

**Las perspectivas construidas desde la práctica
docente para la inclusión del alumno con Trastorno
Espectro Autista en la Escuela Primaria Antonio
Carvajal del municipio de Apetatitlán**

Daniela Ramírez Arenas
María Guadalupe Sevilla Vásquez

Apetatitlán, Tlaxcala, octubre, 2025

**Las perspectivas construidas desde la práctica
docente para la inclusión del alumno con Trastorno
Espectro Autista en la Escuela Primaria Antonio
Carvajal del municipio de Apetatitlán**

TESIS

Que para obtener el título de
Licenciadas en Pedagogía

P R E S E N T A N:

Daniela Ramírez Arenas
María Guadalupe Sevilla Vásquez

Asesora:
Mtra. María Guadalupe Torres Nava

Apetatitlán, Tlaxcala, octubre 2025



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 291, TLAXCALA

TITULACIÓN



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Apetatitlán, Tlax., a 03 de octubre de 2025.

C. DANIELA RAMÍREZ ARENAS
C. MARÍA GUADALUPE SEVILLA VÁSQUEZ
P R E S E N T E.

En mi calidad de presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo Intitulado: **"Las perspectivas construidas desde la práctica docente para la inclusión del alumno con Trastorno Espectro Autista en la Escuela Primaria Antonio Carvajal del municipio de Apetatitlán"**. Opción Tesis de la Licenciatura en Pedagogía y a solicitud de su asesor Mtra. María Guadalupe Torres Nava, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución

Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



MTRO. VÍCTOR REYES CUAUTLE
DIRECTOR
DE LA UNIDAD UPN 291 TLAXCALA

Resumen

En esta tesis, de acuerdo con el construccionismo social, se estudia la realidad de la práctica docente recuperando su experiencia de trabajo con alumnos con TEA. Actualmente en la sociedad el Trastorno del Espectro Autista (TEA), se presenta en diversos ámbitos, como la educación. En México, bajo el régimen de la Nueva Escuela Mexicana, los niños con TEA de acuerdo a la normativa de inclusión, se encuentran presentes dentro del aula. La investigación siendo de tipo cualitativo tiene por objetivo analizar las perspectivas construidas por los docentes sobre su práctica, considerando sus experiencias y acciones concretas. A partir de un estudio de caso, específicamente suscitado en la Escuela Primaria Antonio Carvajal del Municipio de Apetatitlán, teniendo como técnica metodológica la entrevista semiestructurada, reflejando como resultados los siguientes; una complejidad sobre la comprensión del TEA, un proceso de adaptación, actualización y flexibilización para atender inclusivamente al trastorno. Y por último, se recupera un análisis sobre como las perspectivas y significados de la práctica docente están vinculadas a la construcción del sujeto desde su llegada al mundo y su permanencia en la sociedad, tomando en cuenta, su historia, su rol en su institución de trabajo, y su lenguaje e interacción social para interpretar y comprender su realidad en la presente investigación.

Elementos: Práctica docente, Trastorno del Espectro Autista, Construccinismo social, Institucionalización, Investigación Cualitativa.

DEDICATORIA

A mis padres, Alberto y Teresa, por ser mi guía en la vida, porque su apoyo, esfuerzo y compromiso han sido esenciales para convertirme en la persona que soy. Gracias a ustedes, hoy me convierto en profesional. Con cariño y dedicación, su chiquita.

A mis hermanas, Anayeli y Zaira, por ser mis compañeras de vida y mis incondicionales, mi admiración ha sido el motivo para que sean mi ejemplo a seguir.

A mi hermano, Yovanni †, mi estrella más brillante, con cuya luz siempre me guía. Aunque ya no estes físicamente, eres mi fortaleza y mi inspiración, este logro es para ti hasta donde quiera que estés.

A mi abuelita Felicitas, mi mayor tesoro, por brindarme siempre su apoyo incondicional, cada palabra, consejo y motivación han sido indispensables para mi vida.

A mi familia, los pilares de mi vida, a mis tíos Ismael, Florencio y Olivia, quienes siempre ven por mí y a los cuales admiro y respeto. A mis primos y primas, Gabriela, Jennifer, Ismael, Alejandro, Juan y Fernanda por hacerme sentir querida con su apoyo y cariño. A mis sobrinos, Miguel, Alexia y Shaday por llegar a alegrar mi vida.

A mi querida amiga y compañera, Lupita, a quien agradezco haber encontrado en este camino. El apoyo mutuo, las fuerzas compartidas y la amistad nacida se reflejan en este logro que hoy cumplimos juntas.

A mi Esteven, por ser mi incondicional y estar siempre a mi lado apoyándome con paciencia y cariño. Sobre todo, por confiar en mí, recordándome lo valiosa y capaz que puedo ser.

Daniela Ramírez Arenas

DEDICATORIA

A mis padres German y Susana por brindarme su apoyo incondicional y cariño, por todo lo que han sacrificado para darme los estudios necesarios para culminar este anhelo académico. Gracias por todas las palabras que me alentaron a perseverar durante este tiempo, por confiar y creer en mí.

A mis hermanos Barbara y Jesús, que siempre han estado junto a mí brindándome su apoyo y cariño, por todas sus palabras de aliento y persistencia. Gracias por ser mi impulso para llegar a este logro académico.

A mi abuelita Inés †, mi fuente de inspiración, aunque ya no estes físicamente conmigo, tu espíritu y amor continúan guiándome en cada paso de este camino.

A Dani, amiga y compañera de tesis. Gracias por tu apoyo incondicional, por tu paciencia y amistad, gracias por compartir este largo camino lleno de desafíos, desvelos y aprendizajes. Esta tesis no solo es el resultado de nuestro esfuerzo, sino también del compañerismo y la confianza que construimos día a día.

A mi tío, José Carmen por apoyarme en todo momento, desde que inicie este camino hasta ahora. Gracias por sus consejos, por las experiencias y vivencias compartidas.

A mis tíos, Mauro y Carmen por ser solidarios conmigo, con mis papás y hermanos. Gracias por sus palabras de aliento y atención durante mi trayecto académico profesional.

María Guadalupe Sevilla Vásquez

AGRADECIMIENTOS

A Dios por bendecirnos con salud, vida, fortaleza y perseverancia para culminar esta etapa profesional. Gracias por sostenernos en cada paso de este camino.

A la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 291, por ser nuestra casa de estudios. A nuestros maestros por brindarnos los conocimientos necesarios para convertirnos en profesionales de la educación.

A la Maestra María Guadalupe Torres Nava, nuestra asesora, por guiarnos y apoyarnos con paciencia y comprensión. Gracias por todos sus conocimientos compartidos para realizar este trabajo.

Nuestro más sincero agradecimiento a la Escuela Primaria Antonio Carvajal por abrirnos las puertas de su institución. A los docentes por participar como informantes, compartiéndonos sus experiencias y sus significados para realizar esta investigación.

Especialmente agradecemos a Jeremy por ser el alumno que nos motivó a conocer más sobre el TEA, permitiéndonos convivir, trabajar e interactuar con él, para formar parte de su proceso educativo, y para todos los niños autistas que se encuentran dentro del aula.

Daniela y Guadalupe

Índice

Introducción.....	1
Planteamiento del problema.....	4
Problematización.....	4
Objetivo general	10
Objetivos específicos.	10
Justificación.....	11
CAPÍTULO I MARCO CONTEXTUAL	13
1.1 Conceptualización de la práctica docente	13
1.1.1 Cualidades que determinan la práctica docente.....	14
1.1.2 El eje didáctico para la implementación estratégica de la práctica docente	16
1.2 Antecedentes del Trastorno Espectro Autista	17
1.2.1 Estadísticas del Trastorno Espectro Autista en Tlaxcala	20
1.2.3 Rasgos explicativos del Trastorno Espectro Autista	21
1.2.4 Manifestaciones en el aula de los niños autistas y atenciones del docente.	28
1.3 Antecedentes y características del concepto de inclusión.....	29
1.3.1 Evolución de la inclusión en el plano internacional	33
1.3.2 Trayectoria de la inclusión en el sistema educativo mexicano	37
1.4 Base normativa de la Nueva Escuela Mexicana y la función docente	39
1.4.1 Enfoque humanista del modelo educativo.....	41
1.4.2 Papel del docente en la NEM	42
1.4.3 La inclusión como eje articulador de la NEM.....	43
1.4.4 Organización de la Escuela Primaria Antonio Carvajal del Municipio de Apetatitlán en torno al personal docente	45
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	47
2.1 El mundo como construcción social	47
2.1.1 La vida cotidiana como base de explicación del construccionismo social	49
2.1.2 El proceso de socialización desde la conciencia del individuo	51
2.1.3 La institucionalización como elemento del construccionismo social.....	55
2.1.4 El lenguaje y la significación como elementos de la interacción social	58
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO.....	64
3.1 Un acercamiento a la investigación cualitativa	64
3.1.1 El estudio de caso como método para la comprensión de la realidad.....	68
3.1.2 La entrevista semiestructurada como técnica para la recolección de datos	70
3.1.3 Guion de entrevistas semiestructuradas como instrumento para recuperar la narrativa	72
3.1.4 Descripción de los docentes como informantes dentro de la investigación	79
3.1.5 Acceso al campo de investigación.....	82
3.2 Tratamiento y análisis de la información para la construcción del informe final.....	85
3.2.1 La información obtenida	86

3.2.2 Transcripción y codificación.....	88
3.2.3 Construcción de categorías.....	89
3.2.4 Elaboración del informe final	90
CAPÍTULO IV ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	92
4.1 Las perspectivas construidas por los docentes en torno al concepto del TEA e Inclusión.	93
4.2 Caracterización de la práctica docente	99
4.3 Las adaptaciones construidas por la práctica docente para la atención del TEA	106
4.4 Las significaciones y opiniones construidas por los docentes en base en su experiencia	111
Conclusiones.....	119
Bibliografía	123

Introducción

A lo largo del tiempo, en el mundo se han presentado diversas condiciones sociales que impactan significativamente en el comportamiento de los seres humanos. El trastorno del espectro autista siendo una condición se presenta en la sociedad dentro de diversos ámbitos como la educación, con el fin social de reconocerlo, aceptarlo y atenderlo mediante un proceso educativo. Actualmente en México, los niños con trastorno del espectro autista tienen presencia en el contexto escolar y áulico, debido a la normativa del modelo de la Nueva Escuela Mexicana, misma que promueve la inclusión para cualquier ciudadano independientemente de sus características físicas, mentales, sociales o culturales, garantizando que tengan un acceso con las mismas oportunidades de aprendizaje a una educación de calidad.

Por eso, la presente tesis se encarga de estudiar la realidad que viven los docentes, conociendo las perspectivas que han construido para responder desde su práctica a esta realidad educativa, tomando como base teórica el construccionismo social y la ruta metodológica de corte cualitativo para entender cómo los sujetos significan la realidad desde su mundo social y educativo, lo que se explica en los cuatro capítulos que conforman esta tesis. Antes de presentar cada capítulo, se comparte inicialmente el protocolo de investigación llevado a cabo para construir formalmente el trabajo, donde se identifica, delimita el problema, la pregunta y los objetivos de investigación, para posteriormente justificar el propósito de la misma.

El capítulo uno muestra la contextualización, realizando un trabajo documental para recuperar los datos conceptuales, normativos y de origen sobre las categorías que componen la investigación, aquí se pretende contextualizar al lector sobre los temas, exponiéndole lo que otros dicen y han hecho al respecto. En concreto, durante el capítulo se aborda la conceptualización de la práctica docente, describiendo los rasgos que la caracterizan y considerando los elementos de su formación profesional; así mismo, se conceptualiza el eje didáctico como una herramienta estratégica de la práctica docente. Por lo que corresponde al aspecto

histórico, se recuperan los orígenes del TEA hasta su denominación actual. Igualmente, para tener una mayor comprensión del término de inclusión se exponen aportaciones de diversos autores, presentando la evolución de la inclusión en el plano internacional y los discursos nacionales desde el sistema educativo nacional para su incorporación. En el mismo capítulo, se destacan los rasgos normativos del modelo vigente de educación, describiendo el objetivo y los fundamentos que la componen. Finalmente, para cerrar el marco contextual se presenta la organización de la Escuela Primaria Antonio Carvajal, por ser el escenario donde se lleva a cabo la investigación.

En el capítulo dos se establece la teoría para sustentar la investigación, siendo el construccionismo social el abordaje teórico más viable, porque permite entender las realidades humanas desde su circunstancia, creando un proceso donde el sujeto reconoce, objetiva, internaliza y significa a partir de la producción de esquemas y símbolos que construye desde su interacción con el otro. Aquí se enmarcan los componentes que permiten entender la realidad de un sujeto, tales como son su vida cotidiana, su socialización, la institucionalización de los entornos escolares y el lenguaje que ha construido para entender el mundo al que pertenece y expresar lo que significa para él. Este capítulo se fundamenta de las perspectivas y aportaciones de Berger y Luckmann como principales precursores, quienes ayudan a comprender y reflexionar la teoría abordada con la cual fue posible acercarnos a la realidad de los sujetos.

El capítulo tres se enfoca en construir la ruta metodológica de la investigación bajo el corte cualitativo, en este apartado se describe cada uno de los requerimientos metodológicos que demanda la investigación, desde la selección del estudio de caso como método para comprender la de los docentes, así como la elección de la técnica de la entrevista semiestructurada por su flexibilidad para recuperar la narrativa de los sujetos. En el mismo capítulo se elabora el instrumento de investigación, siendo el guion de entrevista la herramienta para aplicarla con los informantes, los cuales se describen dentro del mismo apartado. Por último, se aborda el tratamiento de la información obtenida, considerando el análisis de datos, la codificación y la construcción de categorías para elaborar el reporte final.

En el capítulo cuatro se presentan los resultados que han sido obtenidos, el análisis de la información se concentra en las cuatro categorías que se estructuraron a partir de los temas priorizados en la entrevista que fue aplicada con los docentes. Los resultados se encuentran escritos ordenadamente por categoría, cada una está sujeta a la narrativa y expresividad de dichos informantes. La primera está enfocada en conocer cómo conceptualizan los docentes los términos del Trastorno Espectro Autista e inclusión; la segunda se centra en identificar como perciben su actividad profesional y como visualizan las cualidades que llevan a cabo dentro del aula; la tercera presenta cómo realizan y adoptan sus estrategias didácticas para la atención del TEA, contemplando el material de trabajo y sus acciones concretas; mientras la última categoría expone las significaciones y opiniones que han construido sobre su experiencia de trabajo con el alumno con Trastorno del Espectro Autista. En cada categoría se realizó una descripción de los hallazgos tomando como referente los saberes que han sido adquiridos en cada marco de la investigación.

Finalmente, a modo de conclusión se presenta un balance del ejercicio que conllevó realizar la investigación, destacando la experiencia derivada de la toma de decisiones para seleccionar de la literatura los elementos conceptuales y metodológicos que tuvieron mayor importancia en cada etapa del trabajo. Asimismo, se describen los componentes recuperados para construir cada capítulo con sus debidos apartados y así tener un orden de la información, según el avance que se fue desarrollando. Por último, para evidenciar el trabajo realizado, se exponen los hallazgos más destacables que se obtuvieron del análisis de los resultados, reflexionando de la experiencia de los sujetos, la significación y las perspectivas que han construido para entender su realidad, objetivándola e internalizándola en su práctica docente al momento de incluir y atender a un alumno con Trastorno del Espectro Autista.

Planteamiento del problema

Problematización

En los últimos años, la evolución de diversas condiciones biológicas, físicas y psicosociales se han visualizado como un complejo permanente dentro de la sociedad, dado que su avance es constante trascendiendo en cualquier ámbito. El trastorno del Espectro Autista es una de las tantas condiciones que se presenta en el espacio educativo, siendo un factor que interviene en la búsqueda de una educación para todos.

