrones de comportamiento observables que forman agrupaciones de síntomas en áreas concretas.

Lorent (1982), define al autismo como un trastorno profundo del desarrollo en el cual los síntomas se caracterizan por el deterioro de la comunicación, socialización e imaginación, los cuales van acompañados de la ansiedad social, el aprendizaje, el lenguaje y de la percepción.

Polaino – Lorente y García Villamizar (1990), definen que el autismo, al ser un trastorno profundo del desarrollo, genera un deterioro social, lo que produce un ambiente social

traumático e incontrolable para las personas autistas, que es generado por los déficits perceptivos existentes.

Ozonoff y Rogers (1991), definen que el autismo se deriva de un trastorno neuropsicológico de la función ejecutiva, dependiente de la actividad frontal de la corteza cerebral, lo que hace que los niños autistas no puedan desarrollar las capacidades intersubjetivas secundarias.

Baron-Cohen (1995), define que el autismo puede ser el resultado del emparejamiento selectivo entre algunos hombres y mujeres que poseen cerebros extremadamente masculinos, que son buenos para la sistematización, pero carentes de empatía. Su teoría de explicación tanto de muchas de las manifestaciones clínicas del autismo, como de los severos déficits en las relaciones interpersonales, mientras se mantienen habilidades normales e incluso excepcionales en otros ámbitos. De la misma forma, se explica el por qué la mayoría de afectados por esta patología son hombres.

Goodman, Waterhouse, Fein y Modahl, definen al autismo como un trastorno que no es derivado de un solo déficit primario, sino de varios trastornos biológicos, todos ellos igualmente primarios, o de diferentes anomalías en el plano psicológico (Goodman, 1989; Waterhouse, Fein y Modhal, 1996).

Ángel Rivière, define que, "[...] es autista aquella persona para la cual las otras personas resulten opacas e impredecibles; aquella persona que vive como ausente-mentalmente ausentes-a las personas presentes, y que por todo ello se siente incompetente para regular y controlar su conducta por medio de la comunicación" (2001, p.13).

Definiciones del autismo por instancias:

Los DSM'S Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales.

El DSM-IV definía el autismo y sus trastornos asociados como "Trastornos Generalizados del Desarrollo" (TGD), y estos a su vez, se agrupan dentro de los "Trastornos de Inicio en la Infancia, la Niñez o la Adolescencia".

En el DSM-IV, los trastornos Generalizados del Desarrollo también incluyen, además del Trastorno de Espectro del Autismo, los siguientes trastornos: del desarrollo intelectual, de la comunicación, de aprendizaje, motores y el déficit de atención con hiperactividad.

Lo que anteriormente se denominábamos trastorno autista pasa a llamarse Trastorno del Espectro de Autismo (en singular). El cambio de nombre trata de enfatizar la dimensionalidad del trastorno en las diferentes áreas que se ven afectadas y la dificultad para establecer límites precisos entre los subgrupos.

DSM-IV que indica que los síntomas del autismo debían aparecer antes de los 36 meses de edad por la siguiente definición más amplia: "Los síntomas deben estar presentes desde la infancia temprana, aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que la limitación de las capacidades impide la respuesta a las exigencias sociales".

En el DSM-5, esta definición ha sido sustituida por el término "Trastorno del Espectro Autista"(TEA), que han sido incluidos dentro de una categoría más amplia llamada "Trastornos del Neurodesarrollo".

El DSM-5 ha unificado cuatro de estos subtipos (trastorno autista, síndrome de Asperger, trastorno desintegrativo infantil y TGD no especificado) por la categoría general "Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). El síndrome de Rett ya no forma parte de este sistema de clasificación y también desaparece el concepto de Trastornos Generalizados del Desarrollo.

OMS (Organización Mundial de la Salud), define al autismo como, "El síndrome autista incluye un síndrome que se presenta desde el nacimiento o que se inicia casi de manera invariable durante los primeros 30 meses de vida; las respuestas a los estímulos auditivos y visuales son anormales y ordinariamente se presentan severas dificultades en la comprensión del lenguaje, y en el caso de que el lenguaje se desarrolle éste se caracterizará por la presencia de ecolalia, inversión de los pronombres, estructura gramatical inmadura e incapacidad de usar términos abstractos. Generalmente existe un deterioro en el uso social del lenguaje verbal y gestual. Los problemas de las relaciones sociales antes de los 5 años son muy graves e incluyen un defecto en el desarrollo del contacto en las relaciones sociales y en el juego cooperativo. Es frecuente el comportamiento ritualista que puede incluir rutinas anormales, resistencia a los cambios, apego extravagante a los objetos y patrones estereotipados de juego. La capacidad intelectual va desde un retraso severo a una capacidad normal. La situación suele ser mejor en los sectores relacionados con la memoria rutinaria y con las habilidades espacio visuales" (ICD-9, 1977).

NSAC (National Society For Autistic Children), define al autismo como un síndrome que se define conductualmente mediante determinados rasgos esenciales, a saber, alteraciones en el desarrollo (secuencia y ritmo), perturbación de las respuestas hacia estímulos sensoriales,

déficit en el habla (lenguaje), cognición y comunicación no verbal y por último, alteraciones en las relaciones con objetos, situaciones y personas (King; Toth, 2008).

2.3 Características del autismo, diagnóstico, estrategias y propuestas de intervención y tratamiento

Características del autismo

Así como existen diversas definiciones del autismo realizadas por autores, también hay distintas características que plantearon autores respecto a los "rasgos o criterios" que se presentan en los niños con autismo, y son las siguientes:

Leo Kanner y Eisenberg, revisaron 120 casos de niños diagnosticados de autismo y reduce las características descriptivas del autismo (1956).

1. Desinterés extremo por las relaciones humanas.
2. Incapacidad de utilizar el lenguaje con propósito comunicativo.
3. Deseo ansioso-obsesivo de mantener las cosas sin cambiar.
4. Fascinación por los objetos.
5. Buenos potenciales cognitivos.

Anthony, desde sus trabajos clínicos y psicoanalíticos establece dos tipos de autismo como si de dos tipos de psicosis se tratara, el primer tipo lo caracterizaba por su inicio desde el mismo momento del nacimiento, y el segundo tipo lo caracterizaba por una respuesta de huida y un replegarse ante los estímulos del mundo, este segundo tipo se presenta después de un periodo normal de desarrollo (1958).

Mildred Creak elabora una terminología precisa para el diagnóstico del autismo, los puntos están clasificados jerárquicamente en base a la importancia del síntoma y a la frecuencia de su presentación (1961).

1. Deterioro global y duradero de la relación afectiva con el entorno humano.
2. Ausencia de conciencia de sí mismo.
3. Preocupaciones patológicas por objetos muy particulares.
4. Resistencia mantenida a cualquier tipo de cambio.
5. Perturbaciones de las capacidades perceptivas.
6. Ansiedad violenta, excesiva y aparentemente ilógica.
7. Carencia o pérdida del lenguaje adquirido.
8. Cierta distorsión en las actitudes y comportamientos.
9. Todos los signos anteriores se observan en un contexto con un retraso motor severo y unas capacidades intelectuales inferiores a las normales.

Clancy y sus colaboradores proponen una escala de catorce puntos en la que se agrupan los síntomas del autismo (1969).

1. Gran dificultad para mezclarse y jugar con otros niños.
2. Se comporta como si fuera sordo.
3. Fuerte resistencia a cualquier aprendizaje.
4. Ausencia de miedo ante el peligro real
5. Resistencia a los cambios de hábitos.
6. Prefiere señalar sus necesidades por gestos.
7. Reír o sonreír sin razón aparente.

8. No es cariñoso como un niño normal.
9. Marcada hiperactividad física.
10. Evita la mirada. Ausencia del contacto ocular.
11. Apego extraño a los objetos.
12. Hace girar los objetos,
13. Actividad inadecuada, repetitiva y extraña.
14. Actitud altiva.

Tusin bajo el punto de vista psicoanalítico establece cuatro tipos diferentes de autismo infantil: autismo primario normal (APN), autismo primario anormal (APA), autismo secundario encapsulado (ASE) y el autismo secundario regresivo (ASR) (1972).

Para Gadia y Tuchman (2003) y Chamorro (2011) los síntomas primarios que se presentan en las personas con autismo están caracterizados por:

La interacción social:

- Falta de correlación social: la limitación o ausencia de la empatía, dificultan su relación con las personas, tendiendo incluso a aislarse.
- Dificultad en leer "la mente de los demás".
- Dificultades para compartir sus experiencias, pensamientos e intereses.
- Dificultades en el contacto social: pueden ser muy pasivos con los demás, o incluso demasiado activos sin considerar las relaciones del resto de personas.
- Dificultades en la comprensión de normas.

Comunicación verbal:

- Alteración en los procesos comunicativos básicos: escaso contacto ocular, dificultades en la comunicación tanto verbal como gestual y ausencia de vocalizaciones comunicativas.
- Déficit de atención conjunta.
- Ausencia de lenguaje como medio de comunicación social.
- Lenguaje desprovisto de significado: se expresa con frases hechas y un uso repetitivo del lenguaje.
- Dificultades para atender y percibir la información (sordera paradójica).
- Dificultades para comprender la información.
- Flexibilidad de intereses de conducta.
- Interese restrictivos, por el tipo de objetivo u objeto, o por la gran intensidad que demuestran hacia ellos (fechas, mapas, monedas, etc.)
- Apego inflexible a rutinas específicas.
- Estereotipias: manierismos motores estereotipados y repetitivos como mecerse, aletear con los brazos, sacudir o girar las manos.
- Gran interés por ciertos objetos: curiosidad casi obsesiva y persistente por determinadas partes de los objetos.
- Juego repetitivo, poco imaginativo y no suelen presentar juego simbólico (agrupar, contar, etc.)
- Insistencia en mantener el ambiente sin cambios.

Así como distintos profesionales (autores mencionados), que realizaron diferentes "rasgos o criterios" que caracterizaban a los niños con autismo, también existen otras estancias que

mencionan las características de las personas con TEA, solo que éstas se van actualizando con el paso del tiempo según los avances de las investigaciones y la ciencia.

DSM

Por lo que, la Asociación Americana de Psiquiatría (*American Psychiatric Association, APA*), publica el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (*DIAGNOSTICS AND STATISTIC MANUAL OF MENTAL DISORDERS, "DSM"*), este manual, es uno de los manuales más importantes y utilizados en el mundo, que sirve para la clasificación de los trastornos mentales.

El DSM-III incluye al autismo en la categoría de las afecciones generales del desarrollo. El termino "Afecciones Generales del Desarrollo" ha sido escogido porque describe mejor las perturbaciones clínicas centrales de numerosos sectores del desarrollo psicológico junto a otros rasgos severos (DSM-III, pp. 96).

Las afecciones se caracterizan por un déficit cualitativo del desarrollo de la sociabilidad, de la comunicación no verbal y verbal y de las funciones simbólicas e imaginativas; éstas afecciones pueden ser clasificadas como:

- Autismo infantil.
- Autismo infantil con presencia del síndrome completo.
- Autismo infantil en estado residual.
- Afección General del Desarrollo iniciado en la infancia con presencia del síndrome completo, en estado residual.
- Afección atípica del Desarrollo.

(DSM-III).

Es por ello, que, los clínicos y los investigadores comienzan a apreciar la importancia de los déficits cognitivos, de los problemas del lenguaje y de los problemas en el desarrollo social. La OMS y APA han tenido que concentrar en cuatro juegos los criterios diagnósticos del DSM-III de la siguiente manera:

1. Inicio del trastorno antes de los 30 meses.
2. Clara falta de respuesta ante las personas.
3. Déficits graves en el desarrollo del lenguaje y la comunicación.
4. Respuestas absurdas a diferentes estímulos del ambiente.

(1980).

En 1987, la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) hace una publicación de la revisión del DSM-III, en donde indica el DSM-III-R que el DSM-III complica el diagnóstico del autismo al admitir la degradación de la conducta del individuo autista, es por ello, que, realiza unos cambios en los criterios, haciéndolos quedar de la siguiente manera:

1. Deterioro cualitativo de la interacción social.
2. Deterioro cualitativo de la comunicación verbal y no verbal.
3. Marcada restricción del repertorio de actividades e intereses.

(DSM-III-R, 1987).

En 1994 el DSM-IV, se caracterizaba por tres rasgos básicos:

- a. Deficiencias en la reciprocidad social
- b. Deficiencias en el lenguaje o en la comunicación
- c. Repertorio de intereses y actividades restringido y repetitivo.

El DSM-IV-TR establece cinco trastornos considerados como Trastornos Generalizados del Desarrollo:

1. *Trastorno autista, autismo infantil o Síndrome de Kanner*: Es un trastorno que presenta dificultades en las áreas cognitiva, social y de comunicación, e incluye la forma de autismo clásica. Además, las personas que presentan este trastorno no solo presentan dificultades para comunicarse e interactuar no solo presentan dificultades para comunicarse e interactuar con otros, sino que también presentan comportamientos estereotipados y la necesidad de seguir unas mismas rutinas.
2. *Trastorno de Rett o Síndrome de Rett*: conlleva una degeneración motriz y de conducta significativa, y a diferencia del resto de trastornos aquí mencionados se presenta principalmente en niñas, y se conoce su causa, ya que ocurre debido a la mutación de un gen que produce la proteína MECP2. Además, suele asociarse a un retraso mental, una regresión gradual del lenguaje y los movimientos, y microcefalia (estancamiento en el crecimiento cefálico).
3. *Trastorno desintegrativo infantil o síndrome de Heller*: la persona presenta un desarrollo aparentemente normal, hasta que alrededor de los dos años de edad

experimentada una regresión evolutiva, ya que se sufre una pérdida significativa en las diversas áreas de desarrollo (movimiento, control de esfínteres, etc.).

4. *Trastorno de Asperger o Síndrome de Asperger*: es una forma de autismo, en la que la persona presenta diferentes dificultades en la interacción social, aunque a diferencia del autismo, por lo general no implica alteraciones del lenguaje y presenta un adecuado desarrollo cognitivo.
5. *Trastorno generalizado del desarrollo no especificado*: se presenta en personas con dificultades severas y generalizadas en el desarrollo de las habilidades de comunicación y en sus interacciones sociales, que presentan además un comportamiento y unos intereses estereotipados. No obstante, a pesar de las características, presentan una sintomatología atípica o no cumplen los criterios para ser clasificados en el resto de trastorno.

(Ruiz Lázaro et al. 2009, Alcantud et al. (2012), y Limon (2006).

Por otra parte, también existían tres alteraciones cualitativas, cada una de ellas era diferente; en la primera alteración la interacción social se ve afectada, en la segunda la comunicación se encuentra altamente perturbada, y en la tercera los patrones de comportamiento, intereses y actividades son restringidos, repetitivos y estereotipados.

La primera alteración es cualitativa, y para que se determine esa alteración, es necesario que por lo menos se tengan dos de las siguientes características:

- 1) Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales, como son el contacto ocular, la expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de interacción social.
- 2) Incapacidad para desarrollar relaciones adecuadas con compañeros que se encuentran en un mismo nivel de desarrollo.
- 3) Ausencia de la tendencia espontánea para compartir con otras personas disfrutes, intereses y objetivos.
- 4) Falta de reciprocidad social o emocional.

(DSM IV, 1994).

La segunda alteración es cualitativa, y para que se determine esta alteración, es necesario que por lo menos se tengan dos de las siguientes características:

- 1) Retraso o ausencia total del desarrollo del lenguaje oral, (no acompañados de intentos para compensar esta debilidad mediante otros modos alternativos de comunicación como son los gestos o mímica).
- 2) Cuando los sujetos tienen un habla adecuada, existe una alteración importante para iniciar o mantener una conversación con otros.
- 3) Utilización estereotipada y repetitiva del lenguaje o un lenguaje idiosincrásico.
- 4) Ausencia del juego realista espontáneo, variado, o del juego imitativo social propio del nivel de desarrollo.

(DSM IV, 1994).

La tercera alteración es cualitativa, los patrones de comportamiento, intereses y actividades son restringidos, repetitivos y estereotipados, estos son manifestados mediante las siguientes características:

- 1) Preocupación dominante por uno o más patrones estereotipados o restrictivos de interés que resulta anormal, ya sea en su interés o su objetivo.
- 2) Adhesión aparentemente flexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales.
- 3) Manierismos motores estereotipados y repetitivos.
- 4) Preocupación persistente por parte de objetos. Es necesario que se cumplan 6 o más de las características anteriores descritas (alteraciones de interacción social, comunicación y patrones de comportamiento, intereses y actividades) para diagnosticar un Trastorno de Autismo.

(DSM IV, 1994).

El DSM-5 publicado en mayo de 2013, realizó cambios en cuanto a la clasificación de los Trastornos del Espectro Autista, y son los siguientes:

- A. Déficit persistentes en la comunicación y en la interacción social en diversos contextos, manifestando por todos los siguientes síntomas, actualmente o por los antecedentes:
 1. Dificultades en reciprocidad socio-emocional; varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversión normal en ambos sentidos, pasando por la disimulación en intereses, emocionales o afectos compartidos, hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.

2. Déficit en conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal o no verbal poco integrada, pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o déficit de la comprensión y el uso de gestos, hacia una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
 3. Dificultades para desarrollar, mantener y comprender las relaciones. Estas dificultades varían, por ejemplo, desde las dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales, pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas.
- B. Patrones repetitivos o restringidos de conducta, actividades e intereses, que se manifiesten en, al menos dos de los siguientes síntomas (actualmente o por los antecedentes)
1. Movimientos, utilizados de objetos o hablar estereotipados o repetitivos (por. ej. Estereotipias motoras imples, alineación de los juguetes o cambios de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
 2. Adherencia excesiva a rutinas, patrones de comportamiento verbal y no verbal ritualizado o resistencia excesiva a los cambios (ej.: gran angustia frente a cabios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígido, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).
 3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de intereses (ej., fuerte apego o preocupación por los objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).

4. Hiper- o hipo-reactividad a los estímulos sensoriales o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno (ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicas, oler o tocar objetos en exceso fascinación visual por las luces u objetos que giran).
- C. Los síntomas deben de estar presentes en la infancia temprana (aunque pueden no manifestarse plenamente hasta que las demandas del entorno excedan las capacidades del niño o pueden estar enmascarados por las estrategias en fases posteriores de la vida).
 - D. El conjunto de los síntomas limitan y alteran el funcionamiento diario.
 - E. Estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual o por el retraso global del desarrollo. La dicacidad intelectual y el trastorno del espectro autista con frecuencia coincide; para hacer de comorbilidad de un TEA y discapacidad intelectual, la comunicación social ha de estar por debajo de lo previsto para el nivel general de desarrollo.

Al igual en el DSM-5 se establecieron solamente dos categorías de síntomas:

- a. "deficiencias en la comunicación social" (se fusionan las alteraciones sociales y comunicativas)
- b. "comportamientos restringidos y repetitivos".