El concepto a lo largo del tiempo se ha ido desarrollando desde diversos enfoques, para Alcalá (2020) el Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición de origen neurobiológico que afecta a la configuración del sistema nervioso y al funcionamiento cerebral. Acompaña a la persona a lo largo de su vida y afecta, fundamentalmente, a dos áreas del funcionamiento personal: la comunicación e interacción social, y la flexibilidad del comportamiento y del pensamiento. Debido a la dificultad de socialización que influye en esta condición, los niños que lo padecen muestran ciertas limitaciones cognitivas y conductuales para relacionarse con los demás, por tal causa, el TEA está impuesto a ser atendido por otros.

En el ámbito educativo, cada individuo merece recibir educación como un derecho y no un privilegio, teniendo acceso a la construcción de su propio conocimiento, por el simple hecho de aprender para formar su vida con calidad. Nos reafirmamos en la perspectiva de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser.

En esa mirada, los agentes que se desempeñan en la educación tienen el papel de reconocer y trabajar el Trastorno del Espectro Autista, ya que, son aquellos que se encargan de la formación de los individuos mediante la adquisición de conocimientos y habilidades que les permitan relacionarse socialmente, contemplando la diversidad y promoviendo una práctica orientada a potenciar las capacidades de cada alumno, desarrollando una integralidad para que mejoren su vida y aporten significativamente a la sociedad.

Desde luego, el docente es el gestor que por medio de su práctica transmite saberes vinculados a una determinada acción social mediante la interacción con el otro. Ante lo mencionado, la práctica docente puede concebirse como el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del docente, en función de determinados objetivos dirigidos al aprendizaje de los alumnos. Asimismo, la práctica docente al desarrollarse como una acción que se enlaza con múltiples factores; desde la propia formación académica hasta las singularidades de la escuela en que es ejercida, pasando por un proceso obligatorio para cumplir y respetar el programa o modelo regido por el estado.

Para enfatizar, la práctica docente contribuye a la formación integral del alumno, a partir de mirar su propia realidad para consolidar sus conocimientos, desarrollar sus habilidades para la solución de problemas y fortalecer su compromiso social y ético. Al igual que aportar información para la adecuación y actualización de los planes y programas de estudio y de reforzar su vinculación con el entorno social. En definitiva, el docente al trabajar con el Trastorno del Espectro Autista, asume un papel para que el alumno en su trayecto se integre y adapte, conforme a sus características y necesidades, brindándole los conocimientos básicos para formarlo con autonomía para la vida, guiándolo mediante la práctica que ejerce dentro del aula con él.

Para esto, es deseable que el docente cuente con los conocimientos específicos que le permitan flexibilizar los contenidos de aprendizaje con la ayuda de propuestas pedagógicas que reconozcan las capacidades cognitivas y expresivas de los niños con tal condición. Para ello, el docente al desarrollar su

práctica como su labor profesional, debe acompañarse cierta colaboración, cooperación y disposición para sostener actividades o proyectos que le permitan promover la inclusión de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista dentro del espacio escolar.

Por lo que se refiere a la ejecución, la práctica docente está específicamente ligada a la manera que son impartidos los saberes, es decir, del proceso de enseñanza, como lo es el eje didáctico el cual se refiere al método que utiliza el docente como instrumento centrado en la planificación, la estrategia y la evaluación. En ese marco de referencia, las estrategias didácticas toman sentido, por ser las técnicas o actividades que el docente utiliza para construir y lograr objetivos en dicho proceso educativo.

Del mismo modo, la estrategia didáctica es un procedimiento pedagógico que contribuye a lograr el aprendizaje en los alumnos, enfocándose en su acompañamiento, siendo el recurso del que se vale el docente para llevar a cabo los propósitos que planea. Cabe mencionar que es el docente quien conduce su práctica a partir del modelo educativo, dado que, el estado demanda los planes y programas educativos, y con ello, el profesional desarrolla y estructura los contenidos en la planeación, para trabajar el proceso de enseñanza y aprendizaje durante el curso.

Actualmente la educación básica, se basa en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana 2022 (NEM), determinando una transformación que fomente la inclusión como un eje que guíe un cambio social y un progreso de lo cognitivo a lo humano, emergiendo una socialización con el otro dentro de un mismo contexto. De igual forma, la NEM se define como el conjunto de reglas y procesos que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, el modelo educativo está conformado por normas que establecen cómo deben ejercer la enseñanza los profesores y qué herramientas deben utilizar, emitido por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019).

Con la finalidad de disminuir el abandono de la población con condiciones en riesgo, es decir, de la comunidad estudiantil con alguna discapacidad o

condición, la posición de la NEM se fundamenta en ejecutar la inclusión con la participación de todos los educadores, especialmente de los docentes que desempeñan un papel importante en la formación de los educandos, mediante la práctica que llevan a cabo día con día:

El Estado, a través de la Nueva Escuela Mexicana, busca la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad (LGE, Art. 11)

Por tal razón, la educación impartida mediante la práctica docente se dirige hacia una perspectiva inclusiva mediante el rol que ejerce el docente dentro del aula, en la Nueva Escuela Mexicana el docente es un mediador que acompaña al alumno a construir su conocimiento de forma individual y colectiva, además fomenta oportunidades de aprendizaje acordes a las necesidades y ritmos de aprendizaje, tomando en cuenta a la diversidad para favorecer la inclusión desde el aula, reconociendo y atendiendo a cada alumno para que se sienta motivado a participar y a aprender con ayuda del acompañamiento que recibe por parte del docente.

Debido a la realidad social y educativa que se presenta en el país, en la educación básica algunos niños con Trastorno del Espectro Autista se encuentran integrados dentro del salón de clases, compartiendo un mismo espacio de oportunidad con los demás alumnos, poniendo en marcha el propósito la NEM de propiciar la inclusión como un factor que marque la diferencia en la vida de todos a través de la interacción con el otro, permitiendo construir un futuro más justo y equitativo contemplando las condiciones biológicas, físicas y psicosociales de cada individuo.

La educación inclusiva se ha constituido como reto para la educación, durante la historia de México se ha buscado incluir a los más necesitados, es decir, a quienes presentan el mayor rezago social, cultural y económico, para que participen en los procesos escolares en condiciones de igualdad y equidad. Sin embargo, las brechas de desigualdad siguen siendo un gran obstáculo para dar cumplimiento a este anhelo educativo.

La educación inclusiva se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación. La educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos (DOF, 2019).

La autoridad federal de la llamada Cuarta Transformación retoma estos principios y establece un nuevo compromiso con la educación inclusiva. En el decreto de reforma al artículo 3° constitucional se establece como principio del sistema educativo que: Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación [Secretaría de Gobernación, 2019].

En el sistema educativo, los docentes al cumplir su función deben contemplar los diversos factores que se presentan en el contexto escolar. Por eso, el docente debe ser un investigador innato, ya que, el salón es un espacio donde se pueden analizar conductas, patrones, comportamientos, actitudes y aptitudes de los alumnos, además de cuestionarse constantemente el porqué de sus reacciones y cómo responder a las necesidades que presentan diariamente. En ese aspecto, proporcionar un proceso de enseñanza y aprendizaje para cada alumno, sin importar su origen, su condición física, social y cultural, será un punto clave para generar una educación inclusiva, a través de la práctica que el profesional ejerza en el aula.

En relación con lo expuesto se establece que los docentes mejoren y trabajen en su práctica para inclinarla hacia una perspectiva inclusiva, con el compromiso de mejorar la formación del alumno por medio de su aprendizaje. Por ello, es necesario que los docentes conozcan ampliamente los contextos en los que llevan a cabo su labor y trabajen sobre sus competencias didácticas para que en el mismo proceso educativo los alumnos desarrollen plenamente sus capacidades incluyendo aquellos con alguna condición específica.

Con esto, se manifiesta la idea de fomentar escuelas inclusivas siguiendo la postura de Shevin (2007): “crear una escuela inclusiva en la que se reconozca, valore y respete a todos los alumnos supone prestar atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo”. Se trata de formar escuelas que examinen, identifiquen y respeten a los niños, ofreciendo adaptaciones curriculares que contribuyan a promover las distintas habilidades de estos con la meta de insertarlos a su realidad para transformarla de manera confortable.

Con lo señalado anteriormente, las funcionalidades que debe realizar una escuela específicamente para ser inclusiva están directamente ligadas a propiciar un espacio amplio y adaptable para las condiciones del alumno. A su vez, se puede empatar la familiaridad con el currículo, es decir, cada uno de los docentes frente a grupo deben conocer y evaluar las competencias que aportan al contenido, con el fin de aplicarlo conforme a las necesidades puntuales del estudiante para alcanzar su aprendizaje. A partir de los objetivos y las modificaciones del currículo, el profesional debe observar las necesidades e intereses de los alumnos según su realidad, acompañando su trabajo de una planificación didáctica continua para poder evaluar lo que el alumno ha logrado aprender.

La intención de esta investigación es acercarnos a la circunstancia del docente a partir de conocer, analizar y reflexionar su práctica en el espacio áulico, retomando las decisiones que toman diariamente al buscar una atención de inclusión para los alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Para eso, es necesario involucrarnos a través del construccionismo social como abordaje teórico, ya que nos permite entender cómo se explican realidades. Con las posturas de Berger y Luckman (1966), podemos tener un acercamiento con la cotidianidad del sujeto, donde sus procesos de interacción nos posibilitan conocer su realidad ya construida socialmente en el ámbito educativo, tomando en cuenta lo que la sociedad le ha atribuido al socializar con otros, a partir del lenguaje y significación que estos les dan a las cosas para comprender su propio mundo.

En esa voluntad, es fundamental acompañar la investigación con un proceso metodológico que nos permita aproximarnos a la realidad del sujeto en la mayor totalidad, mediante la edificación de una investigación cualitativa que nos lleve a recuperar y describir la narrativa de los docentes desde su experiencia, a fin de entender bajo qué condiciones atienden el desarrollo educativo de los alumnos con TEA, como se mencionó, es preciso que la práctica docente incentive un acompañamiento de calidad que se apoye en programas de actualización, y de fomentar la cooperación del grupo familiar junto con el compromiso de estos con la planeación de los contenidos y de la metodología a trabajar, como también es primordial que el estado maneje y administre una política de inclusión.

Para dar respuesta a los componentes planteados, la pregunta de nuestra investigación se dirige a conocer ¿Cuáles son las perspectivas construidas por los docentes desde su práctica para incluir al alumno con Trastorno del Espectro Autista en la Escuela Primaria Antonio Carvajal?

Objetivos

Objetivo general

Analizar las perspectivas construidas por los docentes sobre su práctica para incluir al alumno con Trastorno del Espectro Autista dentro del aula, considerando sus experiencias y acciones concretas en la Escuela Primaria Antonio Carvajal.

Objetivos específicos.

- a) Conocer las perspectivas que han construido los docentes desde su trayectoria sobre los conceptos inmersos en la investigación.
- b) Identificar las acciones concretas, adaptaciones y la toma de decisiones que desarrollan los docentes dentro de su práctica, para considerar las características y necesidades del alumno con Trastorno del Espectro Autista.
- c) Recuperar desde las narrativas y experiencias de los docentes, las perspectivas de mejora que han construido para la atención de inclusión de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista en el contexto escolar.

Justificación

Debido a que la sociedad es cambiante y compleja, las problemáticas sociales cada vez se presentan con mayor alcance en el sistema educativo, nuestra investigación tiene la función de conocer la realidad de los docentes al trabajar con alumnos con Trastorno del Espectro Autista dentro del aula recuperando su experiencia en el proceso de enseñanza, por medio de un enfoque sociológico comprensivo, que nos permita profundizar y reflexionar dicha realidad mediante la interacción que se propicie con los docentes, todo con la intención de construir una percepción que, desde sus propias narrativas, nos dé a conocer y significar su vivencia de la problemática abordada.

Establecer un cambio educativo surge de nuestro proceso de formación profesional, ya que, Duran, Velásquez, & Cárdenas, 2013 afirman que en la pedagogía se estudian los procesos de formación, abriendo espacios para la reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje y producción del conocimiento en todas las áreas disciplinares y transdisciplinares, por tanto, la pedagogía implica entender los diferentes modelos pedagógicos y su relación con las prácticas educativas y docentes.

Bajo esa referencia, nuestro perfil se basa en contar con conocimientos y actitudes sustentadas en una ética humanística, crítica y reflexiva de los procesos sociales. Además de ser capaces de comunicarnos y argumentar con base en un dominio teórico, metodológico y técnico. Contando con la capacidad para desarrollar procesos de investigación en el campo de la problemática educativa nacional y, sobre todo, tener disposición para el trabajo grupal interdisciplinario, a partir de problemas con requerimientos teóricos y prácticos del sistema educativo y el campo laboral (UPN, 1990).

Como tal, nuestro papel como pedagogas se valida dentro de la presente investigación para efectuar una reflexión para los docentes, en la idea de que concienticen sobre sus prácticas, y con ello puedan recrear espacios y actividades que tomen en cuenta las necesidades de cada alumno, en particular de aquellos que padecen un trastorno o condición específica. Por eso, al realizar esta

investigación buscamos que el tema sea reconocido por todos los agentes educativos, mostrando la realidad que los docentes enfrentan al trabajar con las condiciones biológicas, físicas y psicosociales inmersas en el contexto escolar, considerando que la acompañen de un proceso pedagógico para mejorar sus estrategias y propicien un cambio desde el aula, formando individuos que respondan a las necesidades y circunstancias sociales que se presentan actualmente.

Otra razón para llevar a cabo la investigación se centra en que el análisis recolectado y la interpretación de la misma brinde oportunidades de realizar investigaciones similares, ya sea trabajada desde otras disciplinas, considerando que tengan una apropiación crítica y reflexiva de lo que abone; es decir, que puedan flexibilizar la información recuperada, además de tomar como referencia los abordajes teóricos propuestos, y aporte a unir más experiencias de otros docentes o agentes educativos al momento de vivir tales problemáticas suscitadas en la escuela para que se cumpla el propósito de eliminarlas y se promocióne una educación más inclusiva con los alumnos con Trastorno del Espectro Autista.

CAPÍTULO I MARCO CONTEXTUAL

1.1 Conceptualización de la práctica docente

En la educación, el individuo va construyendo su propio conocimiento en el intercambio de saberes que el docente le transmite dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. La práctica que realiza el docente está ligada a las acciones educativas que lleva a cabo en el aula. De acuerdo con Bazdresch (2000), la práctica docente son un conjunto de acciones, operaciones y mediaciones, saberes, sentires, creencias y poderes, que se desarrollan en el aula con un sentido educativo, es decir, se da una acción educativa y, por lo tanto, la práctica es portadora de una propuesta intencionada, reflexiva, racional y que opera con sentido y conocimiento.

En este sentido, se concibe a la acción a partir de cuatro dimensiones: la tradicional, siendo una conducta mecánica que obedece inconscientemente a la costumbre y se encuentra en el límite del comportamiento racional cuando el agente considera la tradición como un valor que debe ser respetado; la acción afectiva es propia de quien actúa por elementos de orden instintivo, sensorial, emocional, pasional o sublime; posteriormente, la acción racional por valor se caracteriza por inspirarse en el curso de su desarrollo, en la convicción del agente, sin preocuparse de las consecuencias previsibles, de tal manera que, el docente se pone al servicio exclusivo de un valor o de una causa de distinto orden (económico, social, político, religioso u otro), con la sensación de que el deber se le impone incondicional y personalmente y, por último, está la acción racional que se considera por ser una conducta que, planteado el objetivo, elige los medios más apropiados y teniendo en cuenta las consecuencias previsibles o susceptibles en el desarrollo de la acción.

Para tener mayor entendimiento, Fierro (1999), señala que la práctica docente se desarrolla en una institución escolar (la escuela), la cual representa para el sujeto-docente el espacio de socialización profesional, a diferencia de la práctica

educativa que puede concebirse desde diferentes planos: aula, institución y sociedad. El docente en el aula practica cualidades que le permiten desarrollar un proceso de enseñanza significativa en los alumnos, las cuales están referidas al conocimiento en el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos; de las habilidades de comunicación para interactuar con alumnos, padres, y con otros agentes educativos. Así como el dominio de técnicas relacionadas con los avances de las tecnologías de la información, además de actualizar sus competencias para la investigación y la reflexión acerca de su propia práctica. (Coll y Miras, 1993, citado en Serrano C. 2010) argumentan lo siguiente:

El pensamiento docente constituye un marco de referencia integrado por un cúmulo de teorías implícitas, representaciones, imágenes, suposiciones, nociones, ideas, intenciones, proyectos, supuestos, hipótesis, creencias, actitudes, intereses y valores que son susceptibles de influir en la selección de criterios para tomar decisiones sobre qué, cuándo y cómo planear, actuar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pp. 118.

Indudablemente, el docente desempeña un papel crucial en la construcción de una educación de calidad, por tal motivo, es imperativo que posea un sólido dominio de los conocimientos disciplinarios en su área de trabajo, así como la capacidad de fomentar el pensamiento lógico, crítico y creativo entre los estudiantes. Por lo cual, el educador debe estar versado en la teoría y la metodología curricular para guiar acciones educativas, mediante la habilidad de diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje adaptadas a diversos contextos, creando y evaluando entornos propicios para el aprendizaje. Esto implica comprender completamente al estudiante, incluyendo su condición, intereses y características, el docente entonces trabaja con la función de facilitar una adaptación en la enseñanza y aprendizaje para cada alumno, este enfoque holístico garantiza una educación que se adapte a las necesidades de los alumnos.

1.1.1 Cualidades que determinan la práctica docente

Al cumplir su labor, el docente ejecuta una serie de cualidades que están sometidas con la formación que adquirió durante su trayecto profesional (Calvo, 1998), describe diversos ejes de formación que se ven implícitos en mencionado proceso.

El primer eje se enfoca en la formación pedagógica; apropiándose de las perspectivas de la pedagogía activa de los grandes pedagogos además de contar con las competencias que lleven a flexibilizar los espacios de enseñanza y de aprendizaje para formar propuestas que reconozcan las capacidades cognitivas y expresivas de los alumnos.

El segundo eje se orienta a una formación didáctica; adquiriendo el conocimiento y el manejo de un amplio repertorio de estrategias didácticas que permitan llegar con la metodología más adecuada a las condiciones de los alumnos, de tal forma que pueda atender sus especificidades.

Por su lado, el tercer eje se dirige a una formación ética: exige que el docente enfatice en su compromiso social y que en su plan de estudios se incluya el conocimiento y la apropiación de las competencias ciudadanas, entendidas como todas aquellas que forman para la vida en común.

El último eje se conduce a una formación en investigación: que privilegie la sistematización de experiencias como estrategia para la producción de saber pedagógico, que favorezca su reflexión sobre su quehacer cotidiano.

Imbernón (2001: 30) establece cuatro principios fundamentales que respaldan la formación permanente del docente, que son: "(a) Aprender continuamente de forma colaborativa (b) Conectar los conocimientos con nuevas informaciones (c) Reflexionar individual y colectivamente en la resolución de situaciones problemáticas de la práctica (d) Aprender en un ambiente formativo e interacción social".

Aquí se percibe qué en dicha práctica, el docente debe contar con los conocimientos, capacidades y habilidades para lograr un aprendizaje puntual para cada alumno. Dentro de esto, toman sentido las estrategias, vistas como una serie de procedimientos que realiza el docente para facilitar el aprendizaje de los alumnos, con la implementación de métodos didácticos que ayuden a estimular un conocimiento con un pensamiento dinámico.

De manera general, la estrategia encamina una situación donde se desarrollan criterios para tomar el control de un asunto. Desde el marco educativo,

una estrategia posibilita que los alumnos interactúen en la actividad que se realiza en el interior del aula, retomando lo mencionado desde una percepción pedagógica, Camacho Catarón (2012) señala que, para favorecer el proceso de enseñanza existen estrategias dependiendo el aprendizaje esperado: las *cognitivas* desarrollan los lineamientos metodológicos para trabajar un aprendizaje significativo fomentando las habilidades de cada niño y las *meta-cognitivas* proveen que el aprendizaje sobre los contenidos sea almacenado en la memoria, conduciendo al niño a concientizar su propio saber.

Asimismo, las estrategias *lúdicas* permiten que el aprendizaje se logre en la interacción de juegos recreativos y didácticos, incentivando que el alumno estimule su capacidad sensorial y emocional. Mientras en las *tecnológicas* el aprendizaje es obtenido por el dominio y aplicación de la tecnología, para hacer al alumno más competente, utilizándola con control y de forma adecuada, y las estrategias *socioafectivas* establecen un ambiente agradable de aprendizaje, basándose en la comunicación y motivación constante con el alumno.

1.1.2 El eje didáctico para la implementación estratégica de la práctica docente

En el contexto educativo, la práctica docente se vincula a múltiples elementos escolares, entre ellos se encuentra el eje didáctico, con la función formadora y transformadora de lograr un alto grado de reflexión y crítica del propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Dentro de este eje las estrategias están impregnadas desde un encuentro pedagógico al llevarse a cabo la interacción entre el profesor y el estudiante, y a partir de ella se establece una comunicación puntual que define el modo de intercambiar conocimiento.

Los autores Camilloni et al. (2018) coinciden en cuanto a la concepción y construcción del saber didáctico por parte del docente, considerando que es un proceso que se coloca con la finalidad de diseñar y mediar en situaciones de aprendizaje, promoviendo la modificabilidad cognitiva, con el fin de contribuir en la planificación y organización de la acción pedagógica; dicho proceso se lleva a cabo en el quehacer cotidiano, en medio de una relación de coaprendizaje entre colegas y estudiantes, utilizando medios y recursos simbólicos, escolares y reales.

En cuanto a los componentes que integran el eje didáctico (Carriazo et al., 2020) sostienen a la planificación como el proceso de elaboración sistemática de actividades dirigidas a los estudiantes, con el objetivo de alcanzar los objetivos de un programa de curso mediante una serie de instrumentos y técnicas que señalan el camino hacia la construcción del conocimiento. Al mismo tiempo, este eje acude a la estrategia por ser un encuentro pedagógico que se realiza de manera presencial con el estudiante, formando una comunicación real y pertinente para alcanzar la adquisición de aprendizajes. Por último, la evaluación se centra como un componente del eje didáctico; ya que, se concibe como los procedimientos consensuados en torno a los objetivos de un programa en función a la valoración y descripción de los logros alcanzados por parte de los estudiantes en función de las metas de aprendizaje y enseñanza.

Con base en el tema de investigación, el eje didáctico acompaña y determina la forma de implementar estrategias didácticas, brindando claridad de cómo es guiado el desarrollo de las acciones para lograr los objetivos de enseñanza. Tobón (2010: 246) afirma que, las estrategias didácticas son: “un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito”, por ello, en el campo pedagógico específica que se trata de un “plan de acción del docente para lograr los aprendizajes”.

1.2 Antecedentes del Trastorno Espectro Autista (TEA)

A nivel mundial, los trastornos, condiciones y discapacidades han avanzado de manera ilimitada, presentándose como una anomalía que es difícil de comprender en el entorno social de la humanidad. Para iniciar, es necesario decir que etimológicamente la palabra autismo tiene su origen en el griego, de la palabra griega autos que significa uno mismo.

El Trastorno del Espectro Autista, a través del tiempo se ha manifestado como un factor que dificulta el desarrollo humano, debido a la alta complejidad en

las alteraciones en el lenguaje verbal y no verbal, en la socialización y en las conductas repetitivas y estereotipadas de los sujetos que lo padecen.

Durante el siglo XVIII y XIX se empezó a identificar el interés por estudiar el comportamiento de niños con algunas perturbaciones severas en las capacidades de interacción, contacto afectivo y físico. Para el siglo XX, los psiquiatras comenzaron a proponer ciertas concepciones, etiquetas o nombres para designar ciertos casos psicóticos semejantes a las descripciones que se tenían en ese momento sobre el TEA.

Principalmente, el concepto fue acuñado e introducido en la literatura especializada por el psiquiatra suizo Eugen Bleuler en 1911, el cual asimiló características concomitantes de las patologías esquizoide, para ello, describió el retraimiento autista como el rechazo de contacto con otras personas y un trastorno en su relación con la realidad. Refiriéndose al fenómeno de volcarse hacia sí mismo a un mundo insólito y productivo de su conciencia de realidad con aislamiento social (Marconi, 1964).

Treinta años más tarde, Kanner, en 1943, publicó un estudio donde aisló a once casos de niños (ocho varones y tres niñas) de tres a once años de edad, quienes manifestaban una serie de síntomas comunes, descritos en un cuadro de trastorno del desarrollo. Es importante mencionar que el autor aún no hablaba de TEA propiamente dicho, sino de un trastorno autista del contacto afectivo. De esta muestra, el autor hace un análisis clínico, estableciendo un conjunto de criterios, diagnósticos, factores etiológicos y un cuadro psicológico que denomina el Trastorno del Espectro Autista, caracterizado por la incapacidad para establecer relaciones con las personas, retrasos y alteraciones en la adquisición y uso del lenguaje, una insistencia obsesiva en mantener el ambiente sin cambios y una tendencia a realizar ritualizaciones (López, Rivas y Taboada, 2009).

Por ello, Leo Kanner y Hans Asperger (1943), son considerados los pioneros que han revolucionado el campo de las psicosis infantiles; si bien ambos autores son contemporáneos en sus producciones teóricas, el trabajo original de Leo

Kanner Trastornos Autistas del contacto afectivo (1943) fue rápidamente difundido y conocido internacionalmente.

Otro antecedente se dio en 1985 cuando la psiquiatra inglesa Lorna Wing tradujo los trabajos del Dr. Asperger y logró concluir que los niños descritos tenían áreas de desarrollo que compartían las dificultades en la comunicación, las relaciones interpersonales y un interés restringido, como los que había descrito anteriormente Kanner. La propuesta de Wing, fue la base para ser considerado un diagnóstico en las Clasificaciones Internacionales de Enfermedades (CIE-10) en su apartado de Enfermedades Mentales, y en el DSM IV, Manual Estadístico y Diagnóstico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM, 2004). Actualmente los criterios para diagnosticar forman parte del CIE-11 y DSM-5, los cuales permiten clasificar lo que hoy se conoce como Trastorno del Espectro Autista.

En otra investigación, Tustin, (1987); Riviére, (2007) y Esquer Sumuano, (2008) se adentran en el Trastorno del Espectro Autista clasificándolo en cinco tipos: Autismo precoz infantil: es un trastorno que habitualmente comienza durante los tres primeros años de vida, siendo los padres los primeros que comienzan a identificar en su hijo comportamientos diferentes a los niños de su edad. Trastorno de Asperger: es el tipo de autismo más difícil, porque las personas afectadas no tienen ningún tipo de discapacidad intelectual ni rasgo físico que las identifique. Trastorno de Rett: se presenta con exclusividad en niñas y tiene carácter regresivo, aquí, las personas afectadas comienzan a sufrir un proceso degenerativo y progresivo del sistema nervioso que se manifiesta en forma de alteraciones en la comunicación, la cognición y la motricidad (tanto fina como gruesa) alrededor de los dos años.

Por otro lado, el Trastorno desintegrativo de la niñez: suele aparecer sobre los dos años, aunque en ocasiones no se hace evidente hasta pasados los diez. Coincide con los otros tipos de TEA en afectar a las mismas áreas (lenguaje, función social y motricidad), pero se diferencia en su carácter regresivo y repentino, hasta el punto de que en ocasiones el mismo niño se da cuenta del problema, mostrando

su preocupación a los padres. Trastorno autista no especificado: es una etiqueta diagnóstica que se utiliza en aquellos casos en que los síntomas clínicos son demasiado heterogéneos como para ser incluidos en alguno de los otros tipos.

Los antecedentes recuperados, solo son una muestra de muchas investigaciones que han estudiado sobre el Trastorno del Espectro Autista desde tiempo atrás, los cuales aportan información para conocer su historia y su origen, donde el mundo estaba en otra época, lo que permite analizar la evolución social de lo que actualmente se vive con dicha condición.

1.2.1 Estadísticas del Trastorno del Espectro Autista en Tlaxcala

El Trastorno del Espectro Autista se encuentra en el campo de las habilidades sociales y el comportamiento, siendo lo suficientemente importante como para comprometer seriamente su desarrollo a la integración social y laboral. A nivel nacional existe una cifra disponible que corresponde a un estudio del año 2016 realizado por Autism Speaks y la Clínica Mexicana de Autismo (Clima) en el que se identificó que uno de cada 115 niños tiene TEA, con una frecuencia mayor en niños que en niñas. Retomando dicha cifra, a falta de investigaciones más recientes, suele ser recuperada año con año en diversos portales o fuentes de información.

Particularmente en el estado de Tlaxcala, de acuerdo con la institución del INEGI el Trastorno del Espectro Autista mantiene una prevalencia constante dentro del estado, pues cada año se registran un promedio de entre 160 y 200 casos nuevos en la población infantil. En el año 2020, el INEGI realizó un recuento correspondiente al censo de población y vivienda, en el cual se registró en el estado un total de 13 mil 90 personas con alguna discapacidad, limitación o condición mental. Dentro de la estadística expuesta, 7 mil 112 son hombres y 5 mil 978 son mujeres, destacando que en las condiciones manifestadas se incluyen padecimientos como el TEA, síndrome de Down, esquizofrenia y retraso mental leve y grave.

Al respecto, el Centro de autismo en Tlaxcala pionero en la atención integral a la niñez con condición de Autismo reconoce el autismo como una condición de vida que afecta en mayor o menor medida la interacción social, la comunicación, la

conducta y la integración sensorial de las personas. Son alteraciones funcionales de la corteza cerebral que presentan anomalías estructurales en la disposición de las neuronas, en el patrón de conexiones de las columnas corticales y en la estructura de las espinas dendríticas (Flores, 2021).

Al mismo tiempo, López (2024) afirma que “en el Ciclo las Neurociencias en México y el mundo del colegio Nacional, el TEA va en aumento, de manera que ahora se identifica hasta un caso entre cada 54 menores”. Por su parte, las investigadoras de la UNAM, Ana Shizue Aoki Morantte y Diana Patricia Guízar Sánchez explican a raíz de un cálculo que en el país hay aproximadamente 400 mil menores con TEA, de los cuales uno de cada 115 es diagnosticado. Esto conlleva que el Trastorno Espectro Autista no solo carezca de estudios y estadísticas para conocer el porcentaje de la población con esta condición, sino que además enfrenta la falta de diagnóstico en la mayoría de las infancias.

1.2.2 Rasgos explicativos del Trastorno del Espectro Autista

Para conocer más sobre el TEA, en este apartado se describen los rasgos que están inmersos en el comportamiento de un niño autista, destacando la concepción que se le ha atribuido desde la literatura, así como las características que son perceptibles en acciones representadas en su conducta.

Para iniciar, es necesario conocer que el concepto ha trascendido significativamente desde sus descripciones y conceptualizaciones originales, actualmente, se usa el termino Trastorno del Espectro Autista (TEA), por ser un trastorno generalizado del desarrollo que se caracteriza por la presencia de alteraciones en tres grandes áreas: (1) en la interacción social, (2) en la comunicación y (3) en la flexibilidad conductual, cognitiva y de intereses. Siendo este un trastorno muy diverso debido a la variedad de síntomas y por los múltiples grados de afectación que se presentan, pues en cada persona autista se pueden observar alteraciones en las tres áreas antes mencionadas, sin embargo, cada uno puede presentar un nivel de gravedad en cada área completamente diferente a los demás, por tal razón se ha establecido el concepto de “espectro”. De acuerdo con Vázquez (2015), un espectro es una distribución ordenada de las cualidades de un

fenómeno u objeto, por lo tanto, se llama espectro autista al extenso “abanico” de indicadores de TEA, desde sus manifestaciones más severas hasta las más superficiales, y en conjunto representa el “nivel de afectación” que presenta cada persona autista en cierto momento de su vida.