Es con ello, que el síntoma clínico "sensibilidad inusual a los estímulos sensoriales", que no aparecían en el DSM-IV, se incorpora ahora a la categoría "comportamientos repetitivos".

CIE

La Organización Mundial de la Salud (OMS) fue fundada en 1948, está tiene una lista oficial de enfermedades, que lleva por nombre "Clasificación Internacional y Estadística de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud" (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems), o como comúnmente se le conoce "Clasificación Internacional de Enfermedades "(CIE)".

El CIE 10 se desarrolló en el año 1992, donde el autismo queda clasificado dentro del Eje I: Síndromes Psiquiátricos Clínicos, en el código F84 de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD).

A los Trastornos Generalizados del Desarrollo se les consideraba como:

"Un grupo de trastornos caracterizados por alteraciones cualitativas en la interacción social recíproca y en las formas de comunicación, y por un repertorio repetitivo, estereotipado y restringido de intereses y actividades" (CIE 10).

Clasificación diagnóstica del TEA por el CIE 10:

- F84.0 Autismo infantil.
- F84.1 Autismo atípico – Atipicidad en la edad de comienzo – Atipicidad sintomática – Atipicidad tanto en edad de comienzo como sintomática.
- F84.2 Síndrome de Rett
- F84.3 Otro trastorno desintegrativo de la infancia
- F84.4 trastorno hiperactivo con retraso mental y movimientos estereotipados
- F84.5 Síndrome de Asperger

- F84.8 Otros trastornos generalizados del desarrollo
- F84.9 Trastorno generalizado del desarrollo sin especificación
- F88 Otros trastornos del desarrollo psicológico
- F89 Trastorno del desarrollo psicológico no especificado

El CIE 11, desde mayo del año 2018 está en vigencia y sustituirá al CIE 10; en este CIE 11 se conserva el diagnóstico de Trastorno del Espectro del Autismo, donde se mantiene la definición de trastorno y el concepto de autismo, y queda englobado en los Trastornos del comportamiento y neurodesarrollo, en el cual se hace referencia a un conjunto de características que son las siguientes:

1. Afectan al comportamiento y la cognición
2. Sus manifestaciones se inician en el periodo del desarrollo (infancia-niñez)
3. Causan dificultades en la adquisición o ejecución de funciones intelectuales, motrices del lenguaje o socialización.
4. Su etiología es compleja, desconocida en la mayoría de los casos.

Clasificación diagnóstica del TEA por el CIE 11:

- 6 A02.0 Trastorno del Espectro del Autismo sin trastorno del Desarrollo Intelectual con alteración leve o sin alteración funcional del lenguaje
- 6 A02.1 Trastorno del Espectro del Autismo con trastorno del Desarrollo Intelectual con leve o sin alteración funcional del lenguaje
- 6 A02.2 Trastorno del Espectro del Autismo sin Trastorno del Desarrollo Intelectual con alteración funcional del lenguaje

- 6 A02.3 Trastorno del Espectro del Autismo con Trastorno del Desarrollo Intelectual con alteración funcional del lenguaje
- 6 A02.4 Trastorno del Espectro del Autismo con Trastorno del Desarrollo Intelectual y Ausencia del Lenguaje funcional
- 6 A02.Y Otros Trastornos del Espectro del Autismo
- 6 A0Z Trastorno del Neurodesarrollo no especificado.

I.D.E.A. Inventario de Espectro Autista

IDEA es creado por Ángel Riviére, es un instrumento que se propone para evaluar dimensiones del desarrollo, lo que permite identificar las líneas de base y diseñar estrategias de intervención psicoeducativa ajustada al nivel potencial de cada niño, niña, joven o adulto.

El inventario, tiene como objetivo evaluar doce dimensiones de personas con espectro autista y/o con trastornos profundos del desarrollo:

- ✓ Escala de Trastorno del desarrollo social (dimensiones 1, 2 y 3).
- ✓ Escala de Trastorno de la comunicación y el lenguaje (dimensiones 4, 5 y 6).
- ✓ Escala de Trastorno de la anticipación y flexibilidad (dimensiones 7, 8 y 9).
- ✓ Escala de Trastorno de la simbolización (dimensiones 10, 11 y 12).

Presenta cuatro niveles característicos de estas personas en cada una de esas dimensiones.

- ✓ Trastorno del desarrollo social.
- ✓ Trastorno de la comunicación y el lenguaje.
- ✓ Trastorno de la anticipación y la flexibilidad.
- ✓ Trastorno de la simbolización.

Cada uno de esos niveles tiene asignada una puntuación par (8, 6, 4 o 2 puntos) reservándose las puntuaciones impares, para aquellos casos que se sitúan entre dos de las puntuaciones pares.

El inventario puede tener tres utilidades principales:

- ✓ Establecer inicialmente, en el proceso diagnóstico, la severidad de los rasgos autistas que presenta la persona (es decir, su nivel de espectro autista en las diferentes dimensiones).
- ✓ Ayudar a formular estrategias de tratamiento de las dimensiones, en función de las puntuaciones en ellas.
- ✓ Someter a prueba los cambios a medio y largo plazo que se producen por efecto del tratamiento, valorado así su eficiencia y las posibilidades de cambio de las personas con espectro autista.

Para aplicar el inventario, es necesario un conocimiento clínico, terapéutico, educativo o familiar suficiente de la persona que presenta espectro autista. El inventario no se ha construido con el objetivo de ayudar al diagnóstico diferencial del autismo (aunque puede ser un dato más a tener en cuenta en ese diagnóstico), sino de valorar la severidad y profundidad de los rasgos autistas que presenta una persona, independencia de la cual se su diagnóstico diferencial.

Diagnóstico del autismo

En el año 2007, la Asamblea General de la ONU declaró el día 2 de abril como el Día Mundial de Concientización sobre el Autismo.

Hoy en día La Secretaría General del Consejo Nacional de Población (SGCONAPO) estima que, en 2024, residían alrededor de 132.3 millones de habitantes en el país de México, de las cuales las niñas y niños de 0 a 17 años, representan el 29.4 %, y se distribuyen en 49.1 % de mujeres y 50.9 % de hombres.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), establece que 1 de cada 160 niños en el mundo presenta autismo.

Aquí en México, un estudio de 2016 realizado por Autism Speaks y la clínica Mexicana de Autismo (CLIMA), identificó que cada 1 de 115 niños tiene autismo, presentándose mayormente en niños que en niñas e identificado que, por cada 5 casos de autismo, 4 de ellos son hombres y 1 es mujer.

Como tal, no existe un diagnóstico (prueba médica), para el autismo, sino este se basa en un análisis, que se realiza por especialistas sobre los antecedentes de comportamiento y desarrollo que los infantes presentan (tanto en su contexto, familiar, social y escolar).

El diagnóstico se basa en los criterios del CIE-10 y en lo que propone la Asociación Americana de Psiquiatría (AAP) en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV). (Muñoz J, Palau M, Salvadó B, Valls A. 2006).

Simón Baron-Cohen realizó un estudio en donde si se presentan los siguientes comportamientos en bebés a los primeros dieciocho meses de edad, es muy probable que el niño sea autista.

El diagnóstico temprano es infrecuente debido a la complejidad y heterogeneidad de los síntomas, a la variabilidad del desarrollo neurobiológico de los pacientes en sus primeros años

de vida, a la diversidad de patrones de crianza y de estimulación ambiental, así como a la falta de profesionales entrenados en el diagnóstico temprano (Cortés M, Contreras M, 2007).

Comportamientos de los bebés, no les gustan las interferencias, tales como les cambien los pañales, los vistan o los bañen; cuando los intentan cargar no les gusta y tienden a no dejarse caer cómodamente en los brazos de la mamá o de la otra persona. También no tienen otros intereses como los demás bebés, como es, mirar a las personas, a los animales, las cosas que están a su alrededor o simplemente de señalar algo con sus dedos.

Es por ello, que Kanner denominó "autismo infantil precoz", porque creía que éste se presentaba desde el nacimiento.

En el caso de los niños que tienen edad de entre un año y tres años de edad, su comportamiento y desarrollo no es similar al de los demás niños de su edad es considerado como "autismo atípico".

Siendo así, las manifestaciones se inician desde el primer año de vida, pero el 20% de los padres informan que el desarrollo psicomotor es normal en los dos primeros años de vida, por lo que el diagnóstico frecuentemente se establece alrededor del tercer año de vida. (American Psychiatric Association, 2000).

Estrategias y propuestas de intervención

M. Palaul – Baduell y sus colaboradores, en el año 2012 con base a los estudios sobre la conectividad neural, formularon la hipótesis de que los sujetos con TEA tienen un sistema de

neuronas espejo disfuncional, lo cual se relaciona también con la disfunción de las alteraciones sociales y comunicativas, de los cognitivos y la alteración de las habilidades de imitación social.

Es por ello, que, Crisanta Cruz González y Aguilera, decidieron realizar un taller de habilidades sociales, el cual nombraron "Habilidades Sociales y Comunicativas en el TEA. Taller de Habilidades Sociales "Nichihu", Mi Amigo"; el cual, se basa en una serie de actividades diversificadas que se organizan con el fin de que los participantes del taller puedan ir aprendiendo las habilidades sociales y comunicativas indispensables para su desarrollo integral.

El grupo de profesionales que integraron la parte directiva del taller Nichihu son tres especialistas en el TEA y un psicólogo.

Cabe mencionar que, cuando se quiere formar un taller de habilidades sociales y comunicativas, es necesario conocer las características conductuales, sensoriales, lingüísticas, nivel cognitivo manejo de habilidades sociales, regulación de su conducta, formación relevante de núcleo familiar y de su contexto escolar de los niños y de las niñas participantes.

Antes de iniciar las actividades del taller con los niños y niñas, es necesario organizar una sesión previa con los padres de familia en la que se les explique la dinámica de las actividades que se llevaran a cabo, así como sus objetivos.

Tomando en cuenta ello, se sugiere que:

- Las actividades que se llevan a cabo en el taller sean en base a un tema musical con el fin de que los integrantes del taller puedan ir conociendo poco a poco a sus compañeros a través de la música.

- Se elija un tema musical con una melodía y una letra que los integrantes del taller puedan aprender fácilmente y que su ritmo musical los estimule al bailar libremente, y con el ritmo musical de introducción al taller, los participantes se irán tomando de las manos siguiendo el ritmo de la música hasta formar un círculo.

Durante las sesiones, también es importante incorporar los aspectos cognoscitivos, emocionales, conductuales, sociales y de comunicación que tienen que formar parte de las actividades que se propongan presentar, con la finalidad de que los participantes puedan ir incorporando los aprendizajes y las habilidades durante sus actividades cotidianas al serles útiles y significativas. Las actividades a desarrollar deben de permitir entre muchas cosas, iniciar conversaciones, seguir las pautas del discurso, dar sus opiniones, hacer inferencias, hacer anticipaciones adecuadas, entender los sarcasmos, las metáforas, podrán formular hipótesis, y también los ayudarán a resolver problemas.

Por último, el ámbito de trabajo donde se ha de llevar a cabo las sesiones del taller se sugiere que las experiencias de interacción durante las actividades se desarrollen en el espacio de un aula vacía (sin mobiliario específico como escritorios, mesas o sillas). Con el aula vacía sin mobiliario, los participantes podrán construir sus áreas de acción con toda la libertad, ya que no se sentirán condicionados, limitados y atrapados entre los muebles de su alrededor.

Tratamiento del autismo

El tratamiento del autismo se basa en dos principales aspectos, el primero es con terapia psicológica y con medicamentos; en distintos casos solo se utiliza uno de ellos, o bien ambos pueden ir de la mano a lo largo del tratamiento.

Con respecto a los tratamientos, con el paso de los años se han diseñado diferentes procedimientos de actuación e intervención teniendo en cuenta las fortalezas evolutivas y las motivaciones propias de cada persona, ya que es esencial que cada intervención sea individualizada (Ruiz-Lázaro et al., 2009).

Terapias del autismo:

Una de las terapias más sobresalientes del autismo es el Análisis Conductual Aplicado o "ABA" (Applied Behavior Analysis), es una tecnología que aplica los principios del aprendizaje de forma sistemática para incrementar, disminuir, mantener o generalizar determinadas conductas que se toman como objetivo (Mulas et al. 2010).

En esta terapia ABA la manera de llevarla a cabo, es el formato de enseñanza que se utiliza el del ensayo discreto. Cada ensayo está compuesto por tres elementos, el comportamiento que se quiere enseñar, el antecedente y el consecuente (Matos y Mustaca, 2005). Una característica importante de ese tratamiento es la evaluación y a el control de las intervenciones.

Otra de las terapias sobresalientes para tratar el autismo es, la terapia intensiva de comportamiento se refiere al análisis de comportamiento aplicado, la cual representa la única terapia convencional que provee, mediante métodos basados en evidencia, una mejora marginal en los síntomas nucleares del TEA.

Esta terapia se encarga de tratar el comportamiento y está diseñado para que sus técnicas incrementen la sociabilidad apropiadamente y disminuyan la severidad o emergencia de comportamientos de desafiantes (Lovas OI. 1987).

También existe un método el cual es, el Método Doman, el cual es concebido por el terapeuta Glenn Doman, que, en 1995 con otros colaboradores, creó el Instituto para el Logro del Potencial Humano. Este método se basa en la neuro plasticidad que indica que, bajo los estímulos adecuados, las neuronas sanas pueden lograr que el cerebro se desarrolle desde el punto de vista anatómico y funcional.

El objetivo de este método es lograr el desarrollo integral en el área física, intelectual, emocional y social.

Este método utiliza lo que se llama bis de inteligencia, estímulos diseñados para ser fácilmente procesados por cualquiera de los sentidos, con ello se estimula la capacidad de aprendizaje mediante la creación de conexiones interneuronales; y no solo se aplica con niños con autismo, sino que también se les aplica a las personas con síndrome de Down y retarde de desarrollo psicomotor.

Así como las terapias sirven para el tratamiento de niños con autismo, también existen distintos medicamentos que deben tomar para tener un control en sí mismos, los cuales son:

Risperidona, es un neuroléptico antidopaminérgico, aprobado por la Food and Drug Administration (FDA) en el tratamiento de la irritabilidad, conductas disruptivas, berrinches, hetero-agresiones y cambios bruscos de humor en niños y adolescentes entre 5 y 16 años. La dosis recomendada es de 3mg al día (RUPP, 2005).

Los efectos colaterales e indeseables son, aumento de peso, sed, inestabilidad, visión borrosa, constipación, enuresis, retención urinaria, salvación, fatiga, hiperglucemia, alargamiento del tiempo de conducción cardíaco al intervalo QT y disquinesia tardía.

Aripiprazol, fue aprobada por la FDA, en niños y adolescentes de 6 a 17 años con autismo y trastornos de la conducta severos, la dosis es de 5, 10 o 15 mg al día. Esta también puede ser eficaz en la hiperactividad y las conductas estereotipadas.

Los efectos colaterales son aumento de peso, sed, inestabilidad, visión borrosa, constipación, enuresis, retención urinaria, salvación, fatiga, hiperglucemia.

Metilfenidato, bloqueante de la dopamina y de la noradrenalina, la dosis recomendada para los niños de entre 5 y 13 años es de máximo 0,5 mg por día, y mejora la impulsividad e hiperactividad.

2.4 La educación en niños con TEA

La educación que los niños con TEA reciben en una escuela regular debería de ser igual a la que reciben en una escuela especial, pues como lo menciona la UNESCO, "Todo niño tiene un derecho fundamental a la educación, y se le debe de dar la oportunidad de alcanzar y mantener el nivel adecuado de aprendizaje, cada niño tiene características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje que son únicos, se deben designar sistemas educativos y se deben de implementa programas educativos para tener en cuenta la amplia diversidad de tales características y necesidades, las personas con necesidades educativas deben tener acceso a una escuela regular, que deberían de poder apoyarlas dentro de una pedagogía centrada en los niños,

capaz de satisfacer esas necesidades, las escuelas regulares que tienen esa orientación inclusiva son el medio más eficaz de combatir las actitudes discriminatorias mediante la creación de comunidades acogedoras, la construcción de una sociedad inclusiva y el logro de la educación para todos; además, esas escuelas proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en última instancia, el costo de la eficacia del sistema educativo” (1994).

Es por ello, que, al tener a alumnos con autismo en escuelas regulares, se deben de adaptar los contenidos escolares en cuanto a sus necesidades educativas especiales, porque ellos al igual que los demás integrantes del aula escolar, tienen derecho a recibir una buena educación de calidad; siendo así, el primer artículo de La Declaración Mundial sobre la Educación Para Todos, señala que cada persona debe de contar con posibilidades de educación para satisfacer sus necesidades de aprendizaje (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, 1990).

Para que esto se lleve a cabo, y se tenga una educación inclusiva, y una escuela para todos, es importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Se asegura que los alumnos aprenden, sin importar sus características.
- Se preocupa por el progreso individual de los alumnos, con un currículo flexible que responda a sus diferentes necesidades.
- Cuenta con los servicios de apoyos necesarios.
- Reduce los procesos burocráticos.
- Favorece una formación o actualización más completa de los maestros.

- Entiende de manera eficiente la organización de la enseñanza. El aprendizaje es un proceso que construye el propio alumno con su experiencia cotidiana, conjuntamente con los demás.

(García Pastor, 1993; Remus, 1995; Marchesi y Martín, 1990).

Ya que se tengan identificadas las necesidades educativas específicas de los niños con TEA, es necesario que se realicen modificaciones y las necesarias adecuaciones curriculares.

Según Van Steelandt, existen dos tipos de adecuaciones:

- a) De acceso al currículo, consiste en las modificaciones o provisión de recursos especiales que van a facilitar que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado.
- b) En elementos del currículo, son el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender las diferencias individuales de los alumnos.

(1991).

Con estos pasos y características para proporcionar una educación asertiva con niños autistas, el rol del docente ahora es ponerlas en práctica; sin olvidar que "cuando uno enseña también aprende ya que la educación es un proceso de retroalimentación constante por parte del educador como del educando" (Millar, 2007), o también como lo mencionaba Freire "Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender" (1998).

Por otro lado, existe una institución llamada CAM (Centro de Atención Múltiple), el cual tiene como principal función lograr el aprendizaje de competencias para la vida en los alumnos con discapacidad; de igual manera "los centros deben priorizan la enseñanza de habilidades funcionales y ecológicamente relevantes es decir, considerando el ambiente diario del individuo y sus necesidades, integrando escuela, familia, comunidad y respetando el medio cultural, ambiental, social y económico de los alumnos" (Teutli, Escandón, Puga 2006).

Generalmente se recomienda incorporar a los CAM sólo a los alumnos que presentan un autismo más severo, que muestran niveles intelectuales muy bajos y que manifiestan deficiencias importantes de atención, alteraciones de conducta difícilmente controlables o pautas hiperactivas muy difíciles de regular en espacios educativos ordinarios.

La función de educar a los alumnos con autismo en los CAM es una responsabilidad compartida entre el personal docente del centro, lo integrantes del equipo de apoyo, los servicios médicos complementarios y los padres de familia.

Todos los centros que ingresan a un nuevo chico con autismo a sus instalaciones, tiene primero que aplicar sencillas evaluaciones para encontrar el tipo de alteraciones sensoriales que presenta el alumno, así como la valoración de sus dificultades de anticipación.

Cuatro elementos esenciales para que un maestro de Educación Especial y su equipo multidisciplinario puedan realizar una labor educativa eficaz con estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autista son:

- A. Elaborar una Evaluación Psicopedagógica contextual, precisa y funcional, que incluya la determinación de Espectro Autista del estudiante.

- B. Realizar una Propuesta Curricular Adaptada pertinente a las características del alumno y ajustada a las condiciones del centro escolar.
- C. Aplicar rigurosamente los 9 Principios Psicopedagógicos Generales necesarios para el proceso educativo de personas.
- D. Utilizar con creatividad y constancia las técnicas, estrategias y materiales que componen los 8 Ejes Prácticos utilizados mundialmente en la atención educativa de los alumnos con autismo.

A. La Evaluación Psicopedagógica

Es el procedimiento de evaluación utilizado para profundizar de manera sistemática en el conocimiento de los estudiantes y con ello poder orientar las acciones para satisfacer sus necesidades educativas especiales; el propósito general de la EP es conocer las características del alumno en interacción con el contexto social, escolar y familiar al que pertenece para identificar las barreras que impiden su participación y aprendizaje y así definir los recursos profesionales, materiales, arquitectónico y educativos que necesitaran para elaborar una Propuesta Curricular Adaptada.

B. Propuesta Curricular Adaptada (PCA)

No existe un plan curricular nacional alternativo para los CAM, lo cual no significa que tengan que aplicar literalmente el plan y los programas nacionales de Educación Básica diseñados para los alumnos sin discapacidad y características del currículo ordinario, pero realizando las modificaciones de complejidad y contenido adecuadas para la población estudiantil que atienden.

Para elaborar una Propuesta Curricular Adaptada es necesario definir los aspectos que deberán privilegiarse al momento de organizar el trabajo con los alumnos. Las siguientes preguntas pueden orientar la construcción inicial de la PCA:

- A. A partir del Informe de Evaluación Psicopedagógica ¿Qué necesidades educativas Específicas presenta el alumno?
 - B. ¿Qué requiere aprender y desarrollar el estudiante durante el ciclo escolar?
 - C. ¿Mediante qué métodos o estrategias generales se podrían conseguir esos aprendizajes y desarrollos?
 - D. ¿Cuáles son las principales Barreras de Aprendizaje y la Participación del niño o joven con TEA?
 - E. ¿Qué necesidades presenta la familia para poder contribuir al proceso de aprendizaje, y cómo podrían satisfacerse?
- C. Principios Psicopedagógicos que guían la intervención educativa con los alumnos autistas (9 principios)
1. Aplicar estrategias para la vinculación socio-afectiva inicial maestro-alumno.

Importancia de generar un vínculo afectivo inicial entre los alumnos y sus maestros como la base primordial del trabajo escolar, la mejor manera de generar éste vínculo consiste en aplicar sesiones preparativas de vinculación afectiva, las cuales consisten en breves momentos de interacción entre docentes y niños en un espacio cómodo, apacible y lúdico, estas deben de tener una duración de 10 a 20 minutos y se pueden programar tres veces al día.

2. de un ambiente escolar superestructurado a uno normalizado.

Este principio implica ordenar lo más estrictamente posible los espacios educativos, los materiales escolares, los horarios y la interacción social de los alumnos con autismo, esto se logra con el orden de tiempo y espacios mediante el uso del mobiliario, recipientes, cintas de colores, pedestales, sonidos e imágenes que se utilizan para dar orden a todos los lugares y actividades que se realizan directamente en la escuela o en la casa.

Por lo tanto, toda institución educativa dedicada a la atención de personas con autismo tiene la obligación de implementar estrategias de organización ambiental con el fin de reducir el desconcierto y el comportamiento errático que provoca en los alumnos la falta de habilidades para anticipar los eventos, y para comprender estructuralmente la realidad.

3. Aplicar estrategias de anticipación y prevención de cambios.

Es indispensable que los educadores faciliten al niño todos los recursos disponibles para que logre anticipar eventos fortuitos o inusuales en su vida diaria, de no hacerlo se corre el riesgo de provocar reacciones emocionales adversas ante los imprevistos escolares; por ejemplo, cuando los maestros utilizan imágenes, fotografías dibujos para avisar a los estudiantes lo que va a ocurrir en su jornada escolar, se logran niveles de tranquilidad aceptables y permite a los estudiantes mostrarse dispuestos a hacer las actividades que se les propone.

4. Planear actividades basadas en "aprendizaje sin error".

El aprendizaje sin error consiste en aplicar experiencias de aprendizaje que aseguren al máximo de aciertos en el alumno autista, ya que esto asegura su motivación y persistencia en las actividades.

Diseñar experiencias de aprendizaje sin error implica adaptar los objetos de nivel evolutivo del niño, asegurarnos que el alumno cuente con las habilidades previas para enfrentar la actividad, proporcionar todas las ayudas necesarias, evitar factores de distracción y ambigüedad en la situación educativa, mantenerlo motivado reconociéndole los pequeños avances mediante la entrega de reforzadores suficientemente poderosos.

5. Generar experiencias de aprendizajes en contextos naturales.

El aprendizaje en contextos naturales permite que la intervención se más comprensible y facilita la generalización a la vida real, llevando a cabo un aprendizaje funcional.

Exponer a estos estudiantes a experiencias de aprendizaje en situaciones verdaderas aumenta su probabilidad de adquirir con certeza las competencias que se le promueven en la escuela.

6. Avanzar de una educación individualizada a una colectiva.

Todo niño o joven autista necesita comenzar su proceso de aprendizaje mediante contextos y estrategias individualizadas, solo paulatinamente será posible conducirlo a ambientes más normalizados y progresivamente más colectivos.

En general se recomienda iniciar con experiencias de aprendizaje individual, sólo después trabajar en equipos y finalmente exponerlos a experiencias en grupo completo.

7. Pasar de la sobredirección conductual a la autonomía.

Este principio consiste en avanzar del apoyo educativo hacia la paulatina eliminación de las ayudas.

Los "monitores" son necesarios sólo en ciertas etapas de la vida escolar de los alumnos y su progresivo distanciamiento es una condición importante para lograr el desarrollo de la autonomía.

Lo que menos se desea en el ámbito educativo es generar un alumno dependiente e incompetente, esto va en contra de todo propósito de autonomía.

8. Progresar la adaptación de ambiente al alumno a la adaptación del alumno al ambiente

Muchos maestros de educación especial se apresuran a exigir comportamientos normales por parte de estos alumnos, sin embargo, esto resulta enormemente perjudicial, poniendo en peligro incluso el desempeño escolar completo; es por ello que el principio clave de la intervención educativa con personas autistas, consiste en no obligar al alumno a comportarse y responder de manera "normal", lo pertinente es primero ajustarnos a sus características, y sólo con el tiempo les solicitaremos que se comporten como los demás estudiantes de su edad.

9. Completar la intervención educativa con un tratamiento médico responsable

Ningún psicofármaco cura el autismo y sólo algunos son de uso para moderar los síntomas indeseables, casi todos los medicamentos son de uso delicado y pueden afectar de por vida la salud de los niños. En la actualidad ningún medicamento ni tratamiento alternativo pueden solucionar el autismo.

D. Ejes prácticos específicos (panorama general): Técnicas y estrategias para la atención educativa de los alumnos con autismo.

Cada eje consiste en un conjunto de estrategias, actividades y técnicas específicas referentes a un cierto tipo de recursos psicopedagógicos, estos ejes son el aspecto más pragmático e interesante de la atención a los alumnos con autismo, con estos se consiguen los aprendizajes incluidos en los distintos Campos de Formación y las Asignaturas.

1. Estrategias Protección Sensorial (Perceptual).

Son un conjunto de estrategias que tienen como propósito resguardar el sistema sensorial de los alumnos con TEA para evitarles malestar, distracción, aversión, incomodidad o dolor, aunque también implica tácticas para el aprovechamiento de sus peculiaridades sensoriales a favor de su aprendizaje.

2. Nuevas Tecnologías Electrónicas.

Muchos niños pequeños con TEA muestran habilidades sorprendentes para manejar dispositivos electrónicos como teléfonos celulares, tabletas, PC's, consolas de videojuego, laptops, y ciertos juguetes electrónicos sin haber recibido a veces la más mínima instrucción.

Un elemento renovador y con un potencial enorme para el tratamiento educativo de las personas con TEA está constituido por los nuevos dispositivos y aplicaciones electrónicas que se han desarrollado recientemente; estos recursos tecnológicos pueden apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos desde edades tempranas y tienen la ventaja de ser sumamente atractivos y exponencialmente útiles para la mayoría de las personas con autismo.

3. Estrategias de Comunicación Eficaz.

Son un conjunto de técnicas y estrategias especializadas que permiten al educador comunicarse exitosamente con el alumno y viceversa; se dividen en tres modalidades:

comunicación verbal, comunicación gestual y comunicación visual. Éstas sirven para explicar reglas escolares, conocer el estado emocional de los alumnos, para que los estudiantes expresen sus decisiones, facilitan la comprensión de contenidos escolares, expresar aprobación y afecto.

4. Estructuración Espacial.

Son un grupo de estrategias tendientes a organizar rigurosamente el espacio, los muebles, propiedades y materiales que utiliza el alumno con autismo; sirven para disminuir la ansiedad de los estudiantes, ordenar su actividad diaria en la escuela, la comunidad y el hogar, controlar sus conductas inadecuadas cómo agredir, escapar del salón o entrar a espacios privados.

5. Estructuración Temporal.

Consiste en un grupo de estrategias que permite organizar la sucesión de eventos, los horarios y las acciones de las personas autistas para brindarles seguridad, tranquilidad e independencia.

Las estrategias de organización y objetivación temporal presentan uno de los elementos centrales en la intervención educativa dirigida a estudiantes con TEA, los recursos más utilizados son agendas visuales, dispositivos electrónicos, dibujos y objetos desarticulables.

6. Técnicas de Análisis Conductual Aplicado (A.B.A).

Son procedimientos sumamente útiles para el aprendizaje de los alumnos autistas porque se basan en la planeación de ambientes estructurados, predecibles y "mecánicos", lo que hace especialmente compatibles con las características inherentes a la condición autista.

Las personas con autismo necesitan recibir continuamente retroalimentación sobre lo adecuado o indeseable de sus acciones, por ese motivo las técnicas de modificación de conducta resulta importante para su educación escolar.

7. Estrategias de Incrementación Social Eficaz.

Son un conjunto de estrategias de relación interpersonal que facilitan a los educadores, padres, compañeros y otros profesionales interactuar de la manera más adecuada con las personas que presentan TEA.

Las estrategias más utilizadas en este eje son: uso consiente de la contra imitación para acceder a su mundo solitario, estrategias de interacción corporal, utilizar juegos repetitivos y relajados entre alumno-profesor, aplicar reforzamiento positivo continua y contingentemente a todas las conductas prosociales que emite el alumno con TEA.

8. Actividades Lúdicas para el Desarrollo y el Aprendizaje.

Este eje práctico implica una serie de procedimientos para el aprendizaje y desarrollo de los alumnos autistas a través del juego. El juego es uno de los medios predilectos de Vigostky y Piaget para mejorar el proceso educativo, por lo cual vale la pena recurrir a él consistentemente. El juego tiene implicaciones esenciales para el desarrollo integral del niño en sus múltiples dimensiones: psicomotriz, social, intelectual, comunicativa, etc.

Se recomienda que los maestros de CAM implementen actividades de juego tanto en sus aulas como en el espacio de recreo, éste último representa una oportunidad inigualable para desarrollar en el niño muchas competencias sociales y comunicativas.

Capítulo 3 CASO DE ESTUDIO

3.1 Datos del estudio de caso (niño autista)

El estudio de caso para el desarrollo de este trabajo fue un alumno (niño) autista que se encontraba cursando el primer año de primaria (1-B), en el ciclo escolar 2022 – 2023, en la escuela Primaria 341387-341-00-x-019 “Guadalupe Flores Alonso”, C.C.T. 09DPR4516, ubicada en Prolongación Santiago Apóstol 620, en la Alcaldía La Magdalena Contreras, CP. 10000, en la cual, la responsable es la Directora Blanca Estela García Salazar.

En dicha Institución se desarrolló un proceso para lograr ingresar a las instalaciones como

“personal educativo”, en primer lugar, me realizó una entrevista la Directora en donde hubo diversas preguntas, desde en ¿Qué Universidad estaba estudiando? hasta, ¿Cuál era mi intención para realizar ahí mis prácticas profesionales? y ¿Qué objetivo quería cumplir al realizarlas?; bueno, después de haber tenido la entrevista y de ver el interés que yo tenía por entrar a dicha Institución, me abrió las puertas de su escuela primaria, siendo así, seguí con el trámite correspondiente para dar comienzo con las prácticas profesionales.

A la semana siguiente ya teniendo en orden y organizados los papeles, siguiendo el trámite, teniendo un aula escolar asignada, fue que ingresé oficialmente al grupo 1-B un día viernes; (cabe mencionar, que los días en los que yo asistía a mis prácticas en la escuela primaria, eran todos los días viernes).

Fue así que, ese día la Directora me presentó con la docente general de grupo Ana Martínez*, (quien ya estaba enterada de la situación y estuvo de acuerdo), al igual me presentaron con todos los niños del grupo, y especialmente con Mati, (mi estudio de caso). Posteriormente a ello, comencé a trabajar con el grupo, (pues, dentro de lo acordado con la Directora, al estar trabajando dentro del grupo 1-B no solamente tenía que enfocarme a con Mati, sino con el grupo en general, puesto que, yo estaba dentro de un Campo de Educación Inclusiva en la Universidad, por ello, me fue necesario trabajar con todos en conjunto).

*Se cambian los nombres para preservar la identidad y privacidad de las personas.

Datos generales

Mati S.H, es un niño de 7 años de edad, que nació en la Ciudad de México, el día 24 de marzo del 2016, en el Hospital Materno-Infantil Magdalena Contreras, que está ubicado en la Avenida Luis Cabrera No.619, Colonia San Jerónimo Lídice, CP. 10200, Alcaldía Magdalena Contreras.

Sus padres son "Valeria" y "Diego", los cuales son residentes de la Ciudad de México; tuvieron tres hijos, de los cuales Mati es el de en medio. Su hermano varón (mayor) llamado "Toño" tiene 9 años de edad, y una su hermana (menor) llamada "Luz" tiene 3 años de edad; los tres hijos son nacidos en la Ciudad de México.

*La situación económica de la familia era de bajos recursos, pues el único proveedor de gastos es el papá, quien es ayudante en obras de construcciones públicas o privadas.

Mati, es un niño autista, que le cuesta demasiado el comunicarse de manera oral, ya que solo eran contadas las palabras que decía con claridad; no presentaba ninguna incapacidad para

poder mover alguna parte de su cuerpo, por ello las actividades a realizar con él (de manera motriz) no fueron problema.

La manera en que Mati se relaciona con sus compañeros de clase era muy limitada, ya que sus compañeros estaban consientes de los cambios de humor de Mati y con ello las acciones de aventar sus útiles y salirse del aula, respecto a la interacción con la docente, su comunicación como tal era un poco más asertiva, ya que ella sabía de que manera dirigirse con él, en cuanto a hablarle "suave o dulcemente".

Escolaridad en Preescolar

La escolaridad de Mati comenzó en preescolar, a sus tres años de edad, lo cursó del ciclo escolar 2019 - 2022, en el Prescolar José Guadalupe Posada C.C.T. 09DJN0070T, ubicado en la calle Luis Cabrera S/N, Colonia La Malinche, CP. 10010, en la Alcaldía La Magdalena Contreras.

Cursó sus tres años de preescolar en una escuela regular, en conjunto con sus demás compañeros de clases, las actividades que le ponían eran las mismas que a los demás de sus compañeros, solo que la maestra titular de grupo ponía más atención a él en cuanto a sus necesidades educativas específicas. Ejemplo de ellas es realizar ejercicios con ayuda de tijeras, como recortar círculos u otras figuras geométricas, al igual que todo lo motriz, ya que a Mati le costaba mucho trabajo el agarrar unas tijeras y aún más un lápiz, es por ello que, cuando él salió del kínder los únicos conocimientos que adquirió fueron el de los colores primarios y uno que otro nombre de animales.

Siendo así, la docente titular y el personal educativo de ese kínder al ver las necesidades educativas que Mati presentaba, recurrieron a un CAM, en donde lo canalizaron y lo diagnosticaron con TEA, y le comenzaron a dar terapia junto con su mamá (ya que esta es la tutora de él niño), con ayuda del CAM, Mati comenzó con su expediente dentro de esta Institución.

Cabe mencionar que, yo no tuve acceso al expediente que la institución del CAM como la escuela primaria tuvieron, ya que me mencionaban que la información que se tenía de él estudiante era sumamente confidencial y para que yo pudiera tener algún acercamiento a esa información era necesario que existiera una reunión con la mamá de Mati.

El Centro de Atención Múltiple, al que acudieron fue el No. 54, C.C.T. 09DML0061K, que está ubicado en la Avenida Contreras 428, Col. San Jerónimo Lídice. C.P 10200, Alcaldía La Magdalena Contreras.

Dentro del CAM, a Mati se le asignaron días exclusivos para asistir a sus terapias dentro de dicho lugar, al igual se le mandaban "tareas" para trabajar en casa con ayuda de su tutora.

Escolaridad en la Primaria

Mati está cursando la primaria ya mencionada, donde su primer año escolar lo cursó en el grupo 1-B, del cual estaba a cargo de la maestra Ana. Para entrar más a profundidad en cuestión de Mati, platiqué con la maestra y me comentó la forma en que ella estaba trabajando con él niño, pues, en las condiciones en las que entró a la primaria no eran las adecuadas para seguir dando

continuidad “a su proceso”, sino que, tenía que comenzar a trabajar con él desde cero, como es la motricidad’, actividades sensoriales y demás.

Con lo que la maestra me comentó, fue como me guíe para conocer más de Mati, el proceso que llevaba en su vida escolar en nivel primaria y el cómo es que yo podía empezar a interactuar con él y posteriormente trabajar dentro del aula escolar.

Siendo así, fue que, revisé cuál era plan de estudios que se tenía que emplear con los alumnos de primer grado de primaria en educación básica, teniendo en cuenta ello, fue que posteriormente revisé cuáles eran los conocimientos que Mati tenía hasta ese momento, para así yo poder realizar y redactar planeaciones en base a las necesidades educativas especiales que se tenía.