Para caracterizar las dificultades o alteraciones que se presentan en el TEA, a continuación, se describen las principales características que los niños muestran en las siguientes áreas de desarrollo: comunicación, interacción, de conducta y aprendizaje, además de las atenciones de salud. Dentro de las características que se presentan en la interacción social está la dificultad para compartir emociones, intereses o gustos con los demás y para reaccionar de una manera recíproca a emociones o acciones de otros; dificultando crear una interacción o responder a la iniciativa de otros, (Lord et al., 2015).

Para Vázquez (2015), los ejemplos más comunes que representan los niños con TEA en el área social son: no observan directo a los ojos de las personas o su contacto visual es muy breve, la mayoría de las veces prefieren estar solos que acompañados, frecuentemente evitan que los toquen o solo aceptan contacto físico de una o dos personas, ante otros niños parecen ignorarlos y no juega con ellos, se alteran cuando hay gente extraña en su casa, reaccionarán violentamente y con rabietas inexplicables en las fiestas familiares, pasan de la tranquilidad al enojo o a la alegría instantáneamente y sin que haya un estímulo externo que lo provoque, son incapaces de seguir las reglas de juegos sencillos y en general no se ajustan a las reglas de la escuela, casa o lugares públicos

Para entender la diferencia que radica en el área de comunicación de las personas con TEA, es indispensable decir qué, la comunicación tiene como objetivo conectar y comunicar con otros para compartir. En esta, las personas intercambian experiencias personales, por lo que requiere de un procesamiento de información facial, gestual, postural y prosódica (Gutstein, 2009). Sin embargo, la comunicación que suele ser más usada en personas con TEA, es de carácter instrumental, ya que, resuelve necesidades o deseos personales, no requiere de la integración de

información facial, gestual, pronunciación y acentuación correctas, pues se basa en acciones como pedir, señalar o llevar a la otra persona hacia lo que se desea.

Dentro de las características que menciona Vázquez (2015), que se destacan en la comunicación son: la ausencia de lenguaje, si su habla es más o menos activa repiten literalmente lo que otra persona les dice, no comunican, señalan lo que necesitan, frecuentemente no pueden interpretar la comunicación corporal de otras personas (por ejemplo, no hacen el gesto de “adiós”), no llevan objetos a otras personas para compartir su interés, lloran o se “emberrinchan” cuando algo quieren pero no hacen señas motrices para darse a entender, son incapaces de iniciar y mantener una plática coherente y duradera.

En el área de la conducta las características se centran en movimientos uso de objetos o habla repetitivos; por mencionar algunos, movimientos constantes que involucran a su propio cuerpo, alineación, ordenamiento y/o clasificación de objetos, repetir involuntariamente una palabra o frase que acaba de escuchar, igualmente hay un apego a rutinas e inflexibilidad y angustia ante cambios, patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal, dificultades ante transiciones y pensamiento rígido e inflexible y sobre todo persisten intereses inusualmente intensos, en donde se habla repetidamente de un tema sin permitir la participación o intercambio de información con la persona con quien se habla (Lord et al., 2015).

Para detallar, Vázquez describe puntualmente los siguientes ejemplos en el área de conducta e intereses: aletean, se balancean, caminan de “puntitas”, caminan sin sentido retorciendo los dedos de las manos, giran incesantemente; les molestan ciertos estímulos auditivos, táctiles o visuales, se cubren los oídos ante algunos sonidos, se quitan la ropa o se alteran cuando se les colocan ciertas prendas de vestir, se tapan los ojos o evitan ver cuando algo produce mucho movimiento, o cuando se les muestran ciertos rostros o colores; lloran o se violentan si les cambian sus horarios habituales para comer, dormir, salir al parque etc., se alteran ante lugares o personas nuevas, sólo les interesa hacer algunas actividades sin utilidad y se resisten cuando se les impide seguir haciéndolas; si tienen lenguaje insisten repetitivamente en ciertos temas aunque no sean pertinentes al lugar,

momento o personas con las que hablan. Algunos se auto agreden o agreden a otras personas cuando se les impide realizar sus rutinas favoritas.

De acuerdo a las características del aprendizaje con personas TEA se deben de considerar los diversos estilos que son propios de cada persona, sin embargo, las personas con este trastorno presentan dificultades en las funciones ejecutivas, lo que repercute en su forma de aprender, ya que presentan una baja flexibilidad cognitiva que se caracteriza por dificultades en la regulación, en ese contexto algunas características de la estructuración cognitiva del TEA son el pensamiento concreto, siendo el proceso cognitivo que se caracteriza por la descripción de los hechos y los objetos tangibles.

Algunas personas con dicho trastorno poseen memoria visual, memorizando con gran facilidad datos que siguen un patrón visual, se les facilita el uso de pictogramas e imágenes para comprender procesos o actividades de la vida diaria, se dice que tienen una memoria fotográfica pues pueden recordar elementos precisos del ambiente físico, entre otras. Otra característica de estas personas son los intereses restringidos, por lo que, aprenden fácilmente lo que les interesa y, por el contrario, se les puede dificultar aprender temas que no son de su interés, por último, existe una dificultad para enfocarse, debido a problemas o alteraciones sensoriales, se distraen fácilmente o se enfocan intensamente ante ciertas fuentes de información sensorial.

Las últimas características están enfocadas al área de la salud por ser un área que también requiere de atención, dentro de esta, existen múltiples señales que pueden indicar alguna alteración de la salud de una persona con TEA como lo son el reflujo, diarrea y/o estreñimiento, inflamación abdominal, gases fétidos, catarros frecuentes, recurrentes infecciones de oído, dermatitis, mal aliento, sudoración excesiva, olor intenso de pies y dificultad de sueño (Vaillard, J. y Reza, D., 2018).

Asimismo, múltiples estudios realizados desde las observaciones del Dr. Karl Reichlet (1990) informan que existe un grupo importante de personas diagnosticadas con TEA que no digieren correctamente las proteínas como la

caseína (productos lácteos) y el gluten (cereales como trigo, avena, soya) y cuando éstas no son digeridas correctamente, se convierten en sustancias que alteran la conducta, el aprendizaje y procesamiento sensorial. Es por esto que una intervención nutricional es clave para fomentar la calidad de vida de personas diagnosticadas con TEA (Fernández, 2021). Es importante comprender el área de salud, ya que es crucial vigilar la adecuada alimentación de estas personas, para evitar que presenten más riesgos o problemas de salud.

Debido a lo expuesto, algunas personas con Trastorno del Espectro Autista requieren apoyo en su vida diaria. Para identificar qué personas necesitan esta atención, se realiza una clasificación donde se toman en cuenta factores sociales y cognitivos del sujeto. Para identificar el tipo de apoyo que requiere la persona y pueda realizar sus actividades, recuperando la Traducción de Cuadro Clínico Completo (Inglés – Español): Rubén Palomo Seldas (2013) existen tres niveles de acuerdo a la severidad basada en la alteración social y comunicativa y en la presencia de patrones de comportamientos repetitivos y restringidos en el Trastorno del Espectro Autista,

El nivel tres significa que requiere apoyo muy sustancial, en la comunicación social, porque tiene déficits severos en las habilidades de comunicación verbal y no verbal que causan alteraciones severas en el funcionamiento, inicia pocas interacciones y responden mínimamente a los intentos de relación de otros. En los intereses restringidos y conducta repetitiva, hay inflexibilidad del comportamiento, extrema dificultad afrontando cambios, gran malestar al cambiar el interés o la conducta.

El nivel dos representa que requiere apoyo sustancial, ya que, en la comunicación tiene déficits marcados en habilidades de comunicación verbal y no verbal; los déficits sociales son aparentes incluso con apoyos, iniciando con un número limitado de interacciones sociales y responde de manera atípica a los intentos de relación de otros. Por ejemplo. Una persona que habla con frases sencillas, cuya capacidad para interactuar se limita a intereses restringidos. Por lo que se refiere a la conducta repetitiva, el comportamiento es inflexible, hay

dificultades para afrontar el cambio, u otras conductas restringidas/repetitivas, aparecen con la frecuencia suficiente como para ser obvios a un observador no entrenado e interfieren con el funcionamiento en una variedad de contextos.

El nivel uno simboliza que requiere apoyo, las dificultades de comunicación social causan alteraciones evidentes. Muestra dificultades iniciando interacciones sociales y ofrece ejemplos claros de respuestas atípicas o fallidas a las aperturas sociales de otros. Puede parecer que su interés por interactuar socialmente está disminuido. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar usando frases completas e implicarse en la comunicación, pero a veces falla en el flujo de ida y vuelta de las conversaciones y cuyos intentos por hacer amigos son atípicos y generalmente fracasa. Por lo que concierne a los intereses y conductas repetitivas, la inflexibilidad del comportamiento causa una interferencia significativa en el funcionamiento en uno o más contextos. Además, existen problemas de organización y planificación obstaculizan la independencia.

Otro de los rasgos que forma parte de los niños con TEA según Germain et al., (2018), es que normalmente no presentan problemas en los sentidos de la visión o la audición, por tal razón su manera de procesar información es diferente y la integran mediante estos sentidos, por lo que, la percepción de la realidad y la respuesta del niño es diferente. Se fijan en pequeños detalles que para cualquier otro pueden pasar desapercibidos, grabándolos con total precisión, a pesar de ello, no procesan adecuadamente la visión espacial del conjunto de un objeto, espacio o situación, lo cual les crea confusión, en ocasiones deben hacer un barrido región por región para poder reconocer y procesar la información que están recibiendo (Lowe, Stevenson, Barense, Cant & Ferber, 2018; Nilsson Jobs et al., 2018).

En diversas investigaciones hay estudios que exponen algunas características observadas en este procesamiento perceptivo de los niños con TEA, destacando los comportamientos más usuales que presentan en el aula. En general presentan buenas habilidades perceptivas en tareas de búsqueda visual, discriminación visual y detección de figuras incrustadas (Gliga, Bedford, Charman, Johnson & The BASIS Team, 2015).

Otro elemento clave para entender el TEA es el estudio de la conectividad cerebral alterada, lo que demuestra que las personas con dicho trastorno presentan diferencias significativas en las redes neuronales del cerebro, afectando la forma en que las distintas áreas del cerebro se comunican entre sí, estas alteraciones se manifiestan en áreas específicas influyendo en la percepción sensorial, en el procesamiento social y en las habilidades cognitivas; es decir, la información representada en el tiempo, como números, colores, patrones, fechas, entre otros, (Uddin et al., 2013a).

Otro rasgo que permite comprender el Trastorno del Espectro Autista son las causas o factores que pueden originarlo, dentro de estos consideramos los ambientales y genéticos. Hablando del componente genético es uno de los considerados en el TEA, ya que investigaciones recientes sugieren que el Trastorno del Espectro Autista tiene una fuerte base genética, con cientos de genes potencialmente implicados en su desarrollo; es decir, existen mutaciones específicas o variaciones genéticas heredadas que pueden surgir espontáneamente en un óvulo o espermatozoide, por lo que, solo se encuentran en el niño/a y no en sus padres; estos descubrimientos han resaltado la importancia de estudios genéticos en la identificación de biomarcadores que podrían facilitar el diagnóstico temprano y la personalización de intervenciones, (Geschwind, 2011; citado en Portillo et al., 2025).

Por otra parte, los factores ambientales desempeñan un papel en el desarrollo de este trastorno, ya que la exposición prenatal a toxinas, infecciones virales y estrés durante el embarazo han sido vinculados a un mayor riesgo de desarrollar TEA. Además, factores como la contaminación ambiental o el uso de ciertos medicamentos durante el embarazo pueden aumentar la probabilidad de que un niño presente síntomas. Aunque estos factores por si solos no son determinantes, su interacción con predisposiciones genéticas puede desencadenar el desarrollo del trastorno en algunos individuos (Sealey et al., 2016).

1.2.3 Manifestaciones en el aula de los niños con Trastorno del Espectro Autista y atenciones del personal docente.

Considerando que los niños con TEA se encuentran inmersos en diferentes espacios sociales y que actualmente están integrados en el contexto educativo compartiendo un mismo espacio con el docente dentro del aula, este apartado se centra en mostrar las manifestaciones más comunes que presentan los niños con Trastorno del Espectro Autista al estar en un ambiente escolar y con ello, las atenciones que el docente debe promover para la permanencia educativa y sobre todo para cuidar el bienestar del alumno.

Las acciones o alteraciones que manifiestan los niños dentro del aula dependen de las áreas de su sistema sensorial, integrándose por el táctil, propioceptivo, vestibular, auditivo, gustativo, visual y olfato. Dentro del táctil el niño se irrita cuando alguien lo toca o lo dirige físicamente, evita rutinas de aseo, se quita los zapatos, evita tocar pegamento o pintura y le afecta la temperatura ambiental y la de los alimentos; en el propioceptivo sus músculos son blandos, se recarga en las mesas o en otras personas, se cansa fácilmente ante actividades motoras, suele ser pasivo de recreo o educación física, requiere apoyos físicos para actividades básicas como agacharse aunque puede trepar por el mobiliario, ejerce mucha fuerza en interacción con otros; en el área vestibular se toma de los barandales al utilizar las escaleras, no le gusta que alguien camine atrás de él, evita utilizar el columpio o resbaladilla, busca desplazarse de un lado a otro en los salones, gira sobre su propio eje, se balancea o busca posiciones en las que su cabeza se orienta hacia el piso, es difícil separarlo de una actividad en la que haya juegos infantiles. Recuperando del Protocolo de atención a estudiantes con TEA (Guía Domus para la atención integral de personas con autismo).

Por su parte en el auditivo tiene molestia durante cantos, festejos, gritos, ensayos, ceremonias, festivales, voces específicas, timbre o campana de la escuela, emite sonidos, gritos, frases o canta reiteradamente, golpea las superficies buscando el sonido; mientras que en el sentido gustativo los alimentos que forman su dieta son escasos, pues rechaza algunos alimentos por su sabor, textura, color, consistencia, temperatura, no logra combinar sabores y/o texturas, tiende a comer

alimentos no comestibles: pegamento, crayolas, tierra, papel, entre otras y tiene gusto por comer alimentos condimentados o con un sabor intenso y, por último, en el olfato reacciona con irritabilidad al oler productos de limpieza, limpiadores con aroma, perfumes, cigarros, etcétera, los materiales que utiliza los acerca a su nariz, huele todo antes de comer y por último en el sentido visual en lugares abiertos busca la sombra, en el salón da la espalda a las ventanas, se inquieta ante cambios de luz, no entra a lugares oscuros o muy iluminados, busca mover frente a sus ojos sus manos o algún objeto, gira objetos, entrecierra los ojos al observar imágenes y letras y busca cierto orden en el acomodo del mobiliario y objetos del salón. Protocolo de atención a estudiantes con TEA (Guía Domus para la atención integral de personas con autismo).

El incremento de niños con TEA en las aulas, unido a su carácter crónico y grave en muchas ocasiones, hace necesario un conocimiento interdisciplinar por parte de los profesionales que favorezca el pleno desarrollo del niño, su integración social y la mejora en su calidad de vida. En la actualidad, a pesar de la gran variedad de síntomas y evoluciones que puede presentar el trastorno, hay un acuerdo en que el tratamiento debe de ser tanto psicoeducativo como clínico, desarrollado en todos los contextos del alumno y llevado a cabo por la acción coordinada de todos los agentes educativos, clínicos y familiares implicados (Gómez, 2019).

1.3 Antecedentes y características del concepto de inclusión

La inclusión es sin duda un fenómeno que se ha presentado desde hace tiempo en la sociedad, a causa de que, esta presenciaba nuevos cambios biológicos, físicos y psicosociales con algunos miembros de la población. A partir de una indagación histórica, estos sucesos se han vinculado en el ámbito educativo. Durante los siglos XVII y XVIII, las personas con alguna discapacidad motriz, intelectual o física se les consideraba enfermos y la atención que recibían era fundamentalmente de tipo clínico (SEP, 2010).

En diversos países se comenzaron a generar políticas que favorecían la Educación Especial permitiendo que ésta creciera a través de instituciones específicas para atender a los niños con alguna discapacidad o condición, por medio de algunos movimientos sociales a favor de los derechos humanos se logró un lugar para ellos dentro de la sociedad y la educación.

Durante la primera mitad del siglo XIX se desarrollaron centros de educación especial donde el niño con Necesidades Educativas Especiales (NEE) ya podía ser educado, tomando en cuenta una educación basada en las teorías clásicas, lo cual tuvo influencia en la organización escolar, el rendimiento y eficacia en el proceso enseñanza – aprendizaje. Además, se fusionó una enseñanza especializada en cuanto al profesorado, recursos, instalaciones, etc. De acuerdo con Sánchez et al. (2000), el niño con alguna condición mental no sólo es capaz de aprender, sino que es un ciudadano más que tiene los mismos derechos y deberes que cualquier otro.

En el mismo marco, México en 1992 se sumó a los esfuerzos del movimiento internacional de Integración Educativa reorientando los servicios de Educación Especial como servicios de apoyo a la educación regular en donde la Integración Educativa se visualizó como una estrategia para favorecer la normalización, dando mayor prioridad a las personas que presentaban discapacidad que a las que tenían alguna Necesidad Educativa de otra índole (Guajardo, 1998).

Fue en 1995 cuando se creó el Programa de Integración Educativa, siendo un proyecto de la Subsecretaría de Educación Básica con objetivos estratégicos de satisfacer una política educativa que alcanzara la justicia y equidad educativa. No obstante, años después esto generó un salto importante en la educación de México, ya que los programas que pretendían consolidar una cultura de integración que contribuyera a una sociedad incluyente donde todos tuvieran las mismas oportunidades de acceder a una vida digna, se aplicaron principalmente en los niveles de educación básica y permaneció durante más de una década, sin embargo, la acción aún se quedaba en Integrar y no en Incluir (SEP, 2010).

Con lo expuesto, damos paso a precisar una definición conceptual de integración e inclusión, a fin de conocer y diferenciar su aporte dentro de la

educación y específicamente su función en el contexto escolar. El concepto integración se considera como un mecanismo para lograr la incorporación de los estudiantes al aula regular. De tal manera que, la integración se basa en normalizar la condición del alumno y propone adaptaciones curriculares, en ese punto, la integración presupone que los alumnos se adapten al sistema educativo vigente.

En cambio, hoy en día el sistema educativo habla sobre la inclusión, ya que, busca una transformación en la educación para favorecer a la diversidad; es decir, reconoce y valora al alumno desde su condición tomando en cuenta su propia realidad y como un derecho humano. Por este motivo, el concepto de inclusión sustituye el de integración, ya que, anteriormente era propuesto por el sistema y por lo mismo utilizado por la práctica educativa. Para Jiménez y Vilá (1999, p. 199) educar en la diversidad es:

“Un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones e intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento... con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales”.

La inclusión se ha definido desde diferentes autores y épocas, la definición más catalogada por la literatura respecto a esta es expuesta por la UNESCO (2005), que define el concepto como el proceso a través del cual se permite responder a la diversidad de necesidades que presentan todos los niños pertenecientes a la comunidad educativa, incrementando su participación en el aprendizaje, actividades culturales y comunitarias, así como también la exigencia de disminución de la exclusión escolar, teniendo como meta acabar con la segregación.

Desde el punto de vista de Moliner (2013), la inclusión es el proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que

cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es responsabilidad del sistema ordinario educar a todos.

El término inclusión lo resalta Cedeño (citado en Acosta, 2013) como una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad. El incluir implica el dejar participar y decidir, a otros que no han sido tomados en cuenta. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de las instituciones, tanto en el ámbito educativo y físico, así como socialmente (Ortiz; citado en Ramírez, 2015).

Teniendo en cuenta a Arenas (2016), la inclusión supone un sistema único para todos, lo que implica diseñar el currículo, las metodologías, la enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema educativo. En esa noción, la inclusión promueve que sea el sistema educativo el que se adapte al alumno.

La inclusión educativa deberá valorar la diversidad, ya que no existen niños, niñas y adolescentes con ritmos y estilos de aprendizaje homogéneos, ni con iguales características. Sin duda, los estudiantes actúan y se comportan de distinta manera, su participación en el aula es diferente, sus formas de instruirse y asimilar responden a sus propias capacidades y contextos culturales, por lo tanto, las estrategias de enseñanza serán encauzadas para que el rol del docente sea valorar el comportamiento individualizado, de manera que potencie el trabajo en equipo y el desarrollo de tareas particulares que abonen al trabajo cooperativo en el salón de clases (Blanco, 2018).

En definitiva, hablar de educación inclusiva es un tema complejo, por eso Ainscow et al. (2011) recuperan cuatro elementos centrales que permiten caracterizar dicho proceso: el primero de ellos establece la inclusión como un proceso, es decir, una búsqueda permanente por encontrar la mejor respuesta a la diversidad de todos los niños pertenecientes a establecimientos educativos. El segundo define a la inclusión como una búsqueda de la presencia, participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, viendo la presencia como el lugar donde los educandos socializan y aprenden a convivir en la diversidad, el aprendizaje

como el aseguramiento de la adquisición de conocimiento, y donde la participación se refiere a la valoración o generación de identidad, incorporando los puntos de vista de cada individuo.

El tercer aspecto se refiere a la identificación y eliminación de las barreras para alcanzar una educación de calidad, barreras que son conformadas por las creencias y actitudes que presentan las personas que conforman la comunidad educativa y que al interactuar con factores políticos, sociales y culturales pueden generar exclusión o segregación escolar. El cuarto y último aspecto señala que la inclusión tiene como foco centrarse en aquellos niños en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar, es decir, en aquellos individuos vulnerables.

1.3.1 Evolución de la inclusión en el plano internacional

La educación desde hace tiempo se ha visualizado como el camino que da paso al cambio y crecimiento social de una nación, en esa intención algunos países han tomado la misión de reunir a catedráticos para establecer nuevos modelos y acuerdos para favorecer al área educativa, y a su vez, potencializar el desarrollo político, social y económico de dichos países, incluyendo el nuestro. En ese sentido, es trascendental enunciar aquellas declaraciones que se han establecido a nivel internacional hasta la actualidad.

Como primer momento se dio la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, llevada a cabo en Jomtien, Tailandia (1990), encaminada a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. En esta declaración se proyecta una preocupación por generar y facilitar políticas de apoyo, aquí la educación es aceptada como un derecho, es decir, busca universalizar el acceso de todos los niños, jóvenes, adultos sin distinción de edad, género y nivel económico. Por ello, la perspectiva de Jomtien se centra en atender a los grupos minoritarios.

Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación (Jomtien, 1990).

De igual manera, en esta conferencia aparece el concepto de equidad, reconociendo la búsqueda de la mejora de la enseñanza. Para lo cual, se formalizaron artículos con objetivos dirigidos a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, tales como la lectura, escritura, expresión oral, el cálculo y la solución de problemas. Además de prestar atención y mejorar el ambiente del aprendizaje, ampliar los medios y el alcance de estos. Otro se enfocó en propiciar conocimientos útiles como valores y aptitudes, al igual que fortalecer la concertación de acciones para movilizar recursos.

En la mencionada declaración se expone que las autoridades nacionales tienen la obligación de proporcionar educación básica a todos, pero los demás elementos humanos, financieros y organizativos deben ser instruidos por los otros sectores sociales como el gobierno, la familia, la escuela, entre ellos el personal docente y administrativo. Por ende, se retomó la idea de desarrollar políticas de apoyo en los sectores social, cultural y económico para poder impartir la educación básica con vistas al mejoramiento del individuo y de la sociedad (Jomtien, 1990: 9-14).

Un tiempo después se consensuó la Conferencia Mundial en Salamanca, España (1994), con el objetivo de proseguir con la Educación para Todos, a través del marco de acción relacionado a un enfoque de integración focalizado a capacitar la educación, para atender a los niños con necesidades educativas especiales. La visión inclusiva en Salamanca: "no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado" (Booth & Ainscow, 2002).

La educación propuesta en esta declaración se basó en dos métodos, los cuales eran de integración y participación para fomentar la igualdad de acceso, para esto, la legislación tenía que reconocer la igualdad de oportunidades en la educación básica, además de adoptar medidas complementarias como la de sanidad y bienestar social. Con respecto al ámbito escolar, la flexibilidad del programa de estudios estaba orientada a ofrecer opciones curriculares que se

adaptaran a las capacidades e intereses de los niños, por lo tanto, el contenido de la enseñanza tenía que responder a las necesidades de los individuos a fin de que estos pudieran participar plenamente. Para seguir los progresos de cada niño se tenía que inducir a una evaluación formativa, que le permitiera al profesor estar informando del dominio de aprendizaje alcanzado y de identificar las dificultades presentadas.

En otro criterio se retoma la iniciativa de fomentar y facilitar la participación de padres y organizaciones en la planificación de toma de decisiones para atender a todas las personas con NEE, así como tener en cuenta la gestión escolar de los docentes y el resto del personal educativo (Salamanca, 1994).

Seis años más tarde se llevó a cabo el Foro Mundial sobre la educación en Dakar, Senegal (2000), definido para cumplir compromisos comunes. En este encuentro se buscaba superar las barreras de pobreza, desigualdad y exclusión por medio de la integración.

Se manifestó la preocupación de que todos los niños independientemente de su contexto tienen derecho a la educación: El concepto de "educación integradora" ha surgido en respuesta al creciente consenso sobre el hecho de que todos los niños tienen derecho a una educación común en su localidad, independientemente de su contexto, su rendimiento o su incapacidad (Dakar, 2000).

En este foro la educación se visualizó como un derecho humano fundamental y un elemento clave del desarrollo sostenible, de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones. Por tal razón, la educación básica se encamino a cumplir seis objetivos, dentro de ellos se encontraba extender, proteger y propiciar una educación integral a los más vulnerables, siendo de calidad, gratuita y obligatoria, efectuando un acceso equitativo a programas de aprendizaje. En otro objetivo, se especificó mejorar parámetros como la lectura, escritura, aritmética y otras competencias prácticas para la vida diaria, y asimismo se trató de disminuir el nivel de alfabetización.

Para alcanzar estos objetivos, los organismos y asociaciones en el Foro Mundial se comprometieron a promover planes, fomentar políticas con un entorno educativo integrador y dotado de recursos distribuidos, además de velar por el compromiso y la participación de la sociedad con la aplicación y el seguimiento de

las estrategias de fomento de la educación; aplicando estrategias integradas para lograr la igualdad entre los géneros, basadas en el reconocimiento de la necesidad de cambiar las actitudes, los valores y las prácticas (Dakar; citado en Tiana Ferrer, 2008).

La declaración más actual se efectuó en Incheon Corea (2015), enfocada hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. En esta, se retoma el compromiso de las declaraciones de las últimas décadas, que contribuyen a impulsar progresos significativos en el ámbito de la educación.

Se reafirma la voluntad de establecer el derecho a la educación, reflejada en diversos tratados y objetivos tales como; velar porque la enseñanza de todos los niños sea gratuita, equitativa y de calidad, enfatizando en proveer servicios de atención en toda la educación básica, comenzando con la primera infancia. Así como aumentar el número de población para acceder al empleo, garantizando condiciones de igualdad, tomando en cuenta a las personas vulnerables, otorgarles conocimientos básicos como la lectura, escritura y aritmética y competencias para promover el desarrollo sostenible, adoptando estilos de vida que permeen en la cultura, igualdad de género y la no violencia.

Todas las personas, sea cual sea su sexo, edad, raza, color, origen étnico, idioma, religión, opinión política o de otro tipo, origen nacional o social, posición económica o nacimiento, así como las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas y los niños y jóvenes, en particular los que se encuentran en situación de vulnerabilidad o de otro tipo, deben tener acceso a una educación de calidad inclusiva y equitativa y oportunidades (Incheon, 2016).

Igualmente se tiene la intención de construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de todos los niños, además de ofrecer aprendizajes seguros e inclusivos. A través de mejorar la oferta de maestros calificados, instruyendo en la formación docente y la colaboración. Los comisionados proponen enfoques estratégicos para cumplir con sus metas de educación, centrándose en fortalecer las políticas, planes y sistemas, poniendo el relieve la equidad, la inclusión e igualdad de género, al mismo tiempo se establece movilizar y financiar los recursos destinados a la educación y de asegurar una

supervisión continua. Estos representantes igual destacan la idea de centrarse en el aprendizaje y en lo que conlleva su proceso.

Los programas educativos deberán disponer de recursos equitativos; las instalaciones deberán ser seguras, respetuosas del medio ambiente y de fácil acceso; los docentes y educadores competentes, deberán aplicar enfoques pedagógicos centrados en el educando, dinámicos y de colaboración; y los libros, los materiales de aprendizaje de otro tipo, los recursos educativos de libre acceso y la tecnología no deberán ser discriminatorios y habrán de favorecer el aprendizaje, ser fáciles de utilizar para el alumno, adaptarse al contexto y estar disponibles para todos los educandos (Incheon, 2016).

Con la presentación de cada declaración mundial, podemos corroborar que las naciones con la intención de promover un cambio dentro de la educación proponen ciertos acuerdos, artículos y tratados que deben instruirse en cada país. En este caso, México siendo parte de dichas naciones, adapta y estipula en el sistema la mirada de mejora equitativa, inclusiva y obligatoria a través del modelo de educación.

1.3.2 La inclusión en el sistema educativo mexicano

En México el proceso de educación inclusiva inició su modalidad de integración educativa en 1993, con cambios legales producto de un acuerdo entre el sindicato de maestros y la Secretaría de Educación Pública (SEP). En 1995-96 una investigación dirigida por García et al. (2003) mostraron que los avances del proceso eran muy escasos, por lo que, la entonces Subsecretaría de Educación Básica y Normal, con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional, puso en marcha el Proyecto Nacional de Integración Educativa (PNIE). Gracias a los resultados del PNIE, al cual en el transcurso de unos pocos años se incorporaron de manera voluntaria 22 estados, en 2002 se creó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE). La función del PNFEEIE fue dar lineamientos técnicos para la operación del programa, promover la evaluación de los resultados y favorecer la vinculación entre los equipos estatales, entre otras, con lo cual el proceso de integración se impulsó y fortaleció en todo el país (SEP, 2002).

En el año 2013, la SEP dispuso que se integraran distintos programas que atendían a una población diversa (niños indígenas, migrantes, con discapacidad,

con capacidades y aptitudes sobresalientes, entre otros), a un nuevo programa, el Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa (PNIEE), con lo cual desapareció el PNFEIE (SEP, 2013). La creación de este programa representó un golpe muy severo al proceso de integración/inclusión, pues su operación implicó invisibilizar el tema para el sistema educativo y también representó una merma significativa en el presupuesto asignado a los subprogramas que lo componen.

Fue hasta el sexenio 2013-2018 cuando tuvo un mayor sustento normativo: el Programa Sectorial de Educación PSE 2013-2018 (SEP, 2013) estableció como meta nacional garantizar un sistema educativo inclusivo, por lo que, se introdujo un apartado de inclusión y equidad y se desarrollaron diversas líneas de acción orientadas a promover una educación inclusiva. A partir de tales preceptos, el gobierno federal impulsó el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), a cargo de la Subsecretaría de Educación Básica, que operó a través de reglas de operación específicas desde 2014 hasta 2019.