3.2 Diseño y estructura de las actividades a realizar con el estudio de caso

Para diseñar la tabla de calendarización siguiente, me base como referencia en el “Calendario escolar 2022 – 2023 vigente para las escuelas públicas y articulars incorporadas al Sistema Educativo Nacional en los Estados Unidos Mexicanos”.

Ese calendario me sirvió de guía para saber qué días iban a ser los que yo asistiría a mis prácticas profesionales, así como también, los días en que no asistiría a dar clase por situaciones externas a mi persona, como lo son: junta de consejo técnico, suspensión de labores, talleres intensivos, entrega de boletas y periodos vacacionales, entre otros puntos distintos a estos.

Viernes - Días de prácticas profesionales.				
Septiembre 2 del 2022	Septiembre 9 del 2022	Septiembre 16 del 2022	Septiembre 23 del 2022	Septiembre 30 del 2022
Octubre 7 del 2022	Octubre 14 del 2022	Octubre 21 del 2022	Octubre 28 del 2022	Noviembre 4 del 2022

Noviembre 11 del 2022	Noviembre 18 del 2022	Noviembre 25 del 2022	Diciembre 2 del 2022	Diciembre 9 del 2022
Diciembre 16 del 2022	Diciembre 23 del 2022	Diciembre 30 del 2022	Enero 6 del 2023	Enero 13 del 2023
Enero 20 del 2023	Enero 27 del 2023	Febrero 3 del 2023	Febrero 10 del 2023	Febrero 17 del 2023
Febrero 24 del 2023	Marzo 3 del 2023	Marzo 10 del 2023	Marzo 17 del 2023	Marzo 24 del 2023
Marzo 31 del 2023	Abril 7 del 2023	Abril 14 del 2023	Abril 21 del 2023	Abril 28 del 2023
Mayo 5 del 2023	Mayo 12 del 2023	Mayo 19 del 2023	Mayo 26 del 2023	Junio 2 del 2023
Junio 9 del 2023	Junio 16 del 2023	Junio 23 del 2023	Junio 30 del 2023	Julio 7 del 2023
Julio 14 del 2023	Julio 21 del 2023	Julio 28 del 2023		

0 Suspensión de labores docentes.

0 Consejo Técnico Escolar y Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes Nuevos Planes y Programas de Estudio.

0 Descarga Administrativa.

0 Vacaciones.

0 Vacaciones.

0 Preinscripción a preescolar, primer grado de primaria y primer grado de secundaria para el Ciclo Escolar 2023-2024.

0 Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes Nuevos Planes de Programas de estudio

0 Entrega de boletas de evaluación a madres y padres de familia o tutores

0 Reflexión de días conmemorativos.

1 días asistidos a las prácticas.

26 días de prácticas profesionales

19 de julio festival de cierre de ciclo escolar para despedir a los de 6to grado.

3.3 Seguimiento del proceso de Enseñanza-Aprendizaje del estudio de caso

Con dicha tabla de calendarización, doy paso las siguientes tablas que son el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, cada una de ellas se dividen en, cuatro apartados, el primero es el día que asistí a práctica, el segundo el tema que se iba a llevar a cabo ese día, el tercer apartado es el análisis del proceso de intervención, y el último apartado hace referencia a las conclusiones, duración de las actividades realizadas y a los cambios del comportamiento que presentaba cada sesión.

Las planeaciones de cada clase tienen como propósito que cada una de las actividades a realizar sean favorables para el desarrollo de Enseñanza-Aprendizaje de Mati, y así que cada uno de los conocimientos se mantengan en él, y le ayuden para su desarrollo educativo y personal.

Viernes 2 de Septiembre del 2022.	
Tema: Presentación con Mati.	Análisis del proceso de intervención.
Le expliqué por qué voy a trabajar con él, cuál es mi función dentro de su aula de	La presentación con Mati ese día fue un poco complicada al principio, ya que, él

<p>clases, qué es lo que va a aprender conmigo y qué días voy a trabajar con él.</p> <p>*cabe mencionar, que ese día yo iba un poco nerviosa, por la reacción que Mati tuviera al interactuar conmigo, o por ende a que no hubiera interacción cual ninguna.</p>	<p>no me reconocía porque no era una persona que viera en su vida cotidiana, Es por lo que, al momento de yo explicarle quién era y qué iba a realizar ahí, él fue poniéndome atención.</p> <p>Siendo así, le dije lo siguiente: <i>Hola Mati, yo soy Monse y al igual que tú soy estudiante. Vengo de una escuela que es Universidad, la cual se encuentra cerca de aquí. Estoy estudiando para ser maestra, por ello, estoy aquí en tu escuela para ir trabajando poco a poco como maestra. Voy a estar todos los días viernes aquí, en tu salón, contigo, acompañándote toda la jornada escolar. Cada día que venga voy a traer materiales diferentes para que aprendas cosas distintas y de una manera divertida.</i></p> <p>Después de la plática que le di, él me dijo que sí y me comenzó a enseñar sus útiles que traía en su mochila y en su lapicera.</p> <p>Posteriormente la "plática" fue fluyendo, pero ya después Mati se levantó de su lugar y comenzó a pasearse por el aula de clases.</p>
<p>Conclusiones: Ese día, yo al igual que Mati tenía un poco de nervios por cómo iba él a reaccionar o cómo sería la plática en ese momento. Pero al final de cuentas las cosas fueron muy distintas en cuanto la perspectiva que yo tenía.</p> <p>Duración de la actividad: 30 – 40 minutos aproximadamente.</p>	

Cambios de comportamiento: Tuvo buen contacto visual, una comunicación verbal fluida, su comportamiento al momento de la plática fue tranquilo; ya después de conversar y mostrarme sus útiles la manera que reaccionó fue de impulsividad por ya quererse levantar de su asiento.

Viernes 9 Septiembre del 2022.	
Tema: Aprende los números del uno al diez de manera didáctica (imágenes alusivas a la cantidad del número).	Análisis y proceso de intervención.
<p>Al siguiente viernes que me presenté, al llegar al salón y sentarme junto a Mati, él se me quedaba viendo y yo le dije que sí se acordaba de mí y solamente se reía. Después a eso, saqué el material que tenía preparado y le comencé a explicar que íbamos a aprender los números.</p> <p>Para esto, le hice unas preguntas como “ ¿cuántos años tienes?, ¿cuántos hermanos tienes?, ¿cuántos ojos, manos, pies, orejas cejas tienes?, a lo que el no supo responderme y solamente sonrió; con ello, di paso para comenzar a explicarle lo que íbamos a trabajar y la manera en que íbamos a trabajar.</p>	<p>El material con el que trabajamos fueron hojas impresas, con actividades referentes a los números, en las cuales venían los números del uno al diez, con imágenes alusivas al número y su cantidad correspondiente.</p> <p>Comencé a explicarle cómo íbamos a trabajar con esas hojas y con ello le iba repitiendo el nombre del número y le señalaba la cantidad que representaba.</p> <p>Y así seguimos con cada uno de los números hasta llegar al diez.</p> <p>Finalmente repasábamos el nombre y señalábamos la imagen.</p>
<p>Conclusiones: Al principio fue un poco complicado para Mati prestar atención, ya que las hojas estaban en blanco y negro, pero conforme fue viendo los dibujos y coloreando se entretuvo, y así quiso seguir conociendo los números que ese día correspondían. De la misma manera Mati en ese momento solo memorizo un poco los números y ya después no prestó tanta atención para seguir repasando.</p>	

Duración de la actividad: 1 hora - hora y media.

Cambios de comportamiento: Se mostró con tranquilidad e interés mientras trabajábamos durante la sesión.

Viernes 23 de Septiembre del 2022.

Tema: Aprende cuales son las vocales y cómo se escriben con representación de una imagen (alusiva a cada vocal).

Análisis y proceso de intervención.

Ese día le mostré a Mati un material que realicé de tarjetas enmicadas, las cuales en su contenido eran las vocales, y otras de imágenes con el nombre con la vocal correspondiente.

A Mati sí le llamó la atención el material con el que íbamos a trabajar, porque era colorido y llamaba a su interés, por eso mismo, se quedó tranquilo y comenzó a involucrarse por la actividad del día.

La actividad consistía en mostrarle una tarjeta de la vocal y otra del objeto correspondiente, repitiendo el nombre de cada una de ellas.

Por ejemplo "A a" de "Avión"; y así con las demás vocales.

Posteriormente a ello, puse en diferente lugar las tarjetas de los objetos y frente a él la de las vocales, para que yo le dijera un objeto y él identificara primero la vocal y después la tarjeta del objeto y así sucesivamente.

Conclusiones: Esa actividad fue un poco más fácil para Mati, ya que el material que ocupamos llamó su atención por los colores y dibujos, por ello también vio la actividad como un juego y puso interés para que la actividad se llevara a cabo.

Duración de la actividad: 40 minutos – 1 hora.

Cambios de comportamiento: Mostro interés durante la actividad, ya que le llamaba la atención los colores (ninguno en específico) e imágenes que se le presentaban durante la sesión.

Viernes 7 de Octubre del 2022.

Tema: Memorama de los números del uno al diez (imagen y cantidad del número).

Análisis y proceso de intervención.

En esa clase, el material que llevé fue un memoraba redondo (cuarenta cartas), la mitad de las cartas eran del número uno al diez, la otra mitad de las cartas eran la cantidad en representación del número.

Mati al ver el material que llevé y con el que íbamos a trabajar, se acordó de la clase pasada y desde ese momento se volvió a interesar en trabajar.

Al ver su interés di comienzo a la actividad.

Solo que esta vez fue un memoraba y no solamente tarjetas con diferente manera de trabajar.

Es por ello que, al comenzar a explicarle el juego y vio que no era igual que la vez anterior, hizo un gesto como de desagrado, pero al ponerle el ejemplo de un número y su cantidad quiso intentarlo él.

Posteriormente a eso, seguimos jugando los dos y ya por último yo escogía una carta y ya fuera el número o la cantidad él ya sabía que debía de encontrar su par.

Conclusiones: Al principio me dio un poco de nervios al ver que Mati hizo un gesto de desagrado cuando se percató que no era la misma actividad que la clase pasada, pero después de que le expliqué y mostré como íbamos a jugar él mostro interés y así fue repitiendo el nombre de los números y la cantidad correspondiente.

Duración de la actividad: 1 hora – hora y media aproximadamente.

Cambios de comportamiento: Al principio mostró un poco de desagrado, pero conforme se fue llevando a cabo la actividad él mostró interés por querer aprender y demás.

Viernes 14 de Octubre del 2022.

Tema: Colorea, recorta y pega las vocales.

Análisis y proceso de intervención.

El material que llevé esa clase, fueron unas hojas a color en donde en unas venían las vocales y en otros objetos diferentes alusivos a cada vocal.

Le explique a Mati que la actividad de ese día era recortar y pegar las vocales en su libreta de español.

Así que comenzó a colorear y recortar las vocales, para que después pegara cada vocal en una hoja diferente.

Después coloreo y recorto los objetos de las demás hojas y comenzamos a decir sus nombres para que las pegara en la hoja del cuaderno con la vocal correspondiente.

Al finalizar de pegar todo en las hojas, repasamos las vocales y el nombre de los objetos con que empezaba cada vocal.

Conclusiones: Esa clase fue bastante entretenida para Mati, porque hizo distintas actividades, que fueron: colorear, recortar y pegar; a mí me agradó que Mati estuviera entretenido con el material y que no se le dificultará mucho el relacionar las vocales con los objetos. La relación de esta actividad y el autismo que Mati presenta es que con ayuda de las imágenes y colores de esas, él podía tener la atención necesaria para realizar la actividad y con ello su desarrollo-aprendizaje creciera.

Duración de la actividad: 1 hora y media – 2 horas.

Cambios de comportamiento: Mati se mostró interesado en realizar las actividades de la sesión, su comportamiento fue bueno, ya que se fue desarrollando poco a poco conforme iba pasando el tiempo.

Viernes 21 de Octubre del 2022.

Tema: Minis rompecabezas de las figuras geométricas.

Análisis y proceso de intervención.

Después de algunas clases con Mati, opte por seguir llevándole distintos materiales con los que pudiéramos trabajar él aprendiera.

Por eso mismo, lleve en esa clase unos mini rompecabezas con piezas grandes de las figuras geométricas, para que a Mati no se le dificultara armarlo.

La actividad consistía en armar cuatro mini rompecabezas, en los cuales al centro de la imagen formaran una figura.

El primer mini rompecabezas era de triángulo, el segundo de un rectángulo, el tercero de un círculo, y el cuarto de un cuadrado.

Al armarlos y ver que figura era Mati tenía que repetir el nombre.

Después de armarlos Mati tenía que pegarlos en su cuaderno de matemáticas.

Al finalizar la actividad yo le preguntaba a Mati que me mostrara en que hoja estaba cierta figura y él tenía que mostrármela.

Conclusiones: En un comienzo Mati no le encontraba interés en armar el rompecabezas, pero ya después que le puse el ejemplo de que sorpresa tenía el rompecabezas al final de armarlo, él intento armar otro y fue así como armó los cuatro mini rompecabezas y supo los nombres de las figuras que aparecían al armar cada uno de estos.

Duración de la actividad: 40 minutos - una hora aproximadamente.

Cambios de comportamiento: Mostró desinterés al principio porque la actividad que en ese momento le enseñe no era similar a algunas otras que habíamos trabajado, pero después él comenzó a realizar la actividad de armar los rompecabezas.

Viernes 4 de Noviembre del 2022.

Tema: Aprende jugando con el espirógrafo.	Análisis y proceso de intervención.
Esa clase llevé un espirógrafo, hojas blancas, hojas impresas y plumones de punta fina, para que Mati tuviera una mejor motricidad a la hora de comenzar a trazar y escribir en las próximas clases.	<p>Le enseñé a Mati en mi celular diversos videos de lo que se lograba plasmar en las hojas al utilizar el espirógrafo. Sus gestos de impresión y asombro de lo que veía, hizo que él tomara los materiales y los comenzara a revisar.</p> <p>Después de ver los videos, le enseñé las hojas impresas de los diseños que se podían diseñar, los tamaños de cada uno de los discos y la estructura en donde se debían de colocar al momento de utilizarlos.</p> <p>Posteriormente a ello, le mostré como debía de agarrar el plumón, de qué manera debía colocar la estructura y el disco que se iba a utilizar.</p> <p>Al término de la explicación y el ejemplo, Mati eligió tres discos, le ayudé con primeros trazos que él intentó realizar. Ya después él solo siguió con otros discos, eligiendo distintos colores de plumones para trazar.</p>
Conclusiones: Decidí llevar un espirógrafo para la actividad de ese día, ya que las clases pasadas me había percatado que Mati no podía colorear muy bien, o que se le dificultaba un poco agarrar el plumón de determinado color.	

El espirógrafo fue una buena opción para ayudar a Mati con su motricidad.

Duración de la actividad: hora y media – dos horas aproximadamente.

Cambios de comportamiento: Al principio Mati se entretuvo con los videos que le enseñe en mi celular, con ello al ver que los objetos que tenía frente a él eran los mismos que los de los videos, eso fue motivo de que su interés se despertara en él y comenzará a trabajar.

Viernes 11 de Noviembre del 2022.	
Tema: Traza los números del uno al diez.	Análisis y proceso de intervención.
El material que ocupé fueron hojas de impresión a blanco y negro de los números correspondientes que se iban a comenzar a trazar.	<p>Mati ocupó un color distinto para cada número que iba a trazar.</p> <p>Iba repitiendo el número al momento en que estaba trazándolos.</p> <p>Después de terminar de trazar cada número, recortó el margen de las impresiones y las pegó en su cuaderno de matemáticas.</p> <p>Ya pegadas las hojas, yo le decía un número al azar y él me enseñaba en cuál hoja se encontraba dicho número.</p>
<p>Conclusiones: La actividad fue sencilla, pero a la vez muy significativa, porque Mati recordaba los números y cómo se pronunciaban, pero a la hora de trazarlos se le dificultaba un poco, a pesar de que la manera de agarrar el color era mejor que la primera vez que lo vi colorear.</p> <p>Duración de la actividad: 1 hora – hora y media.</p> <p>Cambios de comportamiento: Mati mostró un poco de desesperación, por no poder agarrar bien el lápiz de color, y el que se le dificultara el trazar los números en la hoja blanca.</p>	

Viernes 2 de Diciembre del 2022.	
Tema: Trazo de las vocales y figuras geométricas.	Análisis y proceso de intervención.
Esa clase volví a llevar hojas impresas con el contenido de las vocales y las figuras geométricas que ya había revisado con Mati en sesiones anteriores.	Mati eligió distintos lápices de colores para que trazará en las hojas cada una de las vocales y figuras que estaban plasmadas. Al momento de trazar, él iba repitiendo conmigo cómo se pronunciaban las vocales y cómo se llamaban las figuras.
<p>Conclusiones: El trazo de esa actividad fue muy notorio, ya que estaba mejorando la manera de agarrar el lápiz de color y ya identificaba de manera más precisa las vocales.</p> <p>Duración de la actividad: 40 minutos – una hora.</p> <p>Cambios de comportamiento: Mati se mostró entretenido y tranquilo a la hora de realizar la actividad.</p>	

Viernes 9 de Diciembre del 2022.	
Tema: Aprende el abecedario de una manera divertida.	Análisis y proceso de intervención.
El material que se ocupó fueron unas tarjetas enmicadas (cincuenta y cuatro tarjetas), la mitad de la cantidad de las cartas eran de cada letra del abecedario, y la otra mitad de cartas, en un extremo eran imágenes alusivas a la letra y en el otro extremo de un personaje de Disney.	Le mostré a Mati que aparte de las cinco vocales que ya habíamos revisado en sesiones anteriores, existían otras letras, que conformaban el abecedario. Siendo así, le fui mostrando la primera mitad de las tarjetas que contenían las letras del abecedario, y las fui colocando en las mesas donde nos encontrábamos sentados.

	Después de ello, le iba mostrando, una carta de un objeto alusiva a la letra del abecedario, y él iba repitiendo conmigo cómo se pronunciaban las letras y diciendo el nombre de los personajes y objetos de las otras cartas.
<p>Conclusiones: Fue una clase un poco tediosa para Mati, ya que en ese momento eran muchas letras para él en un solo día, pero se entretuvo y mostró interés porque las tarjetas eran coloridas y tenían dibujos.</p> <p>Duración de la actividad: 1 hora - hora y media.</p> <p>Cambios de comportamiento: Mostró interés en la actividad por que se percató que las tarjetas tenía mucho color y dibujos, y eso hace que a él le llame la atención y trabaje de una forma "divertida".</p>	

Viernes 16 de Diciembre del 2022.	
Tema: Aprende cuáles son las letras que conforman tu nombre.	Análisis y proceso de intervención.
Esa clase llevé nuevamente las cartas del abecedario y le enseñé a Mati cómo se escribía su nombre y cuáles letras se utilizaban.	<p>Le puse el ejemplo a Mati con mi nombre y con cuantas letras se compone.</p> <p>"Montserrat" = 9 letras con 3 vocales.</p> <p>Posterior a ello, le enseñé cómo se escribía su nombre. Él después tomó las cartas correspondientes y las colocó sobre la mesa.</p> <p>Después contamos cuántas letras y vocales tenía su nombre.</p> <p>Al término de ello, en una hoja blanca trazó su nombre y escribimos también cuántas letras y vocales tenía su nombre.</p>

Conclusiones: Mati no sabía a la perfección cómo se escribía su nombre, pero con ayuda de las cartas y el ejemplo que le puse, pudo realizar la actividad sin tanta dificultad.

Duración de la actividad: hora y media – dos horas.

Cambios de comportamiento: En un principio no mostraba interés por la actividad como tal, pero después del ejemplo, quiso que intentáramos lo mismo con su nombre.

Viernes 13 de Enero del 2023.	
Tema: Los objetos de mí alrededor y sus silabas.	Análisis y proceso de intervención.
Elaboré tarjetas de los objetos que se encuentran en un aula de clase (treinta tarjetas en total). Realicé tercios de cada objeto (mochila, libro, pluma, lápiz, libreta, goma, hojas, sacapuntas, regla y tijeras), en la primera tarjeta el objeto, en la segunda el nombre del objeto, y en la tercera el nombre dividido en silabas.	Le expliqué a Mati que son las silabas y como se identifican en las palabras. Le puse un ejemplo con la palabra "Mochila" La primera carta tenía una imagen de una mochila. La segunda carta el nombre de "Mochila". Y la tercera carta de la palabra en silabas "Mo-chi-la". Así sucesivamente con los demás objetos. Después de la tercera explicación le dije que él intentara explicarme cuántas silabas tenía la imagen que él elegiría. Posteriormente, continuamos con las silabas y contando cuantas tenía cada letra, hasta que terminamos con las cartas que llevé.
Conclusiones: Al principio Mati no mostraba tanto interés como lo hizo la clase pasada con su nombre, a pesar de que el material parecía gustarle.	

Pero seguí motivándolo hasta el final de las tarjetas.

Duración de la actividad: una hora y media – dos horas.

Cambios de comportamiento: Mati mostró interés después de que le comencé a explicar cómo íbamos a desarrollar la actividad, al igual que con los ejemplos que le enseñé.

Viernes 20 de Enero del 2023.

Tema: Colorea una imagen de los números con los colores.

Análisis y proceso de intervención.

Al ver que Mati la sesión pasada no mostró tanto interés, decidí llevarle material para colorear, y seguir practicando y mejorando su motricidad.

Mati comenzó a colorear los números con distintos colores y después los recortó y pegó en su libreta de matemáticas.

Conclusiones: Esa sesión fue un poco complicada, ya que Mati no mostraba tanto interés por realizar la actividad, pero la maestra me comentó que días atrás comenzó con crisis y por ello la actitud de desinterés e inquietud.

Duración de la actividad:

Cambios de comportamiento:

Viernes 10 de Febrero del 2023.

Tema: Escucho, veo y aprendo (Cuento).

Análisis y proceso de intervención.

Esa clase le conté un cuento infantil de animales, el cual contenía imágenes. Después del cuento se le realizarían distintas preguntas básicas a Mati.

Le conté a Mati un cuento, conforme le iba contando le iba mostrando las imágenes referentes a lo que se trataba el cuento, para que con ello no se aburriera y prestara atención.

Al finalizar de contarle el cuento le hice algunas preguntas básicas como "¿Qué animales había en el cuento?, ¿Cuántos animales pequeños había en el cuento?,

	¿Quién era el más grande de los animales?, etc.; preguntas que le fueran fácil de responder y de las cuales le harían recordar el cuento.
<p>Conclusiones: Esa actividad resultó ser buena opción, ya que Mati prestó atención al cuento y la mayoría de las preguntas las respondió de una manera correcta, con ello, me di cuenta que tenía una buena comprensión lectora sí se le mostraban representaciones de lo que se le estaba hablando.</p> <p>Duración de la actividad: 40 minutos - una hora.</p> <p>Cambios de comportamiento: Mati mostró mucho interés por ver las imágenes que durante todo el cuento le iba mostrando, es por ello, que las actividades que cada día realizaba con él debían de contener imágenes y colores, para que él pudiera estar entretenido y de igual manera tuviera retención de información.</p>	

Viernes 17 de Febrero del 2023.	
Tema: Los números me ayudan a sumar y restar.	Análisis y proceso de intervención.
Enseñar las sumas y restas con los números del uno al cinco y del seis al diez.	<p>Le expliqué a Mati qué son las sumas y restas, para que nos sirven y que los números los ayudan a poder realizarlas.</p> <p>Primero comencé con sumas que de los resultados nos dieran la cantidad del uno al cinco.</p> <p>Y después con restas que en resultado nos dieran de seis a diez.</p>
<p>Conclusiones: Mati tenía claro cuáles eran los números y los identificaba, pero al momento de explicarle el tema me di cuenta de que casi no comprendía, por ello decidí ponerle de ejemplo sus lápices de colores. Así que le explique que cuando uno va a la</p>	

tienda y compra cosas al momento de pagar debemos de saber si la cantidad de dinero que llevamos nos alcanza o no o cuánto dinero nos falta para completar la cantidad correspondiente y con ello realizar una suma o una resta. Sí nos alcanza el dinero debemos hacer una resta para saber cuánto dinero nos va a sobrar y sí nos falta dinero debemos de hacer una suma para saber cuánto nos falta por pagar.

Duración de la actividad: hora y media – dos horas.

Cambios de comportamiento: Mati al principio no comprendía lo que le estaba explicando, ya fue hasta que le puse un ejemplo, y con ello mostró interés para poder realizar lo que correspondía a la actividad y así él pudiera realizar correctamente lo que se le pedía en esa sesión.

Viernes 3 de Marzo del 2023.	
Tema: Veo y aprendo los números del once al veinte (imágenes alusivas a cada número y su cantidad).	Análisis y proceso de intervención.
El material con el que trabajamos fueron hojas impresas, con actividades referentes a los números, en las cuales venían los números del once al veinte, con imágenes alusivas al número y su cantidad correspondiente.	Comencé a explicarle cómo íbamos a trabajar con esas hojas y con ello le iba repitiendo el nombre del número y le señalaba la cantidad de éste. Y así seguimos con cada uno de los números hasta llegar al veinte. Finalmente repasábamos el nombre y señalábamos la imagen el número correspondiente.
Conclusiones: Le recordé a Mati que en sesiones pasadas ya habíamos trabajado esa actividad con los números del uno al diez, pero que en esa ocasión nos tocaba trabajar con los números del once al veinte y es por ello que la actividad fluyó de una manera exitosa, ya que puso interés y aprendió algo nuevo.	

Duración de la actividad: una hora – hora y media.

Cambios de comportamiento: Desde un principio Mati mostró interés por realizar la actividad, pues cuando le dije que era similar a lo que habíamos trabajado clases pasadas, quiso que en ese momento ya le mostrara el contenido de lo la actividad con la que ese día íbamos a trabajar.

Viernes 10 de Marzo del 2023.

Tema: Sumo y resto con un dado.

Análisis y proceso de intervención.

Juego con dados, para sumar y escribir el número que se obtuvo.

En esa actividad el material que se ocupó fue un dado, una hoja impresa con el cuerpo de una suma y resta.

Después de haber conocido lo que son las sumas y las restas, de aprender los números del once al veinte; es que decidí enseñarle a Mati con un dado que se puede sumar y restar.

El juego consistía en lanzar dos ocasiones el dado y poner los números en el cuerpo de la suma o resta para realizar dicha operación.

Conclusiones: Mati no había jugado con un dado, al momento de jugar y ver que se pueden hacer sumas y restas se interesó por seguir lanzando el dado, porque cada vez la cantidad era distinta.

El juego se realizó con la intención de que Mati recordara todos los números vistos hasta ese momento, como son las sumas y restas desde otra perspectiva, y para que aprendiera de una manera distinta una actividad nueva.

Duración de la actividad: una hora – hora y media.

Cambios de comportamiento: Mati mostró interés por aprender lo que se podía realizar con los dados, pues, al ver los puntitos y contar hizo que se despertara en él la curiosidad de seguir lanzado una y otra vez los dados para obtener distintas cantidades.

Viernes 24 de Marzo del 2023.

Tema: Las frutas que conozco y sus colores.	Análisis y proceso de intervención.
<p>El material que se utilizó fue una hoja a blanco y negro con imágenes de frutas (manzana, piña, pera, uva, naranja y sandía).</p> <p>Otras seis hojas a color donde en cada una vinieran las frutas que ya había coloreado para que las identificara y las encerrara en un círculo, cuadrado, rectángulo o triángulo.</p>	<p>Le pregunte a Mati si conocía las frutas que estaban en la hoja blanco y negro, para que posteriormente las coloreara del color correspondiente.</p> <p>Después de que Mati coloreara, le mostré las otras seis hojas que tenían las frutas y las debía de identificar para encerrarlas con alguna figura.</p> <p>Al finalizar de colorear y encerrar las frutas contamos cuántas había en cada hoja y con ello trazo el número correspondiente a la cantidad obtenida.</p>
<p>Conclusiones: Esa nueva actividad puse en práctica la memorización y motricidad. A Mati le gusto la actividad, por que recordó las figuras, los números, colores y las frutas, aparte de que le gusta colorear.</p> <p>Duración de la actividad: una hora a hora y media.</p> <p>Cambios de comportamiento: Mati se mostró contento con realizar la actividad, pues el colorear para él hizo que se despertará su interés por seguir haciendo lo correspondiente.</p>	

Viernes 21 de Abril del 2023.

Viernes 21 de Abril del 2023.	
Tema: Recorto y pego imágenes de objetos que están a mi alrededor.	Análisis y proceso de intervención.
El material que se utilizó fueron hojas impresas con enunciados como: "Para recortar debo de usar unas...",	Le leí a Mati lo que los enunciados decían, para que los pudiera recortar y pegar en su cuaderno, dejando un espacio debajo de

<p>y otras hojas impresas de las imágenes correspondientes a lo que decían los enunciados. Con ello Mati debía de reconocer y recortar los objetos de imágenes que se le muestren, para que identifique su uso y los pegue en su cuaderno.</p>	<p>cada uno, para pegar la imagen correspondiente.</p> <p>Posteriormente a las indicaciones, Mati comenzó a ver las otras hojas que contenía imágenes.</p> <p>Después de revisarlas y ver todos los dibujos, le dije que era momento de que él recortará la imagen correcta de cada enunciado para que las pegará.</p> <p>Comenzó con el enunciado de: "Para escribir necesito un ...", y recortó el lápiz y lo pego en su cuaderno debajo del enunciado.</p>
<p>Conclusiones: Fue una actividad muy entretenida, porque Mati identificó, recortó y pegó las imágenes correspondientes a los enunciados.</p> <p>Duración de la actividad: 40 – 45 minutos aproximadamente,</p> <p>Cambios de comportamiento: Mostró interés por la actividad, se notaba interesado y su comportamiento fue de tranquilidad.</p>	

<p>Viernes 12 de Mayo del 2023.</p>	
<p>Tema: Mis actividades del día a día en imágenes.</p>	<p>Análisis y proceso de intervención.</p>
<p>El material que ocupé fueron hojas impresas con imágenes relacionadas a su vida cotidiana, en cuanto a las actividades que realiza antes, durante y después de salir de la escuela.</p>	<p>Le explique a Mati lo siguiente:</p> <p><i>"Mati esta clase, vamos a realizar una actividad un poco parecida a la de la clase anterior, donde vamos a ocupar, tijeras, pegamento y tu cuaderno de tareas para pegar lo que recortes"</i></p>

<p>Volví a repetir la actividad de recortar y pegar imágenes, pero esta vez sin enunciados, para que él solo pudiera recordar lo que realiza en su vida cotidiana y con ello no tenga problema alguno en realizar sus actividades correspondientes.</p>	<p>Mati me respondió que sí y comenzó a revisar los dibujos que contenían las hojas. Posteriormente a ello, le comencé a platicar lo que yo hacía antes, durante y después de asistir a darle clases los días viernes; esto con el fin de que él pudiera recordar lo que realiza en su vida cotidiana.</p> <p>Siendo así, le pregunte a Mati cual era la primera acción que realizaba después de levantarse de su cama, a lo que él me respondió que era "Ir al baño", y así sucesivamente lo fui cuestionando para que él lograra realizar la actividad que correspondía a ese día.</p>
<p>Conclusiones: La actividad de ese día fue divertida, pues Mati al ver ciertas imágenes hacía movimientos haciendo referencia a la imagen, por ejemplo, la imagen de lavarse los dientes, Mati tomo un lápiz e hizo una simulación de lavarse los dientes con él y me indicó que así es como luego él lo realizaba.</p> <p>Duración de la actividad: 1 hora aproximadamente.</p> <p>Cambios de comportamiento: En esa actividad Mati mostro interés, fluidez de conversación, hizo contacto visual y se mostraba contento al realizar la actividad.</p>	

<p>Viernes 19 de Mayo del 2023.</p>	
<p>Tema: Memorama de colores, vocales y números.</p>	<p>Análisis y proceso de intervención.</p>
<p>El material que llevé ese día, fueron cartas enmicadas, 10 cartas: pares de las cinco vocales; 20 cartas: pares de cada color</p>	<p>Le comenté a Mati que la clase del día se iba a basar en jugar con un memorama,</p>

<p>rojo, azul, amarillo, verde, morado, blanco, negro, café, rosa y gris: y 20 cartas: pares de los números del uno al diez, 50 cartas en total.</p>	<p>donde las piezas contenían las vocales, los colores y los números del uno al diez.</p> <p>Posterior a ello, comenzamos a jugar, hasta que terminamos el juego.</p> <p>Le dije por último que, debíamos mostrar cuantos pares de cartas habíamos juntado cada uno y al momento de mostrarlas dijéramos en voz alta el nombre del color, numero o vocal que teníamos.</p> <p>Y así fue como terminamos de jugar.</p>
<p>Conclusiones: la actividad que realicé fue con el fin de poner en practica la memorización de Mati, la coordinación y con ello que fue repitiendo el color, vocal o número cuando alzaba una carta o bien encontraba el par.</p> <p>Duración de la actividad: 1 hora a 1 hora y media, aproximadamente.</p> <p>Cambios de comportamiento: Mati se mostró entretenido, tranquilo en cuanto a no levantarse de su lugar e irse a pasear alrededor del aula de clases, y sobre todo muy contento con la actividad correspondiente.</p>	

<p>Viernes 2 de Junio del 2023.</p>	
<p>Tema: Escucho, razono, recorto y pego.</p>	<p>Análisis y proceso de intervención.</p>
<p>El material que utilicé fueron hojas impresas con imágenes sobre actividades que se realizan en la vida cotidiana.</p>	<p>Ese día Mati, tuvo una crisis, pues comenzó a desesperarse después de terminar de comer su desayuno que les venden a la hora de la entrada.</p> <p>Las acciones que realizaba eran que se levantaba de su lugar y se salía del salón de clases, emitía sonidos como "Aaaaaaaa" en un tono muy fuerte, cuando se iba a su lugar empezaba a sacar</p>

	<p>sus cosas de la mochila y a hacer desorden de sus útiles, a aventarlos al suelo y después volver a irse, ya sea a pasearse en el salón o a salirse de este.</p> <p>Posterior a ello la maestra Ana me comentó que Mati estaba teniendo ese comportamiento desde el día anterior, pues ya había existido una ocasión en la que Mati se había comportado así. La maestra a la hora de la salida habló con la mamá de Mati y le comentó el comportamiento de su hijo hacía que los demás compañeros no prestaran atención a clases o bien tuvieran cierto temor a que Mati les aventara algún objeto que tuviera en las manos. A lo que la mamá le dijo que quizá era porque Mati no había tomado el medicamento, ya que no tenían la solvencia económica para poder adquirirlo.</p> <p>Siendo así, Mati en todo el día no prestó atención a nada y la actividad no se pudo realizar.</p>
<p>Conclusiones: En los meses que llevaba asistiendo a dar clases a la escuela primaria, jamás me había tocado experimentar las crisis que Mati llegaba a presentar. Pues, en ese momento lo único que hice fue, decirle a la maestra cual podría era la manera en que debía una interactuar con él, a lo que ella me dijo que no había manera en que se pudiera tranquilizar a Mati, porque era más difícil, ya que no se dejaba agarrar para</p>	

llevarlo a su lugar o simplemente se pudiera dialogar con él; a lo que me dijo que mejor lo dejara, que no le hablara, no intentara agarrarlo, pues él solito se debía de calmar.

Duración de la actividad:

Cambios de comportamiento: intranquilidad, desesperación, impulsividad e hiperactividad.

*Cabe mencionar, que la vez anterior que la maestra Ana habló con la mamá de Mati, le comentó que sí él se comportaba de esa manera, era por no consumir el medicamento que se recetaba; de igual manera la docente se percató que a la mamá no le daba ninguna preocupación la situación por la que su hijo estaba atravesando nuevamente, ya que ella misma comentaba que *"prefería mandar a sus hijos a la escuela con tal de no tenerlo en casa"*, (siendo que la Institución Educativa era de tiempo completo; de igual manera no trabajaba ni se ocupaba en alguna otra actividad extra a sus labores de la casa).

Viernes 16 de Junio del 2023.	
Tema: Recorta y pega los números correctos en las series numéricas del uno al diez y del once al veinte.	Análisis y proceso de intervención.
El material que ocupé fueron hojas impresas las cuales contenían unas series numéricas en desorden de los números del uno al diez y otras del once al veinte.	Le di Mati una hoja impresa que contenían los números del uno al diez y del once al veinte, las cuales tenían espacios para poder pegar los números que hacían falta. Posteriormente a ello, Mati comenzó a colorear los números que contenían las hojas, después recortó los números que se iban a pegar y comenzamos a trabajar.
Conclusiones: La actividad de ese día le interesó a Mati pues, recortó, pego y coloreo lo que contenían las hojas. Duración de la actividad: de 40 minutos a 1 hora. Cambios de comportamiento: Tranquilo e interesado.	

Viernes 23 de Junio del 2023.

Tema: Repaso de todos los conocimientos adquiridos a lo largo de las clases.	Análisis y proceso de intervención.
Ese día el material que ocupe fueron los cuadernos que durante las clases pasadas habíamos utilizado para poder repasar lo que hasta ese momento habíamos revisado.	Le dije a Mati que sacara sus cuadernos de matemáticas, español y el de tareas para repasar el contenido de las actividades que habíamos realizado las clases pasadas a lo largo de esos meses que trabajamos juntos. Posterior a ello, comenzó a sacar sus cuadernos y comenzamos a ver desde el principio lo que habíamos visto, como son las vocales, los números, los colores, figuras geométricas, los animales, las frutas, las sílabas, las sumas, las restas entre otras cosas más. Con ello, le hice preguntas al azar y él debía de contestarme lo que recordaba, y así sucesivamente con todas las actividades revisadas.
Conclusiones: Me impresione que Mati al ver lo que en su momento llegamos a realizar, lo pudiera recordar, de hecho, hubo ocasiones en las él mismo me comentaba lo que contenía la actividad, por decir las vocales y los números del uno al veinte. Duración de la actividad: 2 horas aproximadamente. Cambios de comportamiento: Esa clase Mati se mostró con más interés que otras veces pasadas, en su rostro se notaba la felicidad y la comunicación era favorable.	