Asimismo, en la reforma curricular de dicho sexenio la educación inclusiva no quedó fuera. La “Ruta para la implementación del modelo educativo 2017” determinó que la inclusión debía ser uno de los principios que orientara el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional SEN, además de considerar su potencial para eliminar las barreras que enfrentaban los estudiantes (SEP, 2017). En el plan y programas de estudios para la educación básica: “Aprendizajes clave para la educación integral” se estipuló que las escuelas tendrían que ser espacios para la construcción de entornos inclusivos, donde el profesorado basara su práctica pedagógica en el reconocimiento y la valoración de la diversidad estudiantil (SEP, 2017).

También, como parte de la reforma curricular, la SEP publicó la “Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica”, y aunque este documento asume teóricamente la postura de la educación inclusiva basada en una educación para todos sin distinciones, las acciones en concreto se circunscriben a las necesidades de poblaciones específicas: estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades de aprendizaje, conducta o comunicación (SEP, 2018). Además, esta

estrategia fue una adaptación del índice de inclusión propuesto por Booth y Ainscow (2015), el cual propuso elaborar un plan de trabajo durante las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE) e incorporarlo a la entonces denominada Ruta de Mejora Escolar (SEP, 2018).

En el gobierno federal (2018-2024) la educación inclusiva tuvo un mayor sustento normativo, pues se propuso como uno de los ejes que articula la reforma educativa actual. Aquí el estado fortaleció la equidad y la inclusión desde disposiciones legales que precisaran su alcance, fomentando cambios en la legislación fundamentándose en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación. De esta manera, la educación se vio reflejada en el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana. Para impulsar dicha reforma, se instauraron los siguientes programas: Escuela Digna, Escuelas de Excelencia con el fin de abatir el Rezago Educativo del país. (DOF, 2019).

1.4 Base normativa de la Nueva Escuela Mexicana y la función docente

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral, es decir, educar no solo para adquirir conocimientos y habilidades cognitivas sino también para: conocerse, cuidarse y valorarse a sí mismos, aprender acerca de cómo pensar y no en qué pensar, ejercer el diálogo como base para relacionarse y convivir con los demás, adquirir valores éticos y democráticos. Además de colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social. Es decir, con la NEM se desea formar personas capaces de conducirse como ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico para construir su propio futuro en sociedad.

Los objetivos que fundamentan este modelo son formar una escuela que promueve la cultura de paz que favorezca el diálogo constructivo, la solidaridad, la honestidad y la búsqueda de acuerdos con la comunidad escolar para la solución

no violenta de conflictos, y que coloca, en primer lugar, a la convivencia en un marco de respeto a las diferencias. Otro objetivo se relaciona con acompañar cotidianamente las trayectorias formativas para favorecer aprendizajes humanísticos, tecnológicos, científicos, artísticos, históricos, biológicos y plurilingües. Además de crear un ambiente escolar incluyente de todo tipo de personas sin importar clase, género, etnicidad, lengua o discapacidad.

Sobre los principios que fomenta la nueva escuela mexicana en el proceso de enseñanza están sometidos a promocionar la identidad con México que significa apreciar la cultura, la historia y los valores del país, así como proteger la responsabilidad ciudadana y social implican ejercitar valores, derechos y deberes, honestidad, participación en la transformación de la sociedad que implica superar la indiferencia y el individualismo, respetar la dignidad humana; por otra parte, la interculturalidad que conlleva a apreciar la diversidad cultural y lingüística, cultura de la paz y el respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente implica reconocer que nuestra existencia y bienestar como seres humanos depende de la existencia y bienestar del medio ambiente.

La Ley General de Educación (DOF, 2019) prevé que toda persona tiene derecho a la educación, lo que es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional y, como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte. El Estado entonces, a través de la Nueva Escuela Mexicana, busca la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual coloca al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, teniendo como objetivos el desarrollo humano integral del educando, el reorientar el Sistema Educativo Nacional, el incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad, y donde los planes y programas de estudio favorezcan dicho desarrollo integral y gradual de los educandos en los niveles preescolar, primaria y secundaria, considerando la diversidad de saberes, con un carácter didáctico y curricular diferenciado que responda a las condiciones

personales, sociales, culturales y económicas de los estudiantes, docentes, planteles, comunidades y se lleve a cabo en todas las regiones del país.

1.4.1 Enfoque humanista del modelo educativo

La Nueva Escuela Mexicana propone una educación con sentido crítico, humanista y comunitario, que permita valorar, atender y potenciar la educación como un proyecto social compartido que responda a los contextos y características de los estudiantes.

Por tal motivo, el enfoque humanista en la educación se centra en el desarrollo integral de los estudiantes, por lo que, es determinante la calidad de los procesos de enseñanza y cómo se incorpora el desarrollo personal y social de los estudiantes con énfasis en el progreso de las habilidades que lo integran. La NEM es un tipo de educación que no sólo se enfoca en los temas académicos de las diferentes materias que conforman un plan de estudios, sino que forma a la persona en otras áreas que son parte de la vida, entre los elementos que conforman la educación humanista se pueden mencionar los valores, la ética, la moral, las normas y creencias, teniendo presente que se trata de un tipo de educación de excelencia, porque las personas que se dedican a la enseñanza bajo este enfoque, son muy profesionales y preparadas, y además deben contar con amplia experiencia.

La NEM, entonces, busca formar personas con pensamiento crítico, que se conozcan a sí mismas, que sean autocríticas y tengan la capacidad de relacionarse con los demás de manera pacífica y sana, por lo que, aquí el diálogo y la argumentación sirven para el entendimiento de sí mismos, de los otros y como parte de una comunidad. Se busca que las personas recuperen los conocimientos y aprendizajes adquiridos para comprender la experiencia humana en su contexto social, histórico y cultural, de modo que puedan entenderse como seres influidos por su pasado, que viven en el presente y pueden construir su futuro. La educación en la NEM está orientada a formar ciudadanos capaces de ejercitar valores éticos y democráticos con un sentido social, pues toma como referente a la colectividad para construir comunidades más cohesionadas y justas.

1.4.2 Papel del docente en la NEM

En la NEM, el papel del docente cumple una función fundamental debido a que es considerado un guía, un mediador, una persona que va acompañando a los estudiantes para la construcción de conocimiento tanto de manera individual, como de forma colaborativa, por lo tanto, para que su intervención educativa sea pertinente es necesario que tengan como referente las pautas del desarrollo físico, cognitivo, lingüístico, social y emocional, infantil o adolescente, y que conozcan sus características y condiciones de vida asociadas a sus ambientes familiares, culturales, territoriales y escolares en los que las formas habituales de usar el lenguaje, relacionarse y aprender de los demás es distinta entre unos y otros. Este bagaje les permite apreciarlos como únicos y en el grupo valorar la diversidad, por ello, los docentes deben ser capaces de ofrecer oportunidades de aprendizaje variadas, interesantes, acordes con las necesidades y ritmos de aprendizaje de los alumnos, en las que todos se sientan incluidos y motivados a participar y aprender.

Del mismo modo, los docentes para conocer mejor a sus alumnos, además de tener una interacción empática y respetuosa con ellos, requieren contar con diferentes estrategias que les permitan profundizar ese conocimiento, tales como la observación, el diálogo y la escucha activa y, de esta forma, pueden obtener información valiosa sobre sus ideas, emociones, intereses, gustos, valores, talentos, saberes y experiencias para utilizarlas con intención formativa.

Esta práctica implica que los docentes desplieguen un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los que manifiesten su sensibilidad hacia la condición y las problemáticas que enfrentan, los alumnos, sus familias y la comunidad en general (SEP, 2022). Por ello, es indispensable que los docentes tengan disposición, interés y altas expectativas, por lo que pueden aprender sus alumnos, ya que esto favorece su entusiasmo y motivación para participar en su proceso formativo y enfrentar los desafíos escolares con esfuerzo y dedicación.

Así mismo es imprescindible conocer las características y necesidades educativas como base de intervención docente: a) Reconocer los principales

procesos del desarrollo y aprendizaje infantil o adolescente (físico, cognitivo, lingüístico y socioemocional), como base de una intervención pedagógica centrada en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnas y alumnos. b) Identificar las características y necesidades de aprendizaje de las alumnas y los alumnos, asociadas a su entorno familiar, social, escolar y comunitario, como referentes para una intervención docente contextualizada. c) Comprender la situación de vida de las alumnas y los alumnos, y la relación que tiene con su desempeño escolar, para apoyarlos en el logro de sus aprendizajes de manera específica, principalmente a quienes más lo necesitan (SEP, 2022).

Es muy importante el papel activo del docente, en donde se acompañe al estudiante para recuperar sus conocimientos previos y posteriormente genere nuevos saberes y pueda desarrollar además conocimientos conceptuales, procedimentales y conocimientos actitudinales (citado en Veytia M., 2023).

Por añadidura la función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos.

1.4.3 La inclusión como eje articulador de la NEM

La inclusión es designada un eje articulador en el plan de estudios 2022 que plantea un currículo integrado en donde los contenidos de las disciplinas se relacionan con ejes de articulación que vinculan el saber y el conocimiento con situaciones de la realidad.

El Plan de Estudios de la educación básica 2022 expresa las capacidades humanas a través de siete ejes articuladores (Inclusión, Pensamiento crítico, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, Vida saludable, Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, y Artes y experiencias estéticas) incorporados en el currículo, desde inicial a secundaria, los cuales contienen los rasgos propiamente humanos de la formación de ciudadanas y ciudadanos de una

sociedad democrática, desde la perspectiva plural y diversa, como lo es la mexicana.

La inclusión es una articulación entre todos los demás ejes de reconocer nuestras diferencias, de reconocernos como sujetos de derecho donde todas y todos tenemos las mismas oportunidades (SEP, 2023). Por otra parte, se basa en una educación incluyente que prioriza la vida, la dignidad humana y la formación de ciudadanos para una democracia participativa y deliberativa.

Por ende, se pretende priorizar durante la educación básica, la vida y la dignidad humana como valores que fundan los deberes y los derechos de la sociedad, como el derecho a la salud y a la educación. Una educación intercultural que se basa en la cooperación, la solidaridad y la reciprocidad, aprendidas desde otras epistemologías igual de válidas que el conocimiento científico y humanístico tradicional. La formación de ciudadanos para una democracia participativa, deliberativa e intercultural, con plena conciencia de la biodiversidad y su relación con las sociedades humanas.

De este modo la inclusión es una transformación del Sistema Educativo Nacional que la Nueva Escuela Mexicana está impulsando para que los actores educativos participen en la creación de conocimientos e identificación de condicionantes que pueden convertirse en obstáculos para los aprendizajes y para la participación. La inclusión y la equidad son muy sustanciales en la NEM y las propuestas educativas porque permiten servir y enseñar a cada uno de las y los niños, más aún comprender sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje culminando con llegar a ser un agente innovador.

Es indispensable trabajar la inclusión desde el aula, la escuela y la comunidad como un factor de aprendizaje, ya que permite abrir nuevos espacios para que las y los alumnos manifiesten cómo les está llegando la información y lo que están aprendiendo, así como el resultado de los procesos que ejecutan hoy en día.

1.4.4 Organización de la Escuela Primaria Antonio Carvajal del Municipio de Apetatitlán en torno al personal docente

Para cerrar con la contextualización, este apartado se dirige a conocer y describir puntualmente el concepto que se tiene sobre el escenario, en este caso es la escuela, por ser el lugar donde se presentan los hechos de la investigación, caracterizando la organización establecida con el personal educativo.

Siguiendo la mirada de Paulo Freire (1968), la escuela es un espacio de encuentro para la amistad, la reflexión y la construcción de un mundo común, de acuerdo con su obra la pedagogía del oprimido, la escuela debe ser un lugar de educación liberadora que fomente la lectura crítica de la realidad, la concientización y la lucha por la transformación social, más allá de la mera transmisión de conocimientos.

Una vez retomado el concepto sobre lo que se entiende por escuela, podemos continuar con la descripción de la escuela en la que se llevara a cabo el trabajo. El escenario determinado para la investigación es una escuela de sector público, de nivel básico de educación primaria, la cual trabaja en turno vespertino, misma que se encuentra ubicada en el municipio de San Pablo Apetatitlán de Antonio Carvajal en el estado de Tlaxcala, con clave de centro de trabajo: CCT 29EPR0126H2.

Siguiendo la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, la organización de la institución educativa, se divide en tres fases y se extiende a lo largo de seis cursos académicos normalmente entre los seis y doce años de edad, la fase tres está integradas por primero y segundo grado; la fase cuatro está conformada por tercero y cuarto, y la fase cinco siendo la última, está integrada por quinto y sexto.

Las cifras que caracterizan la institución, son de 148 alumnos, de los cuales 80 son mujeres y 68 son hombres, los docentes frente a grupo son 6, también hay docentes que atienden o apoyan las materias de computación, educación física y artes, las cuales permiten al alumnado desarrollar y conocer habilidades que influyen en su vida cotidiana. De igual modo, la escuela cuenta con una maestra de educación especial responsable del área de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo

a la Educación Regular), las cuales son instancias técnico-operativas de la educación especial encargadas de proporcionar apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales a los centros de educación básica. Su razón de ser y su quehacer se sintetizan en garantizar el derecho de todas las y los estudiantes a recibir una educación inclusiva, prestando atención a la población con discapacidad y a aquellos estudiantes en riesgo de ser excluidos, marginados o de abandonar su proceso de escolarización, por falta de adecuación de los contextos a sus necesidades de aprendizaje, (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022).

Dicha organización está conformada por el director, maestros de apoyo, psicólogo, maestra de comunicación y trabajadora social. Brindando orientación, asesoría y acompañamiento, en corresponsabilidad, a docentes y directivos, además de asesoría a padres de familia. (Dirección General de Operación de Servicios Educativos, 2022).

Cabe señalar que esta área se hace relevante dentro de este apartado, debido al vínculo de trabajo que comparten el docente frente a grupo con el equipo de USAER los cuales tienen el objetivo de colaborar con el aprendizaje de alumno con alguna condición, siendo un acompañamiento para el docente en su práctica.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1 El mundo como construcción social

En este capítulo, la investigación se fundamenta en la teoría propuesta por Peter Berger y Thomas Luckmann (1966) sobre su obra la construcción social de la realidad. Con el fin de percibir como se han retomado los hechos sociales, y con ello, conocer cómo se comportan en el contexto actual.

El sujeto, siendo un ser social, se encuentra en constante interacción con el otro, configurando con sus prácticas nuevos fenómenos y significados de su mundo, por lo que, los sujetos al formar parte de un círculo social construyen su realidad. De acuerdo con García y Mendoza (2022) hacemos nuestra realidad con el conocimiento compartido, mismo que al ser reproducido en la actualidad, se convierte en el material básico de la comprensión y producción de lo social: ser en el mundo es comprender un mundo.

De esta manera, el construccionismo social siendo un abordaje teórico, no solo se manifiesta en un escenario social en particular, sino que, a partir de sus prácticas sociales se traslada a diversos ámbitos como la educación. Por esto, la principal intención es acudir a la teoría expuesta para analizar con las perspectivas de Berger y Luckmann los procesos que el sujeto construye desde su vida cotidiana, tomando en cuenta, la realidad que vive e interpreta a partir de sus propios significados, siendo reflejados en sus pensamientos y acciones.

Berger y Luckmann (1991), Gergen y Gergen (1996), y Gergen (1996) postulan que se construye la realidad mediante fundamentos que reproducimos en la vida cotidiana. Estos fundamentos se reflejan en la interacción diaria, el lenguaje y nos permiten conocer, comprender, entender y visualizar de manera objetiva los significados que permea el sujeto a través de sus prácticas sociales, comportamiento, discurso y hasta cierto punto su cultura, citado en (Domínguez 2023: 44)

Con los elementos mencionados podemos identificar cómo los sujetos se desenvuelven a partir de la acumulación de sus experiencias y aprendizajes en su vida diaria. Berger y Luckmann (1966) afirman que la realidad se construye de

manera social, no del todo por naturaleza, sino que existe como resultado de la actividad humana: “La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social.” (Berger y Luckmann; 2001: 84). Con estas precisiones se refleja que el hombre construye su propia naturaleza, se produce a sí mismo y entre las diversas sociedades desde un proceso dialéctico, donde el individuo da paso a la conformación de la sociedad y donde ésta crea al hombre como parte de ella.

En esa noción se figura que el hombre inicialmente se integra a un mundo socialmente construido, nombrado y estructurado, y mediante la interacción con el otro se va adaptando y comprendiendo lo que le rodea. González (2023) opina que cada sujeto percibe una realidad con base en lo que aprende de otros, por ejemplo, cada individuo posee o logra desarrollar ciertas habilidades partiendo de la realidad, misma que ha sido determinada por otros. Cabe destacar que el humano se moldea con una diversidad de características que le permiten compartir explicaciones, versiones, interpretaciones del mundo. Para García y Mendoza (2022) ser humano es conocer el mundo, conocer el mundo implica el compartir (recibir y entregar) conocimiento acerca de este, en el proceso constante de la interacción social que viven los hombres en sus diversas instituciones.

Es así que, el construccionismo juega un papel fundamental en el individuo, debido a los elementos que socialmente le otorga a lo largo de su vida, sabiendo que el sujeto es social por naturaleza, su construcción no se da por sí sola, sino que, a través de la interacción con los demás, forma parte de un mismo espacio y contexto. De tal manera que, se construyen en conjunto compartiendo una realidad basada en sus similitudes y comportamientos tales que les permiten entenderse y comunicarse en la vida cotidiana:

La realidad es el mundo de la vida cotidiana. Es el ámbito de la realidad, en el cual el hombre participa continuamente, en formas que son al mismo tiempo inevitables y pautadas. El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado (Schutz y Luckmann, 1973).

De esa forma, la realidad se construye de narraciones hechas por los sujetos, presentándose en distintos momentos y espacios, lo cual da paso a una

realidad descrita o reconstruida en función de un interés propio, es decir, cada persona capta una realidad, misma que ha sido determinada por otros, lo que establece una realidad objetiva o subjetiva, es decir, cuestionable o intangible. En definitiva, en el transcurso de la vida, los individuos escuchan, reciben e interpretan ideas y pensamientos de otros, que harán construir y deconstruir al sujeto en sí mismo, a causa de los otros. Como menciona Gergen (2006), somos la reconstrucción permanente de un estado de construcción, pues cada uno de nosotros nos construimos día a día con base en las acciones que nos representan los otros. Esto nos afirma que el hombre no es un ser independiente, ya que, convive y se acompaña de los demás constantemente en la vida cotidiana.

2.1.1 La vida cotidiana como base de explicación del construccionismo social

La realidad que los sujetos interpretan y a la que dan un significado de un mundo coherente se le conoce como vida cotidiana. El mundo de la vida cotidiana está sustentado como real por la interacción humana y sus acciones, cabe señalar que dicha realidad se percibe como dada.

Las bases del conocimiento en la vida cotidiana están sometidas a las objetivaciones de los procesos y significados subjetivos por medio de los cuales se construye el mundo. Los autores Berger y Luckman (2003) destacan a la conciencia uno de los principales aspectos de la vida cotidiana, puesto que es un estado activo del cerebro con la funcionalidad de objetivar y de moverse en diversas esferas de la realidad: Dicho de otra forma, tengo conciencia de que el mundo consiste en realidades múltiples. Cuando paso de una realidad a otra, experimento por esa transición una especie de impacto. Este impacto ha de tomarse como causado por el desplazamiento de la atención que implica dicha transición. (Berger y Luckmann 2003: 36-37).

En concordancia, entre estas múltiples realidades se resalta una por excelencia nombrada la suprema realidad, que quiere decir que el ser humano asimila la realidad de la vida cotidiana dotada de cierto orden y se presenta ya objetivada, es decir, las cosas aparecen dadas antes de la llegada de éste al mundo. En esta parte, el lenguaje toma presencia, pues suministra las

objetivaciones que rigen el orden del cual éstas tienen sentido y donde el sujeto adquiere significado. En consecuencia, el lenguaje puede verse como el punto de inicio en la vida dentro de la sociedad, desempeñando un papel fundamental para la objetivación del conocimiento en la vida cotidiana, los autores opinan al respecto:

La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente.... el mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de una sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones y está sustentado como real por éstos.... (Berger y Luckmann, 2001: 34-35).

Otro elemento que se destaca en la realidad de la vida cotidiana se manifiesta alrededor del “aquí” y “ahora”, el primero se refiere al cuerpo físico y el segundo indica el tiempo, específicamente el presente. Siendo el punto que centra la atención a la realidad de la vida cotidiana, por ello, se le dimensiona en distintos niveles especificados en proximidad y alejamiento.

Podemos determinar que la vida cotidiana forma parte de la realidad inmediata del sujeto, ya que, con cada interacción, comportamiento y experiencia, aprende y adquiere características que le dan sentido al proceso de formación de su construcción social. Bolívar (2001) define que el sujeto construye, en su día a día, una serie de significaciones que van permeando su manera de vivir. Esto se refleja en las narraciones, en cómo las cuenta, cómo las expresa y cómo las resignifica para reproducirlas ante la sociedad.

Asimismo, esta teoría señala que la sociedad se hace comprensible a través de la interpretación, que es reflexible con relación al contexto y al discurso; de tal forma, los sujetos son entendidos como interpretadores, cuya dimensión subjetiva se establece en un principio por medio de objetos externos que se internalizan en el proceso de socialización, pero que es distinta de una persona a otra de acuerdo a su contexto sociocultural, la cual es variante de acuerdo con la capacidad humana, porque no se puede adquirir todo lo que en la realidad existe; pero con lo que llega a conocer, le permite adquirir esquemas tipificadores que le ayudan a desenvolverse en las actividades comunes de la vida cotidiana, es decir, está en función de su socialización (Berger y Luckmann, 2015).

2.1.2 El proceso de socialización desde la conciencia del individuo

El ser humano desde su naturaleza tiene la particularidad de estar en constante movimiento, pues no se concibe estático por la necesidad de explorar su alrededor. En esa idea, el individuo aprende a conocer y entender al mundo, ya que, desde su nacimiento va adquiriendo conocimientos que los miembros de la sociedad le comparten al integrarse a un grupo social. Definitivamente, el sujeto posee características que lo predisponen para ser miembro de una sociedad, es decir, el proceso por el que pasa, lo dota tanto de aspectos personales como colectivos, los cuales va asimilando dependiendo del contexto al que se encuentre inmerso.

De acuerdo con Berger y Luckmann (2003), el individuo no nace miembro de una sociedad, nace con una predisposición hacia la socialidad, el cual es inducido a participar en la dialéctica de esta. En otras palabras, el hombre no nace, se hace sociable, ya que, por su naturaleza tiene el instinto de interactuar con otros individuos, formando así un mismo círculo social. En esa noción, el sujeto va construyendo su realidad sobre el mundo al que pertenece, pues, mediante la interacción interpreta lo que hacen los demás en la vida cotidiana. Por lo tanto, el sujeto adopta una manera de socializar para comprender su propio mundo.

Como se ha dicho con anterioridad, el individuo llega a un mundo socialmente construido y estructurado de diversas entidades mismas que rigen su comportamiento al formar parte de la sociedad. Antes de continuar, es importante recalcar, que el sujeto para llegar a ese proceso de integración con la sociedad pasa por etapas que lo preparan para cumplir con funcionalidades de un miembro social.

Para la descripción de este proceso, tomaremos en cuenta las aportaciones de Berger y Luckmann sobre el proceso de socialización. Dentro de sus propuestas, destacan que la sociedad existe como una realidad tanto objetiva como subjetiva, misma que pasa por un proceso dialéctico continuo, configurada en tres momentos denominados: externalización, objetivación e internalización.

Con la intención de describir a fondo cada momento, es necesario recordar que la sociedad ya está estructurada y constituida con historicidad. Una vez dicho

esto podemos caracterizar que la externalización se da como primer momento, debido a que, las instituciones ya formadas en la sociedad tienen una realidad propia y una función de ser, de esa forma, se presentan al individuo como un hecho externo y coercitivo, es decir, el sujeto no puede comprenderlas por introspección, por ello, tiene que salir a explorar. Por eso coinciden Berger y Luckmann (2003), en que a medida que el hombre se externaliza en actividades, construye su propio mundo, proyectando sus propios significados en la realidad.

Por otro lado, la objetivación se da como segundo momento, siendo para Berger y Luckmann (2003) el proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad se llama objetivación, teniendo como elemento base al lenguaje. Por ejemplo, la cultura, las reglas y normas ya están dadas para que el individuo que pertenezca a ese grupo social deba aceptarlas como verdaderas de un mundo social objetivo.

Y como tercer momento suscita la internalización, reflejada como la aprehensión o interpretación de un conocimiento subjetivo, manifestándose en un significado para el sujeto. Citando a los autores, la internalización, constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social, Berger y Luckmann (2003). Por ejemplo, en este primer momento, el hombre no solo comprende el conocimiento subjetivo y momentáneo del otro, sino también entiende el mundo en el que vive y ese mundo se vuelve parte él. Lo que tiene como consecuencia formar un vínculo compartido de tiempo y espacio, creando una conexión donde ambas partes se identifican generando una participación cada uno en el ser del otro, una vez dado esto, se puede considerar que el sujeto se está integrando a la sociedad: “El proceso ontogenético por el cual esto se realiza se denomina socialización, y, por lo tanto, puede definirse como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él” (Berger y Luckmann, 2003: 164).

Desde la perspectiva de dichos autores, existen dos tipos de socialización: la socialización primaria y secundaria. La primera se establece en la niñez, aquí el

individuo nace dentro un grupo social impuesto que se encarga inicialmente de su socialización, es así que, los conocimientos y aprendizajes que va adquiriendo le son presentados como realidad objetiva por parte de sus miembros, creando así una mediatización sobre el mundo para él; es decir, se encargan de seleccionar aspectos del mundo según su realidad o clasificación social, generando un mundo social filtrado para el individuo.

Para un mayor entendimiento, en la socialización primaria se construye el primer mundo del sujeto, denominado como el mundo de la infancia, y en ésta se inculca la visión sobre un mundo real. Cabe señalar que el niño no internaliza el mundo de los otros como uno de los tantos mundos, sino que lo internaliza como el único que existe. Por ese motivo, se estructura la confianza del niño con sus significantes, dando paso a los aprendizajes que socialmente le serán atribuidos. Dentro de este proceso de socialización se crea la conciencia del niño mediante abstracción de conocimientos, actitudes, roles, entre otros elementos. Los autores Berger y Luckmann (2003) sostienen que, la conciencia significa que ahora el individuo se identifica no solo con otros concretos, sino con una generalidad de otros, es decir de una sociedad.

Con esto, podemos decir que el niño acepta los roles y actitudes que sus semejantes le estipulan, a su vez los internaliza, logrando identificarse a sí mismo y adquiriendo una identidad propia. Por ello Berger y Luckmann (2003) concuerdan con que el individuo no solo acepta los “roles” y las actitudes de otros, sino que en el mismo proceso acepta el mundo de ellos.

De forma más explícita, la internalización en la socialización primaria se fortalece cuando el niño tiene una identificación con la persona que lo socializa, siendo en la mayoría de las veces los padres; de esta manera, hace suyos sus roles, actitudes, y conductas que le permitirán adaptarse sucesivamente con la sociedad a partir del lenguaje que adquiera para comunicarse con los otros y, con ello, objetive y subjetive lo que le rodea. Es así, que los autores afirman, que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, y que la

estructura básica de toda socialización secundaria debe semejarse a la de la primaria (Berger y Luckmann, 2003: 164).

Para continuar, la socialización secundaria por otra parte es un proceso de distribución del conocimiento, volviéndose una necesidad para conocer nuevos mundos. Tal y como postulan los autores: La socialización secundaria es la internalización de "submundos" institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento (Berger y Luckmann 2003: 172).

Podemos destacar que los submundos son aquellas realidades que se contrastan parcialmente con el mundo de la infancia. Consecuentemente la socialización secundaria busca la adquisición de conocimiento especializado concentrado en otros espacios y entornos. Mismo que ya es concentrado en los roles que están directa o indirectamente ligados con la división del trabajo, los cuales conllevan una interpretación de vocabularios y comportamientos de rutina dentro de un área institucional, dicho de otra manera, la socialización secundaria suele aprehenderse con un contexto institucional.

A diferencia de la socialización primaria, donde el individuo no puede elegir su estructura y sus esquemas sociales, ya que le son impuestos, en la socialización secundaria el sujeto puede elegir los patrones y los modelos a los que pertenecerá. Hasta este punto, vale la pena puntualizar que el sujeto en su proceso de socialización trabaja su concienciación a través de la objetivación, ya que, es ese momento intermedio con la internalización lo ajeno se le vuelve propio, cabe señalar que este momento se desarrolla en su encuentro con el otro en la vida cotidiana.

Como afirman Berger y Luckmann (2003), la socialización nunca es total y nunca termina. Por lo que, el hombre en todos sus procesos está forzado a externalizar, objetivar e internalizar su realidad social como un proceso continuo. Es sabido que el sujeto con su dinámica trae consigo una movilidad constante, creando así una inestabilidad inherente, la cual exige que este proporcione un entorno estable a su comportamiento, mismo que debe especializar y dirigir sobre

sus impulsos para la producción de un orden social, lo que da paso a institucionalizar su actividad humana.

2.1.3 La institucionalización como elemento del construccionismo social

El organismo es el hombre y la actividad es el producto construido por él dentro de la sociedad, el proceso por el cual se hace el hombre es la interrelación con un ambiente determinado. Los autores al respecto mencionan que el ser humano en su proceso de desarrollo se interrelaciona no solo con un ambiente natural sino también con un orden cultural y social específico, el cual se encuentra mediatizado por él y por otros.

La humanidad es tan variable, que cada hombre posee una naturaleza, como reflexión podemos decir que, el hombre se construye o, mejor dicho, el hombre se produce a sí mismo. La autoproducción del individuo es evolutiva y por necesidad, por ello, los hombres producen un ambiente social a partir de sus formaciones ya sean socioculturales o psicológicas. Como plantean Berger y Luckmann (2003) así como es imposible que el hombre se desarrolle como tal en el aislamiento, también es imposible que el hombre aislado produzca un ambiente humano.

En ese sentido, la existencia humana se desarrolla empíricamente en un contexto de orden, dirección y estabilidad, es un hecho evidente que todo desarrollo individual está precedido por un orden social, es así que la existencia humana es siempre transformada. De tal manera, ese orden social es una producción humana realizada constantemente por el hombre en el transcurso de su vida. Para Berger y Luckmann (2003), el orden social es resultado de la actividad humana pasada, como por su existencia en cualquier momento del tiempo, el orden social solo existe en tanto que la actividad humana siga produciéndolo.

Toda actividad humana, entonces, está sometida a la habituación, el individuo en su día a día realiza actos que repite con frecuencia creando una pauta apreendida que permitirá reproducir el mismo acto sin tantos esfuerzos, pues Berger y Luckmann nos aportan que la habituación implica que la acción, puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera, ya que dichas acciones habitualizadas integran un carácter significativo para el individuo, ajustado en

rutinas para el alcance de proyectos futuros. Es por ello, que la habituación provee el rumbo de la actividad humana, proporcionando que esta pueda desenvolverse por medio de decisiones.