Viernes 21 de Julio del 2023.

<p>Tema: Despedida y regalo de un cuaderno decorado</p>	<p>Análisis y proceso de intervención.</p>
<p>Los materiales que llevé esa clase fueron, rompecabezas, un espirógrafo y un cuaderno decorado y forrado para que Mati hiciera uso de él.</p>	<p>Como la clase pasada revisamos las actividades realizadas durante meses anteriores y vi que sí tuve un avance significativo y favorable en Mati, decidí que lo última clase que tuviéramos se tratara solamente de juegos.</p> <p>Es por ello, que llevé unos rompecabezas de madera, uno de esos con la imagen de un personaje que le gustaba a Mati, era un de un dragón que se llama Chimuelo; otro rompecabezas de unos niños jugando en un parque y por último otro de los números.</p> <p>Después de jugar, le dije a Mati que ocupara el espirógrafo y él muy emocionado, como ya lo sabía utilizar le dio el uso correcto a los materiales y con ello utilizó distintos discos y tamaños para crear "mándalas" o ciertos diseños.</p> <p>Finalmente, antes de terminar la jornada escolar, le dije a Mati que le tenía un regalo, y era un cuaderno decorado y forrado con su nombre y una imagen de su personaje favorito; el cual tenía en su contenido cierto número de hojas en las cuales venían tablas con fechas, horas y espacios para que Mati pegara imágenes</p>

	<p>de las actividades que realiza en su día a día; otras hojas del cuaderno contenían imágenes de acciones que Mati en algún momento me comentó que realizaba en su vida diaria.</p> <p>Después de explicarle para que le daba ese cuaderno, él se puso feliz y me abrazó muy fuerte.</p>
<p>Conclusiones: Ese día me sentí muy contenta al ver que Mati ya sabía cómo utilizar el espirógrafo y poner los diferentes discos para crear diseños nuevos y coloridos. También me sentí muy nostálgica al ver que a Mati le gustó mucho el detalle que le di y la manera en que él reaccionó, pues, ya me había encariñado mucho con él pese a que solamente lo veía un solo día a la semana.</p> <p>Duración de la actividad: 1 hora – hora y media.</p> <p>Cambios de comportamiento: Felicidad, interés y alegría.</p>	

Conclusiones

Una vez terminada la recopilación de información de esta investigación, puedo decir que para mí fue sumamente enriquecedora, ya que el panorama con el que comencé a adentrarme a este tema del TEA, era muy vago en cuanto a información respaldada por instituciones, autores o casos; por lo tanto, cuando di inicio a la redacción de esta tesis, comencé por revisar bibliografía que se encuentra en la biblioteca "Gregorio Torres Quintero" que está dentro de las instalaciones

de la UPN unidad Ajusco. Posterior a esto, mi emoción e interés por seguir descubriendo más del tema, hizo que me adentrara a páginas de internet, buscando libros, ensayos, revistas o documentos que me ayudarían a darle hilo a mi investigación antes mencionada.

Siendo así, lo complementé con todo lo aprendido a lo largo de los dos últimos semestres en mi campo llamado "Inclusión Educativa", pues, se nos recalca que la educación es para todas y todos sin importar su condición económica, física o social; por ello, al realizar mis prácticas profesionales me di cuenta que, no todas las instituciones educativas tienen las bases necesarias para tratar y dar una educación de calidad a la población con necesidades educativas especiales.

En mi experiencia, cuando realicé mis prácticas profesionales, fue muy triste ver que al estudio de caso con el que trabajé no le ponían la atención necesaria que se requería, ya que el cuerpo administrativo de la institución educativa no estaba preparada para brindar una educación de calidad. Para comenzar las instalaciones (aulas) no estaban lo suficientemente amplias para que todo el alumnado que ahí se encontraba estuviera cómodo, la directora no seguía un proceso con el estudio de caso, ni con los demás estudiantes de otros grados que presentaban algún trastorno o discapacidad. La docente titular del grupo en donde el estudio de caso se encontraba, no tenía las bases necesarias para tratar las necesidades educativas especiales que se requerían. Estas bases son, el trato, las actividades, las planeaciones de clase, el material didáctico, entre otras más. Por otra parte, la tutora (mamá) de el estudio de caso no mostraba ni el más mínimo interés o preocupación por lo que a su hijo le ocurría física y mentalmente.

Viendo la situación en la que el estudio de caso se encontraba, opté por indagar en cuanto a los conocimientos que él tenía, para así iniciar con las sesiones que tendríamos para su proceso

de enseñanza-aprendizaje. Después de conocer cuáles eran las necesidades que él presentaba, fui adaptando ciertas estrategias didácticas, para que los aprendizajes esperados que se tenían a lo largo de ese ciclo escolar se pudieran alcanzar.

Al darle seguimiento al caso (en el acompañamiento que le di durante las sesiones que tuvimos), me pude percatar que era un niño que necesitaba de una persona guía que estuviera con él durante su proceso de enseñanza-aprendizaje, pues los resultados que se obtenían con el acompañamiento era favorables, ya que aprendía de una manera significativa, esto con ayuda de los recursos y el tiempo necesario. Pues Mati, es un niño que aprende muy fácilmente, siempre y cuando se le den las herramientas necesarias para que desarrolle su aprendizaje, por otra parte, fue muy satisfactorio ver como la comunicación que tuve con Mati en un principio cuando nos conocimos, cambio para bien, pues el necesitaba de confianza y seguimiento para poder desenvolverse de manera asertiva en el aula de clases.

También es cierto, que no toda la responsabilidad de enseñanza-aprendizaje recae en la escuela, sino es un trabajo colaborativo con la familia o en este caso con la tutora, ya que en casa también se debe dar acompañamiento en los procesos escolares que él niño tiene; pues como lo mencioné, la mamá no tiene actividades extras a las labores domésticas, con un buen acompañamiento él niño lograría ser más independiente, tendría más conciencia de sí mismo y en cuanto a su desempeño escolar, los resultados serían aún más favorables.

Ahora bien, mi experiencia en cuanto a las prácticas sirvió para darme cuenta de la realidad que vivimos en México hoy en día, pues las instituciones educativas no son inclusivas con la población que existe, ya que éstas no atienden sus necesidades educativas. Si fuera así, contarían con las condiciones necesarias para atender a toda la comunidad estudiantil, desde las

instalaciones, cuerpo administrativo, recursos materiales, servicios públicos de suministro, etc., con ello se les garantizaría a los estudiantes un espacio de calidad para su desarrollo-aprendizaje.

Referencias

Abeal, P., Alberte, J. R., Bruyel, A., Cotelo, J. M., Doval, L., Espido, E., Montero, G., Porto, A., Vázquez, Ma. C., y Woodward, E., Avaliación do proceso de integración de alumno con minusvalideces en centros de ensino xeral básico de Galicia, España, ACK Editores, 1995.

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica., (1993). Necesidades Educativas Especiales.

AINSCOW, M. Y BOOTH, T. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, UNESCO-Center for Studies on Inclusive Education, Bristol.

Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>

AINSCOW, M. Y BOOTH, T. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, UNESCO-Center for Studies on Inclusive Education, Bristol.

Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>

AINSCOW, M., BOOTH, T. Y BLACK, H., (2002). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Pp.19.

Recuperado de: [ENEI Estrategia Nacional de Educacion Inclusiva.pdf](#)

Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Trabajo presentación en la apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Enero, Barcelona.

AINSCOW, M. Y BOOTH, T. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. (Traducción y Adaptación de Echeita, G.; Muñoz, Y; Simón, C. y Sandoval, M.) FUHEM, OEI

Alcantud, F., Rico, D. y Lozano, L. (2012). Trastornos del Espectro Autista: Guías para padres y profesionales. Valencia: La Placa. Recuperado de: [Trastorno cel espectro autista una perspectiva pedagogica dirigida al profesorado..pdf](#)

American Psychiatric Association (1980). Diagnostic and Statistical manual of mental disorders. Washington DC: APA.

American Psychiatric Association (1987). Diagnostic and Statistical manual of mental disorders. 3r. Edic. Revised. Washington DC: APA.

American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4th ed. Arlington, U.S.A.: American Psychiatric Association. Pp. 84. Recuperado de: [Conceptos actuales sobre la etiología del autismo.pdf](#)

Anthony, E.J. (1958). An etiological approach to the diagnosis of psychosis in childhood. *Revue de Psychiatrie Infantile*, 25, 89-96.

Ardila, A., Trujillo, M., Wilches, N. (2008). *Teorías Explicativas del Autismo. Una Revisión Teórica*. Universidad de la Sabana.

Arnáiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad. Programa curricular*. Costa rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia. Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/1IoO8zww0pM26Sd1dhhy4w03lvFyNCdbV>

Bartón, L., (1998). "¿Por qué hablamos de Educación Inclusiva? La Inclusión educativa como prevención para la exclusión social". Pp: 85. Recuperado de: [Educacion p inclusion sin exclusiones.pdf](#)

Benini, W. & Castanha, A. (2016). La inclusión de alumnos con trastorno del espectro autista en las escuelas regulares: desafíos y posibilidades. En: *Cadernos PDE. Los desafíos de la escuela pública de Paraná en la perspectiva del docente del PDE*. Paraná: Gobierno del Estado de Paraná. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_wivianebenini.pdf

Bonilla, M. & Chaskel, R. (s.f). *Trastorno del Espectro Autista*. Recuperado el 27 de octubre del 2024 de: [2.-Trastorno-espectro.pdf](#)

Clancy H. Dugdale A., Rendle-Short J. (1969). The diagnosis of infantil autism. *Developmental Medicine a Child Neurology*, 11, 432-436.

CORBETT, J., (1996). *The language of Special Needs*. London, Falmer. Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/1IoO8zww0pM26Sd1dhhy4w03lvFyNCdbV>

Consejo Nacional de Población. (2024). Día de la niña y el niño. Recuperado el 12 de noviembre del 2024 del 2024 de: [https://www.gob.mx/conapo/articulos/dia-de-la-nina-y-el-nino-363531#:~:text=La%20Secretar%C3%ADa%20General%20del%20Consejo,ciento%20de%20hombres%20\(SG%20CONAPO%2C](https://www.gob.mx/conapo/articulos/dia-de-la-nina-y-el-nino-363531#:~:text=La%20Secretar%C3%ADa%20General%20del%20Consejo,ciento%20de%20hombres%20(SG%20CONAPO%2C)

Cortés M, Contreras M. (2007). Diagnóstico precoz de los trastornos del espectro autista en edad temprana (18-36 meses). *Arch Argent Pediatr*. Pp. 105(5):418-26. Recuperado de: [Conceptos actuales sobre la etiología del autismo.pdf](#)

Cuxart, F. & Claustre, M.A. (1998). EVOLUCIÓN CONCEPTUAL DEL TÉRMINO "AUTISMO" UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA. *Revista de Historia de la Psicología*. España.

Diario Oficial de la Federación, (11 de Septiembre de 1978). Reglamento interior de la Secretaria de Educación Pública. México: Diario oficial. Recuperado de: <http://campusdee.ddns.net/historia/docs/HistEduEspWeb.pdf>

Diario Oficial de la Federación. (2007). **PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2007-2012**. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5028684&fecha=17/01/2008#gsc.tab=0

Dirección General de Educación Especial, (Año 11, No. 10, abril – mayo de 1974). Editorial. En *Educación Especial*. Publicación bimestral de orientación e información. México: DGEE.

Dyson. (2001). "¿Por qué hablamos de Educación Inclusiva? La Inclusión educativa como prevención para la exclusión social". Pp: 150. Recuperado de: [Educacion p inclusion sin exclusiones.pdf](#)

Espanha. CORREIA, Luís de Miranda. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora, 1999. Recuperado de: [Inclusión del estudiante con trastorno del espectro autista en la escuela](#)

European Foundation for Quality Management (1995). Autoevaluación: Directrices. Madrid: Club de gestión de la Calidad.

Federación Autismo Madrid. (2016). La historia del primer niño diagnosticado de Autismo. Recuperado del 24 de octubre del 2024 de: <https://autismomadrid.es/noticias-autismo/la-historia-del-primer-nino-diagnosticado-de-autismo/>

Federación Autismo Madrid. (2021). Un poco de historia sobre el TEA... (parte 1). Recuperado el 23 de octubre del 2024 de: <https://autismomadrid.es/articulo-especializado/un-poco-de-historia-sobre-el-tea-parte-1/>

Fernández, A., (2003). Aspectos clave de la Educación Inclusiva. Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/1IoO8zww0pM26Sd1dhhy4w03lvFyNCdbV>

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Editorial Siglo XXI. Recuperado de: [Vista de Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica docente según Paulo Freire | Revista Educación](#)

García Pastor, H. (1903). El autismo. Barcelona: Ed. Herder. Recuperado de: [La Integración Educativa de un Niño con Autismo a la Escuela Regular-Edición Única](#)

- García P. 1993. Una escuela común para niños diferentes: La Integración Escolar, Barcelona, PPU.
- Gómez, M. (1978). Programa de Educación Especial 1978 – 1982. México: DGEE.
- González, M. (2025). TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DIRIGIDA AL PROFESORADO. Recuperado el 5 de noviembre del 2024 de: [Trastorno cel espectro autista una perspectiva pedagogica dirigida al profesorado..pdf](#)
- INPA. Conoce que es el método Doman. Recuperado el 12 de noviembre del 2024 de: <https://inpa.info/metodo-doman>
- Jullian-Montañés, C. (2001). *Génesis de la comunidad silente en México. La Escuela Nacional de Sordomudos (1867 a 1886)*. Tesis de licenciatura. Sin publicar. México: UNAM. Recuperado de: <https://cultura-sorda.org/la-educacion-del-sordo-en-mexico-siglos-xix-y-xx-la-escuela-nacional-de-sordomudos/>
- Kanner, L. (1956). Early infantile Autism: 1943-1955. American Journal of Orthopsychiatry., 26, 55-65.
- Limon A. (2006). Síndrome del espectro autista: Importancia del diagnóstico temprano. Gaceta Médica de México, 143 (3), 555-570. Recuperado de: [Trastorno cel espectro autista una perspectiva pedagogica dirigida al profesorado..pdf](#)
- Lovaas OI. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. J Consult Clin Psychol.Pp. 55(1):3-9. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0026-17422022000100007

- Marchesi, A; Martin, J. (1900). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En *Desarrollo psicológico y educativo*, III. Madrid: Colección Ciencias de la Educación. Recuperado de: [La Integración Educativa de un Niño con Autismo a la Escuela Regular-Edición Única](#)
- Mayagoitia, O. (1960). *Las Escuelas de Perfeccionamiento (Para Niños de Lento Aprendizaje)*. Coordinación de Educación Especial. México. Recuperado de: <http://campusdee.ddns.net/historia/docs/HistEduEspWeb.pdf>
- MEC, *Las necesidades educativas especiales en la reforma del sistema educativo*, Madrid, MEC/CNREE, 1990.
- Menéndez, R. (1906). Educación de la Infancia Anormal. En "La Enseñanza Primaria". Quincenal pedagógico, México, Órgano del Colegio de Profesores Normalistas de México, tomo VI, 1906-1907, números 2 y 3, julio 22 y agosto, pp.23-25 y 33-34. Consultado en octubre – noviembre de 2024 en: <http://campusdee.ddns.net/historia/docs/HistEduEspWeb.pdf>
- Millar, V. (2007). Pedagogía de la autonomía por Paulo Freire. *Learning to learn* (Blog). Recuperado el de <https://veronicamillarreyes.wordpress.com>
- Mittler, P., "Trabajando en equipo: personas con discapacidad, padres y profesionales", en *memorias del primer congreso internacional sobre la discapacidad. L discapacidad en el año 2000*. México, 1995. Pp. 99-101.
- Mulas F, Ros G, Milla M, Etchepareborda M, Abad L, Tellez M. (2010). Modelos de intervención en niños con autismo. *Rev Neurol*;50(supl 3):S77-S84. Recuperado de: [Conceptos actuales sobre la etiología del autismo.pdf](#)

- Muñoz J, Palau M, Salvadó B, Valls A. (2006). Autismo: Identificación e Intervención temprana. Acta Neurol Colombia. Pp. 22, 7-105. Recuperado de: [Conceptos actuales sobre la etiología del autismo.pdf](#)
- Pablo, C., Experiencias y estudios sobre integración, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1987.
- Parrilla, A. (1992). El profesor ante la integración escolar: Investigación y Formación, Argentina, Editorial Cincel.
- Parrilla, Á. (2002). ACERCA DEL ORIGEN Y SENTIDO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. Revista de Educación, núm. 327.
- Pedreira, J. (2020). Quizá la primera autora que describió el autismo infantil y, sobre todo, el denominado Síndrome de Asperger. Revista eipa número 8. Madrid.
- PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial. (1900). Las relaciones entre padres y profesores, en: Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula. Paris. Recuperado de: [La Integración Educativa de un Niño con Autismo a la Escuela Regular-Edición Única](#)
- Puigdellívol, I., "Programación de aula y adecuaciones curricular, Barcelona, Grao, 1996.
- Ramírez, A., Sánchez, J., Quiroga, V. (2019). NUEVAS CATEGORÍAS DIAGNÓSTICAS EN TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO (TEA). EVOLUCIÓN HACÍA DSM5 Y CIE 11. Recuperado el 5 de noviembre del 2024 de: [nuevas categorias en trastornos del autismo tea evolucion hacia el DSM5 y el CIE11.pdf](#)

Remus, N. (1905). A mind of one's own: A guide to the special difficulties and needs of the more able person with Autism or asperger syndrome, Londres: NAS. Recuperado de: [La Integración Educativa de un Niño con Autismo a la Escuela Regular-Edición Única](#)

Research Units on Pediatric Psychopharmacology Autism Network. (2005). Risperidone treatment of autistic disorder: longer-term benefits and blinded discontinuation after 6 months. Am. J. Psychiatry; Pp.162: 1361-9. Recuperado de: [AUTISMO. TRATAMIENTO FARMACOLÓGICO.pdf](#)

Ruggieri, V. (2023). AUTISMO. TRATAMIENTO FARMACOLÓGICO. Fundación Garrahan, Comité Científico. Argentina.

Ruiz, L., P.M., Posada, M. & Hijano, F. (2009). Trastorno del espectro autista: Detección precoz, herramientas de cribado. Revista Cúpula, 26 (2), 44-58. Recuperado de: [Trastorno del espectro autista una perspectiva pedagógica dirigida al profesorado..pdf](#)

Sarto, P. & Venegas, E. (2009). Aspectos clave de la Educación Inclusiva. Instituto Universitario de Integración de la Comunidad. Salamanca.

Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial (1997). Cuadernos de Integración Educativa No.7. Declaración de la Conferencias Nacional. Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad. México: SEP – DEE.

Secretaría de Educación Pública. (s.f). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Recuperado el 23 de octubre del 2024 de: [ENEI Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.pdf](#)

SEP (1922), “Decreto que establece la Escuela Nacional de Sordo-mudos” en La Educación Pública en México a través de los informes presidenciales, México. Recuperado de: https://cultura-sorda.org/educacion-de-los-sordos-en-mexico-controversia-metodos-1867%E2%80%901902/#_ftnref8

Sukhareva, G. E. (1925). Шизоидные психопатии в детском возрасте, в кн.: Вопросы педологии и детской психоневрологии , в . 2(М), 157–187.

TELETÓN MÉXICO. (2009). PANORAMA DEL AUTISMO EN MÉXICO Y EL MUNDO. Recuperado el 12 de noviembre del 2024 de: https://teleton.org/panorama-del-autismo-en-mexico-y-el-mundo/?gad_source=1&gclid=EAIaIQobChMI2Ima85PYiQMVppfuAR0mYjCCEAAYASA_AEgIMPPD_BwE

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO. (1994). **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca.

UNESCO. (1994). Informe Final Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Marco de Acción y Declaración de Salamanca. París: UNESCO/MEC. Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/1IoO8zww0pM26Sd1dhhy4w03lvFyNCdbV>

UNESCO. (1994). ¿Por qué hablamos de Educación Inclusiva? La Inclusión educativa como prevención para la exclusión social. Recuperado de: [Educacion p inclusion sin exclusiones.pdf](#)

UNESCO. (2000). Aspectos clave de la Educación Inclusiva. Recuperado de: <https://drive.google.com/drive/folders/1IoO8zww0pM26Sd1dhhy4w03lvFyNCdbV>

UNESCO (2000), Foro Mundial sobre la Educación, Informe Final, Dakar, Senegal. Consultado el 29 de julio de 2019. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa

UNESCO (2003). Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío, una visión. Documento conceptual.

UNESCO (2009), Directrices sobre políticas de inclusión en la educación, París. Consultado el 31 de julio de 2019. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_sp

Valdés, S. (S.F). Alumnos Atípicos. México: DGEE.

DGEE., Reunión nacional de responsables del equipo del centro de orientación para la integración educativa, México, Secretaria de Educación Pública, Dirección General de Educación Especial (Documento interno), 1991.

Van Steenlandt, D. (1901). La Integración de niños discapacitados a la educación común. Chile: UNESCO. Recuperado de: [La Integración Educativa de un Niño con Autismo a la Escuela Regular-Edición Única](#)

Varela, D., Ruiz, M., Vela, M., Munive, L., Hernández, B. (2011). Conceptos actuales sobre la etiología del autismo. Instituto Nacional de Pediatría. México.

Vázquez, F. (1902). Informe presentado a la Dirección de la Escuela Nacional de Sordomudos. Citado en Segura, L. (2005). La educación de los sordos en México: controversia entre los métodos

educativos, 1867-1902. SEP. ICEL, Consultado en:

<http://campusdee.ddns.net/historia/docs/HistEduEspWeb.pdf>

Vázquez, M. (s.f). LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LOS ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA. Distribución Gratuita. México.

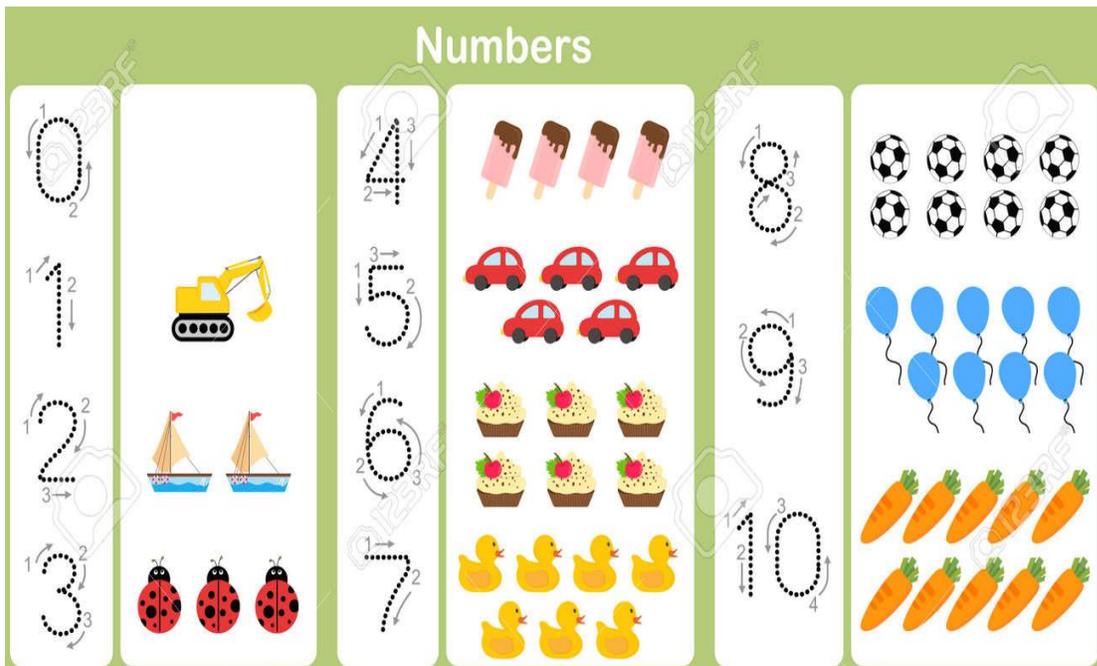
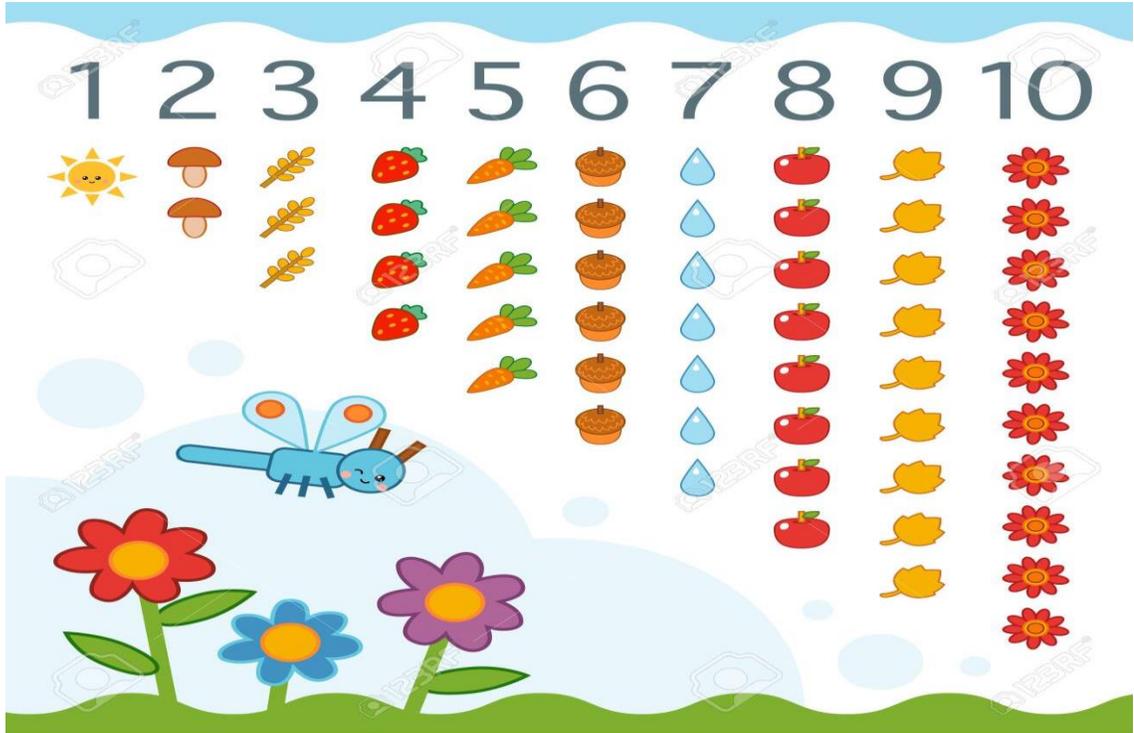
Vázquez, M.A. (S.N). LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LOS ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA. Aguascalientes: Distribución Gratuita, (S.F). Recuperado de: [La atención educativa de los alumnos con trastorno del espectro autista.pdf](#)

Verdugo, M.A., Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras, España, Siglo XXI, 1995.

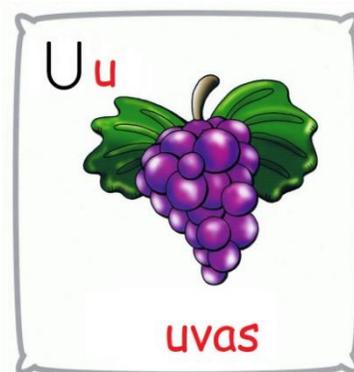
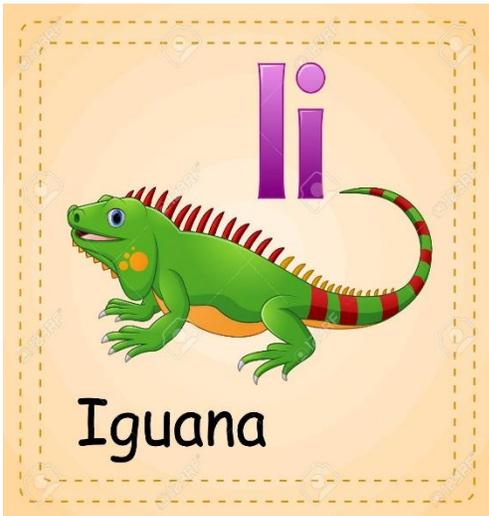
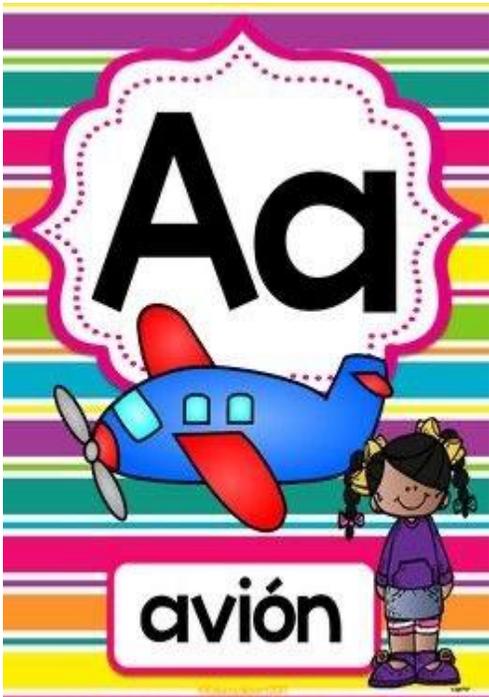
Wing, L. (1998). El autismo en niños y adultos Una guía para la familia. PAIDÓS. Barcelona.

Anexos

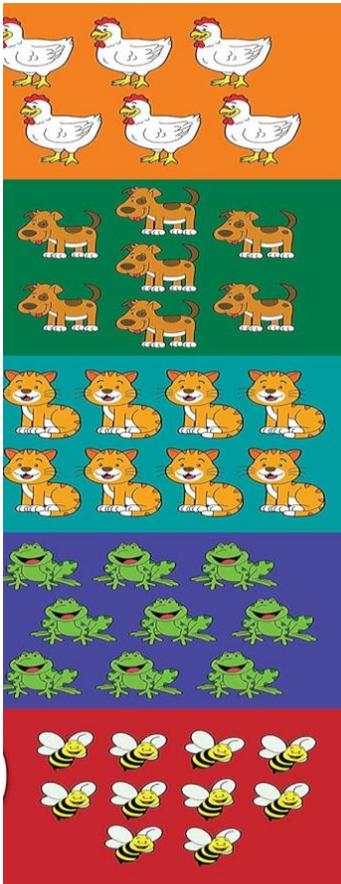
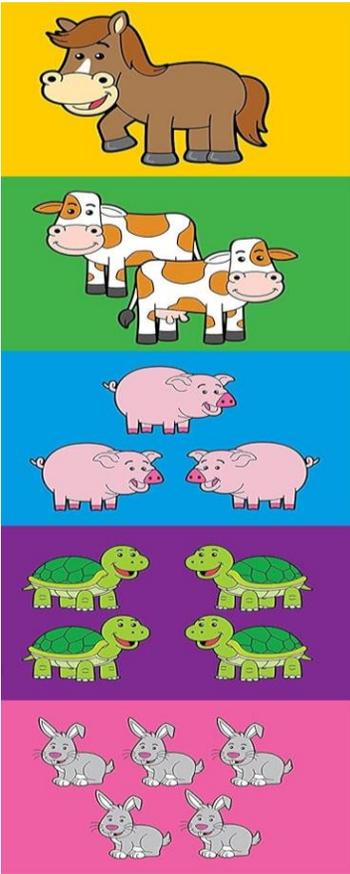
Viernes 9 Septiembre del 2022



Viernes 23 de Septiembre del 2022



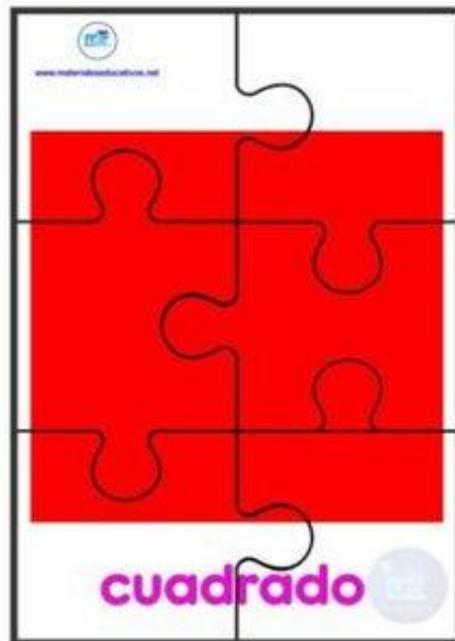
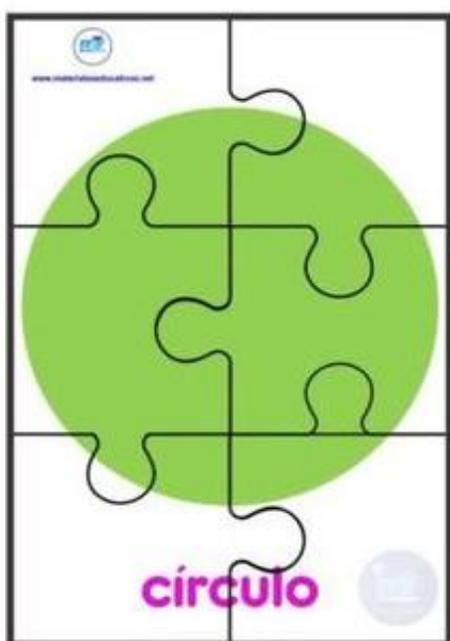
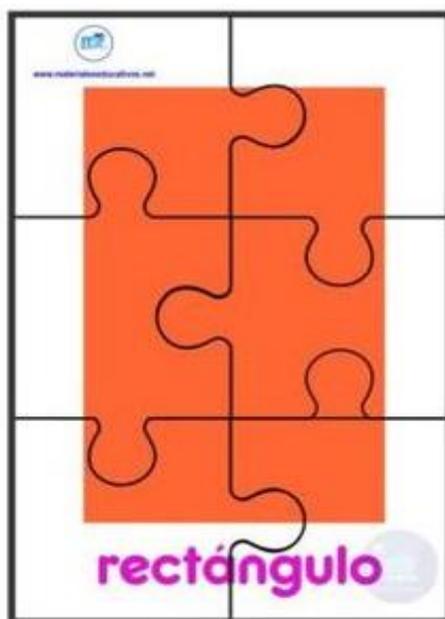
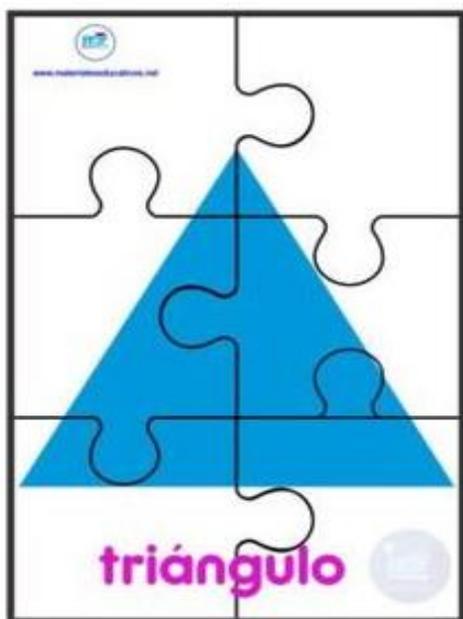
Viernes 7 de Octubre del 2022



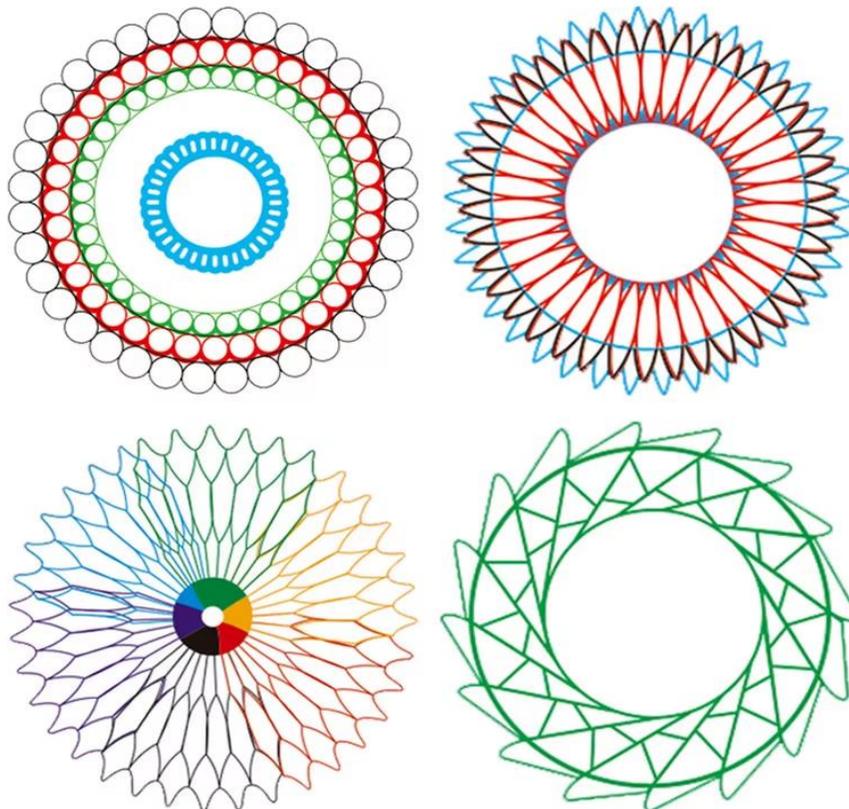
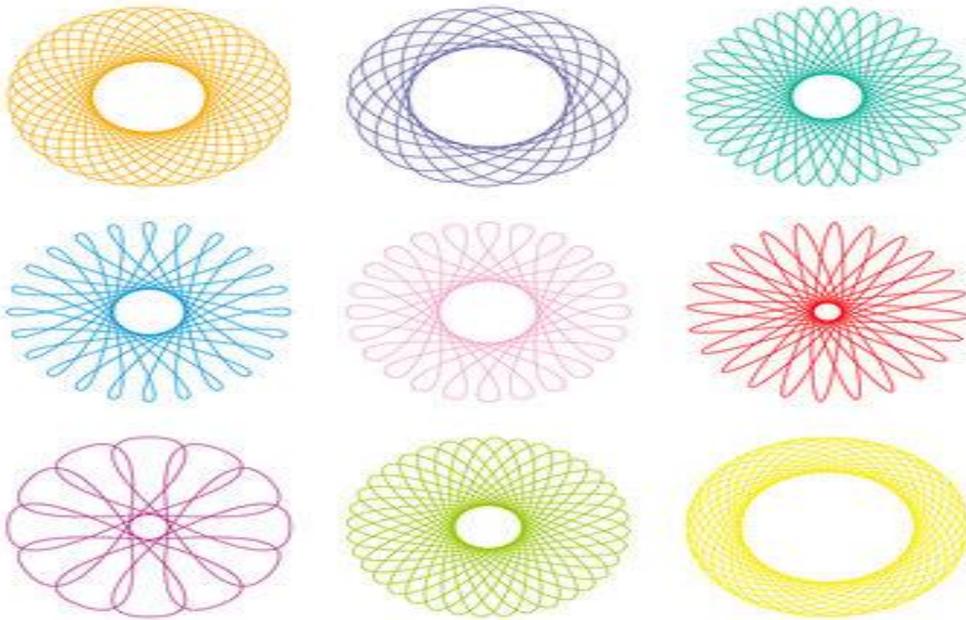
Viernes 14 de Octubre del 2022



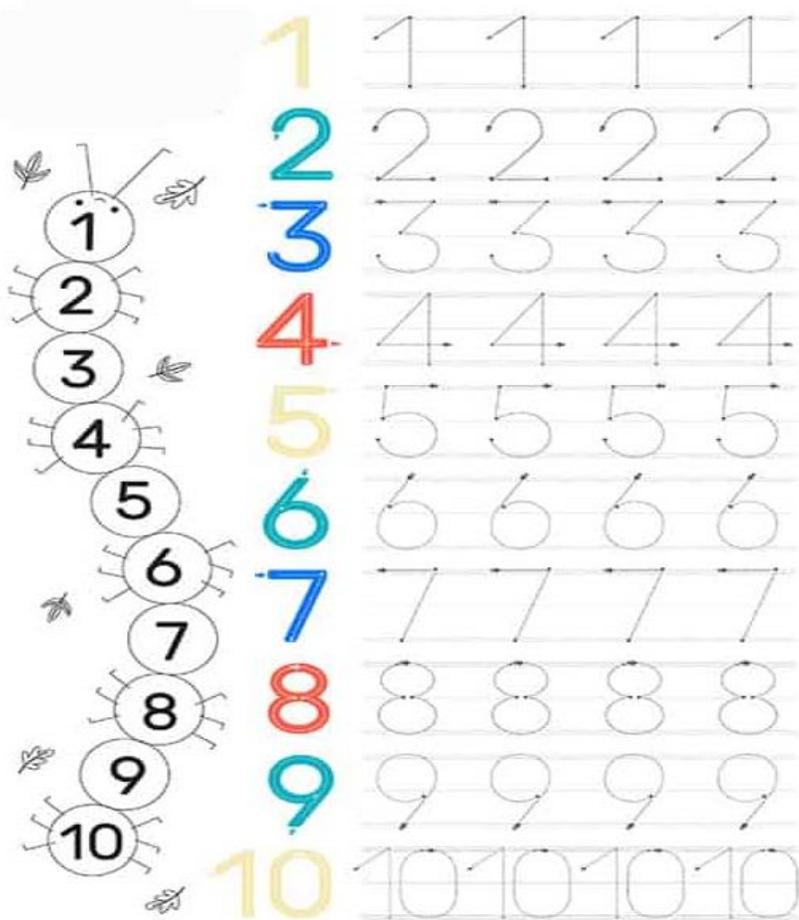
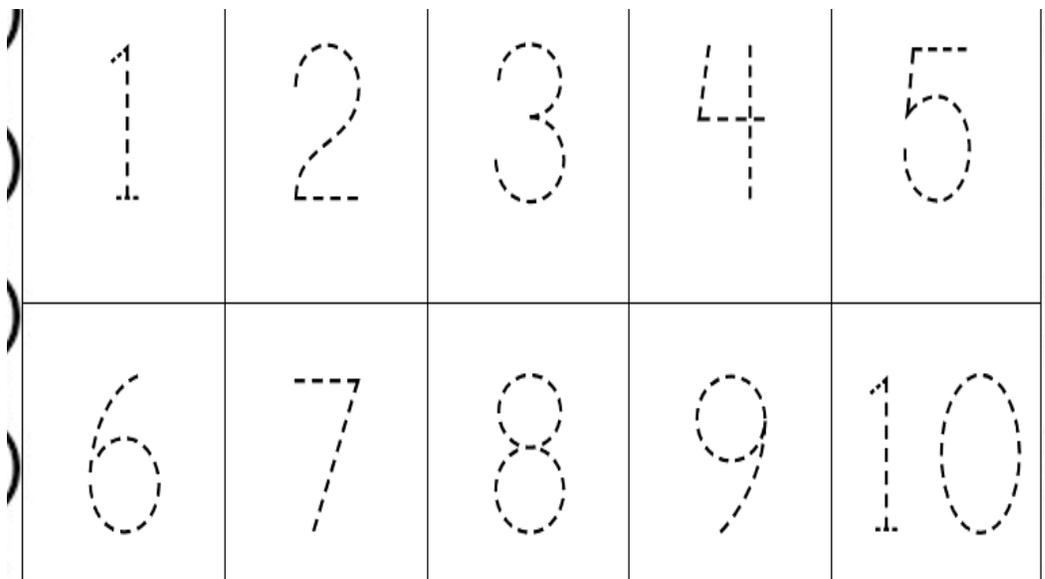
Viernes 21 de Octubre del 2022



Viernes 4 de Noviembre del 2022



Viernes 11 de Noviembre del 2022



Viernes 2 de Diciembre del 2022

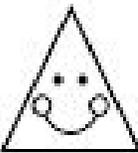
Aa Aa Aa Aa Aa Aa Aa Aa Aa Aa

Ee Ee Ee Ee Ee Ee Ee Ee Ee Ee

Ii Ii

Oo Oo Oo Oo Oo Oo Oo Oo Oo Oo

Uu Uu Uu Uu Uu Uu Uu Uu Uu Uu







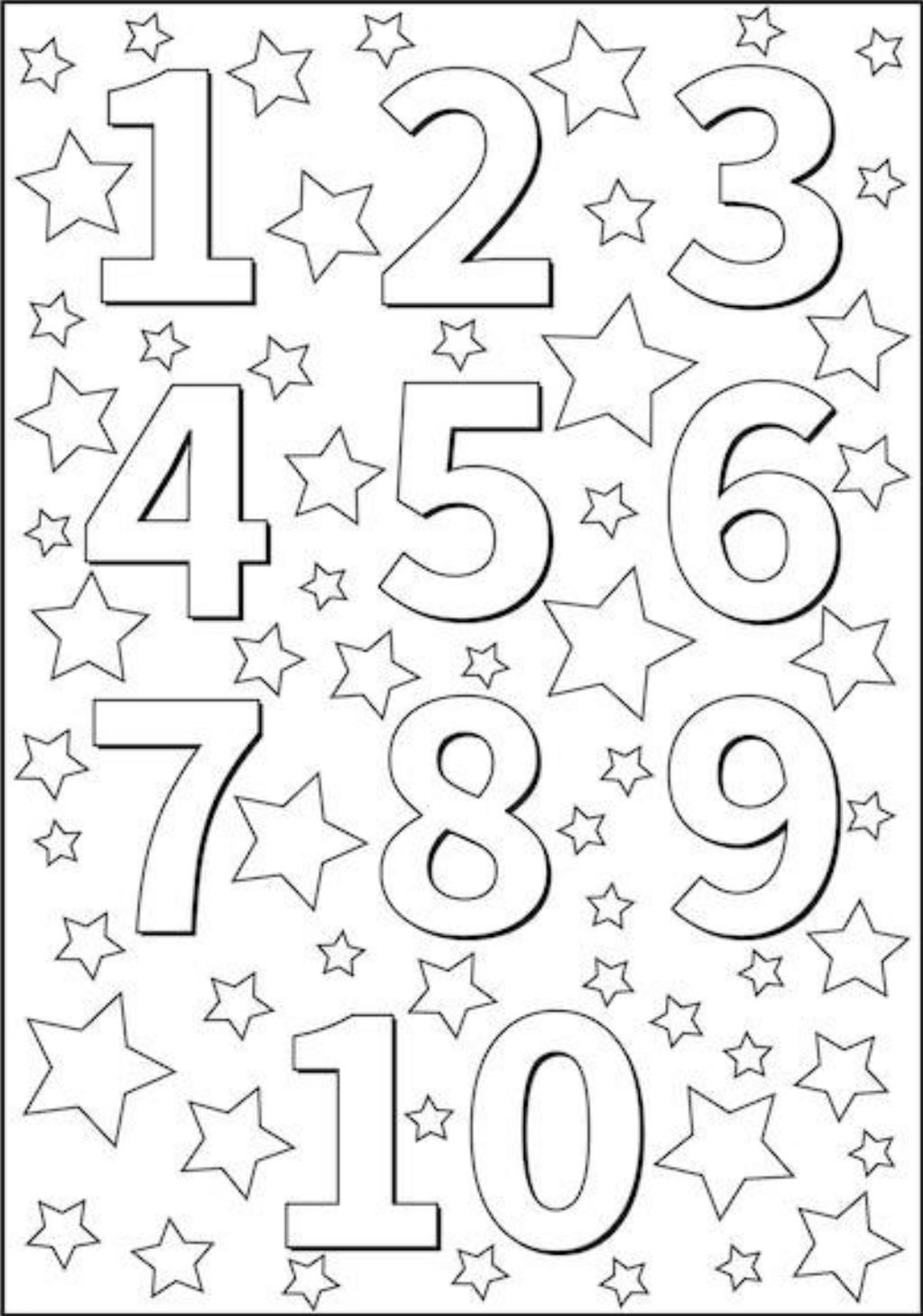
Viernes 13 de Enero del 2023.



MOCHILA

MO	CHI	LA
----	-----	----

Viernes 20 de Enero del 2023.



Viernes 10 de Febrero del 2023



Viernes 17 de Febrero del 2023

$5 + 5$	$6 + 4$
$7 + 3$	$8 + 2$
$0 + 10$	$1 + 9$
$3 + 7$	$9 + 1$
$10 + 0$	$4 + 6$
$5 + 5$	$2 + 8$

$8 - 2 = \underline{\quad}$ $9 - 2 = \underline{\quad}$ $7 - 2 = \underline{\quad}$ $4 - 0 = \underline{\quad}$

$2 - 2 = \underline{\quad}$ $8 - 6 = \underline{\quad}$ $5 - 3 = \underline{\quad}$ $6 - 2 = \underline{\quad}$

$4 - 4 = \underline{\quad}$ $3 - 1 = \underline{\quad}$ $3 - 2 = \underline{\quad}$ $5 - 5 = \underline{\quad}$

$6 - 4 = \underline{\quad}$ $9 - 5 = \underline{\quad}$ $6 - 5 = \underline{\quad}$ $7 - 3 = \underline{\quad}$

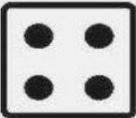
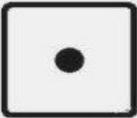
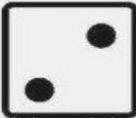
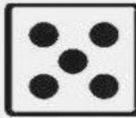
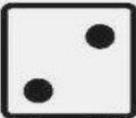
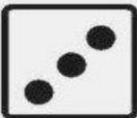
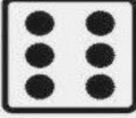
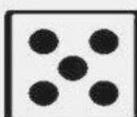
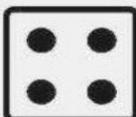
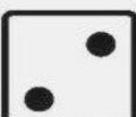
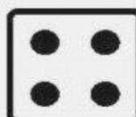
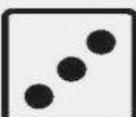
$8 - 3 = \underline{\quad}$ $7 - 5 = \underline{\quad}$ $9 - 7 = \underline{\quad}$ $9 - 4 = \underline{\quad}$

Viernes 3 de Marzo del 2023

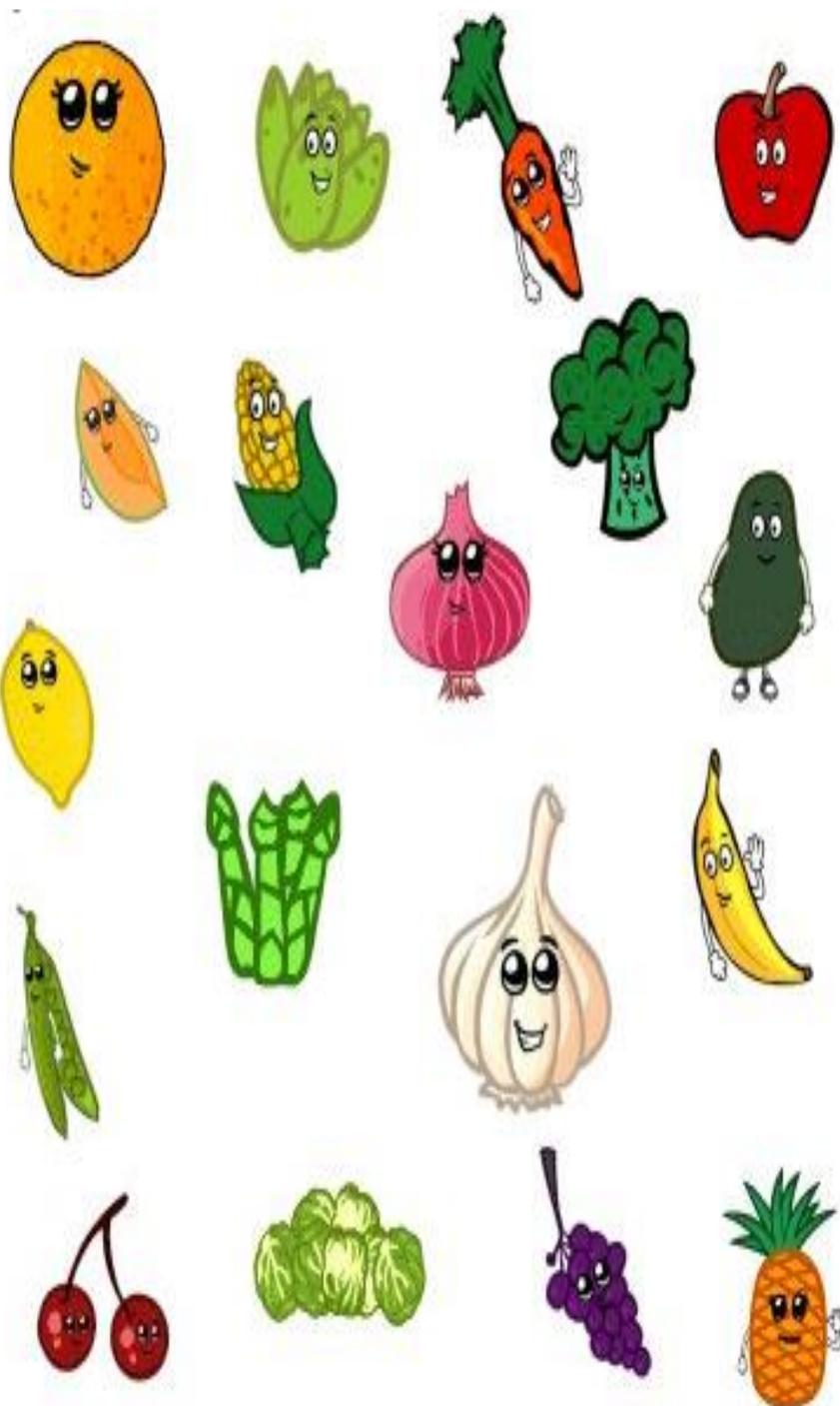


Viernes 10 de Marzo del 2023



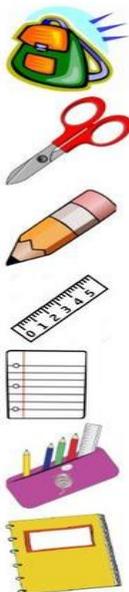
  <input type="text"/> + <input type="text"/> = <input type="text"/>	  <input type="text"/> + <input type="text"/> = <input type="text"/>
  <input type="text"/> + <input type="text"/> = <input type="text"/>	  <input type="text"/> + <input type="text"/> = <input type="text"/>
  <input type="text"/> + <input type="text"/> = <input type="text"/>	  <input type="text"/> + <input type="text"/> = <input type="text"/>
  <input type="text"/> + <input type="text"/> = <input type="text"/>	  <input type="text"/> + <input type="text"/> = <input type="text"/>

Viernes 24 de Marzo del 2023



Viernes 21 de Abril del 2023

Nombre:	Fecha:	 
Completa las frases con el vocabulario de los muebles.		
<ul style="list-style-type: none">• Pongo la ropa sucia en la• Enciendo la para ver las noticias.• La del salón tiene la bombilla fundida.• El agua de la está demasiado caliente.• Enciende el del cuarto de baño.• Cuelga la chaqueta en la y guárdala en el armario.• Una de la cocina tiene la pata rota.• La almohada de mi es muy dura.	       	



Tengo una regla.

Necesito una cartuchera.

Tengo una mochila.

Tengo un cuaderno.

Necesito un lápiz.

Tengo unas tijeras.

Necesito una hoja de papel.

Viernes 12 de Mayo del 2023.



1



2



3



4

guiainfantil.com



5



6

Viernes 19 de Mayo del 2023



Rojo



Azul



Amarillo



Verde



Violeta



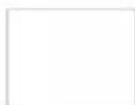
Gris



Rosa



Naranja



Blanco



Negro





Viernes 16 de Junio del 2023