En relación con la habituación, ésta se antecede y desarrolla en misma medida el proceso de institucionalización, ya que, de acuerdo con Yáñez (2006: 295), la institucionalización tiene su origen en la tendencia del ser humano a la habituación, es decir, la repetición de la misma acción según pautas que se convierten en típicas. Y esto es afirmado con los autores Berger y Luckmann (2003) los cuales explican que la institucionalización se da cada vez que hay una tipificación recíproca de acciones habituales por dos tipos de actores. Las tipificaciones de dichas acciones que conforman las instituciones son compartidas y accesibles a todos los miembros de un grupo social, creando así una historia compartida, en ese sentido, las instituciones implican una historicidad y un control determinado sobre la sociedad. Los autores al respecto nos postulan lo siguiente: “Las instituciones siempre tienen una historia, de la cual son productos y por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada” (Berger y Luckmann, 2003).

Por eso Yáñez (2006: 295) llega a la conclusión que la habituación es el fundamento de la institucionalización, misma que conlleva la tipificación recíproca de acciones entre los actores, hasta llegar a convertirse en una forma de control social.

Antes de continuar, es fundamental conocer ¿qué es una institución?, retomando la aportación de Durkheim (2001), se llaman “instituciones” a todas las creencias y todos los modos de conductas instituidos por la comunidad. Tales instituciones se clasifican a partir de un interés social en específico, puede ser políticas, religiosas, laborales y educativas, debido a qué, el sujeto necesita de otros, busca que su integración a aquellas instituciones que ha constituido la sociedad, por ejemplo, la escuela, la iglesia o el estado.

En ese marco de referencia, las instituciones alcanzan su fin al propiciarle experiencia individual a cada sujeto, al momento de desempeñar roles para participar en el mundo social. Durante este acto, el hombre se expone a una gran cantidad de conocimientos y normas que le son accesibles a él, como a los otros.

Para este punto, Berger y Luckmann (2003) nos señalan que todo comportamiento institucionalizado involucra “roles” y estos comparten el carácter controlador de la institucionalización, tales que representan un orden institucional.

Sin duda, los roles tienen funcionalidad dentro de la sociedad, ya que estratégicamente no solo representan a la institución, sino también la integración de estas en un mundo significativo, contribuyendo en la conciencia y en el comportamiento de sus integrantes. En ese punto, el sujeto tiene la predisposición de participar en un sector específico de la actividad humana, pues, mediante un rol puede ejercer un aprendizaje basado en conocimientos, normas y valores, por medio de rutinas, tipificaciones y acciones habitualizadas. Con todo lo expuesto, podemos analizar qué si un sector de la actividad humana se ha institucionalizado, se ha sido sometido a un control social.

Cabe señalar que cuando las instituciones que existen en la sociedad se encuentran expuestas a nuevas generaciones, deben justificarse o explicarse mediante la legitimación, Berger y Luckman (2003: 118), consideran la legitimación como proceso que constituye una objetivación de significado de "segundo orden". La legitimación produce nuevos significados que sirven para integrar los ya atribuidos a procesos institucionales dispares. La Función de la legitimación consiste en lograr que las objetivaciones de "primer orden" ya institucionalizadas lleguen a ser objetivamente disponibles y subjetivamente plausibles".

En otras palabras, los autores definen la legitimación como una objetivación de significado de "segundo orden", en cuanto que surge cuando las objetivaciones de significado se presentan como dudosas o requieren ser transmitidas a las nuevas generaciones. La legitimación entrega la integración que requiere el orden institucional y la plausibilidad subjetiva que otorga sentido a la vida del individuo,

siendo, por lo mismo, un mecanismo fundamental para el mantenimiento del orden social." (Yáñez, 2006).

En la misma propuesta Berger y Luckmann (2003) destacan cuatro niveles dados en la legitimación, el primero se refiere a un nivel pre-teórico que se encuentra en la composición del vocabulario por las cuales las instituciones se auto legitiman sin necesidad de mayores explicaciones, el segundo nivel contiene proposiciones teóricas en forma rudimentaria que tiene que ver específicamente con acciones concretas, que se manifiestan en proverbios, cuentos, leyendas, refranes que tienen un orden pragmático, el tercer nivel corresponde a las teorías explícitas por las cuales explican y justifican una parte de las instituciones con conocimiento especializado, para terminar el cuarto nivel corresponde a los universos simbólicos, y son definidos por los autores Berger y Luckmann así: "Los universos simbólicos constituyen el cuarto nivel de legitimación. Son cuerpos de tradición teórica que integran zonas de significado diferentes y abarcan el orden institucional en una totalidad simbólica."

Para cerrar este apartado sobre la institucionalización, se tiene en cuenta que la legitimación se aprecia como un proceso social importante, debido al orden que marca sobre las instituciones estableciéndose como una explicación y justificación de su existencia a las próximas generaciones que se integren a la sociedad.

2.1.4 El lenguaje y la significación como elementos de la interacción social

En este último apartado teórico, retomaremos una de las versiones sobre nuestro origen; el homo sapiens es un hombre que conoce, produce su mundo y a sí mismo por medio del conocimiento, de ahí que, el ser humano es una especie que se produce con conocimientos. Debido a su historicidad, el hombre ha desarrollado una gran evolución que le ha permitido construirse, inicialmente por supervivencia y, consecuentemente, por el instinto biológico de conocer y entender lo que lo rodea. Sin embargo, hay que considerar que el hombre para llegar a hasta ese punto de conocimiento, ha pasado por diversos procesos para comprender el mundo en sí.

Al respecto, García y Mendoza (2022) afirman que, nuestra especie es un animal teórico, es la única que piensa, con grados diversos de conciencia, todo lo que hace y el material con el que está hecha aquélla es el significado, el cual adopta la forma de concepto, cuyo aprendizaje se produce a través de diversos circuitos sociales. Conocemos con conocimiento, conceptualmente, el lenguaje es entonces un vehículo privilegiado de la interacción social.

En el transcurso de este capítulo teórico hemos rescatado que el sujeto posee una diversidad de cualidades, dentro de ellas está poder comunicarse, pues a lo largo del tiempo ha logrado expresar sus ideas y pensamientos, buscando la manera de transmitir su mensaje como le ha sido posible, construyendo así su propio lenguaje y significado sobre los fenómenos, tanto naturales como sociales. Mismo lenguaje que ha sido compartido, interpretado y transmitido con los otros, generado así una visión y conceptualización sobre el mundo.

Por eso, Berger y Luckmann (2003) destacan que la expresividad humana es capaz de objetivarse, o sea, se manifiesta en productos de la actividad humana, que están al alcance tanto de sus productores, como de los otros hombres, por ser elementos de un mundo común. Cabe señalar que las objetivaciones que aquí se dan como índices duraderos de los procesos subjetivos de quienes lo producen, de tal manera que, su disponibilidad pueda extenderse más allá de la situación cara a cara.

Para mayor entendimiento, la expresividad humana visto de otra forma, es el lenguaje que los sujetos han construido como medio de comunicación para entender su mundo, a partir del acercamiento y de la interacción que comparten día con día en su actividad humana. En relación con eso, Berger y Luckmann (2003), plantean que la vida cotidiana por, sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él.

La comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana. Para ellos, el lenguaje se puede definir como un sistema de signos vocales, el cual puede considerarse como el sistema de signos más importante de la sociedad humana. La realidad de la vida cotidiana no solo

está llena de objetivaciones, sino que es posible únicamente por ellas. Las objetivaciones de la vida cotidiana se sustentan primeramente por la significación lingüística (Berger y Luckmann, 2003).

Una vez dicho esto, podemos dar paso a entender la significación, como la producción humana de signos. El sujeto al momento de llegar a un mundo ya construido, se encuentra con una inmensidad de signos o símbolos que ha impuesto la sociedad, ya que, estos signos fueron creados por los otros para nombrar, representar y significar lo que les rodeaba, imponiendo así una visión sobre las cosas y sobre su mundo como tal. Recuperando la propuesta de Berger y Luckmann (2003) un signo no tiene más propósito que el de indicar el significado subjetivo de quien lo hizo, mismo que se da en la realidad común que él y yo compartimos con otros hombres. Reconozco su significado al igual que los otros, y sin duda está al alcance del que lo produce como "recordación" objetiva de su intención originaria.

Indudablemente lenguaje que han construido los sujetos, ha trascendido a través del tiempo bajo diversos modos de expresión, debido a la alta expresividad que tiene el ser humano por naturaleza dicho lenguaje no se limita a una única forma de expresarse. Por esta razón los signos se han desarrollado bajo diversos modos, partiendo del significado que se quiera transmitir. Berger y Luckmann (2003) plantean que los signos agrupan en una cantidad de sistemas. Dentro de estos existen sistemas de signos gesticulatorios, de movimientos corporales pautados, de diversos grupos de artefactos, materiales, y así sucesivamente. Los signos y los sistemas de signos son objetivaciones en el sentido de que son accesibles objetivamente más allá de la expresión de intenciones subjetivas "aquí y ahora".

Es oportuno señalar que, el lenguaje visto como un sistema, conduce a los sujetos para comunicarse de un modo, el cual regirá una visualización sobre el mundo y sobre su desplazamiento en su vida diaria a partir de la interacción continua que comparte con los demás. Construyendo así un lenguaje propio, que ha aprendido del otro y mismo que enseñará a las generaciones posteriores a él.

Para Berger y Luckmann (2003) el lenguaje es capaz de transformarse en depósito objetivo de grandes acumulaciones de significados y experiencias que se pueden preservar a través del tiempo y ser transmitidos a próximas generaciones, por lo tanto, trasciende el tiempo de la vida cotidiana y de la relación cara a cara.

Debido a que el lenguaje no se cierra a un modo de expresión o interpretación, este puede trascender fuera de lo presenciado en la vida cotidiana, como se ha plasmado, el sujeto siempre está en constante movimiento, descubriendo nuevas cosas sobre su mundo, llegando al punto de construir representaciones simbólicas que dominan y forman parte de la realidad en la vida cotidiana como si fueran presencias de otro mundo, algunas de estas son: la religión, la filosofía, el arte y la ciencia. Podemos decir sin lugar a dudas, que estas representaciones son para el sujeto un modo de entender a profundidad y con reflexión su existencia en el mundo.

Los autores afirman que, en la realidad de la vida cotidiana, otras realidades aparecen como zonas limitadas de significado, enclavadas dentro de la suprema realidad caracterizada por significados y modos de experiencia circunscritos. Las zonas limitadas de significado se caracterizan por desviar la atención de la realidad de la vida cotidiana. Si bien existen, claro está, desplazamientos de la atención dentro de la vida cotidiana, el desplazamiento hacia una zona limitada de significado es de índole mucho más extrema. Se produce un cambio radical en la tensión de la conciencia, podría decirse que la suprema realidad las envuelve por todos lados, y la conciencia regresa a ella siempre como si volviera de un paseo.

Esto es evidente a partir del siguiente ejemplo, el teatro proporciona una excelente ejemplificación. La transición entre las realidades se señala con la subida y bajada del telón. Cuando se levanta el telón, el espectador se ve “transportado a otro mundo”, que tiene significados propios, y a un orden que tendrá o no mucho que ver con el orden de la vida cotidiana. Cuando cae el telón, el espectador “vuelve a la realidad”, es decir, a la suprema realidad de la vida cotidiana en comparación con la cual la realidad presentada sobre el escenario parece ahora tenue y efímera,

por vivida que haya sido la presentación de momentos antes (Berger y Luckmann, 2003).

Al mismo tiempo, los autores plantean que el lenguaje es capaz no solo de construir símbolos sumamente abstraídos de la experiencia cotidiana, sino también de "recuperar" estos símbolos y presentarlos como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana. De esta manera, el simbolismo y el lenguaje simbólico llegan a ser constituyentes esenciales de la realidad de la vida cotidiana y de la aprehensión que tiene de esta realidad el sentido común: "Vivo todos los días en un mundo de signos y símbolos" (Berger y Luckmann, 2003: 57).

Con la intención de culminar el capítulo teórico, retomaremos los componentes aportados por Berger y Luckmann (1966) más relevantes, para describir como el sujeto se construye socialmente. Se ha mantenido como discusión, que cuando el hombre llega al mundo ya está construido, nombrado y normado por otros, su construcción parte de la necesidad de explorar, conocer y entender lo que lo rodea. En ese sentido, el sujeto va construyendo una realidad, misma que se basará y será dependiente del mundo construido al que ha llegado.

En el mismo discurso se ha expuesto que el sujeto por naturaleza es un ser social, por eso cuando llega al mundo estructurado de los demás, aprende y se adapta en función de ellos para mantener un vínculo social, creando así una relación directa con el otro. Lo cual da paso a crear una interacción continua, donde el sujeto se va identificando y por lo mismo va reproduciendo las acciones y conocimientos en la vida cotidiana, siendo el lugar donde el hombre se desenvuelve constantemente, mediante acciones, interacciones y pensamientos que realiza día a día en un lugar social determinado.

Para que el sujeto se integre al mundo es necesario que pase por un proceso de socialización que le permita identificarse y reconocerse como miembro de un grupo donde participa, interactúa y se relaciona socialmente con otros sujetos. Como se explicó en los capítulos anteriores, la socialización es el proceso que permite que el sujeto se integre al mundo al que llegó, a través de la socialización primaria la cual se presenta en sus primeros años de vida, siendo el momento

donde identifica a los miembros lo acompañarán en el trayecto de su permanencia en el mundo, por decirlo así, desde su grupo familiar, mismos que lo van a culturizar, educar y construir, de acuerdo a las creencias, vivencias y significaciones que han adquirido de su realidad en el mundo. Mientras la socialización secundaria se da como segundo proceso, fundamentado por los autores, en la adquisición de conocimiento especializado de múltiples realidades o de otros mundos, propiciando que el sujeto se integre a instituciones que lo formaran socialmente, permeando que llegue a un proceso de institucionalización, donde se impone un orden social, basado en normas, reglas o requerimientos sociales para que los miembros de una institución los cumplan mediante roles establecidos.

Todos estos procesos por los cuales transita el sujeto, lo construyen al momento de otorgarle o compartirle elementos sociales que lo predisponen para entender el mundo y para adquirir una realidad sobre él, a través de conocimientos, aprendizajes que él va internalizando y objetivando creando su propio lenguaje para comunicar sus pensamientos, interpretaciones y significaciones de todo aquello que lo rodea. Cabe señalar, que dicho lenguaje está basado en la historia que ha desarrollado en su socialización e institucionalización. Esto quiere decir, que el sujeto aprende el lenguaje y a su vez el significado de donde se ha construido socialmente.

CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO

3.1 Un acercamiento a la investigación cualitativa

En este capítulo describiremos la metodología de nuestra investigación, como se ha expresado anteriormente, la principal intención es acercarnos a la realidad de los sujetos, tomando en cuenta sus percepciones sobre el fenómeno estudiado, para comprender y conocer cómo lo viven, lo entienden y lo practican.

Debido a la alta complejidad de fenómenos presentados en la sociedad, se han llevado a cabo diversas investigaciones a fin de encontrar una explicación de su comportamiento y existencia. Tales investigaciones están sometidas a un determinado análisis, puesto que el objeto de estudio no siempre es sobre una misma disciplina, en este caso, dependerá al tipo de ciencia que corresponda el trabajo de investigación.

En ese sentido, las investigaciones se han configurado a dos enfoques, el primero estudia en su mayoría a las ciencias sociales, teniendo un análisis teórico humanista, mismo que busca comprender las cualidades de los hechos con mayor reflexión y crítica, este ha siendo denominado cualitativo. Por otro lado, se encuentra un enfoque basado en las ciencias exactas, a partir de un análisis teórico positivista, que estudia y explica los hechos de forma experimentada y aplicada. De acuerdo con Stake (2005), los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe. De tal manera que, la distinción entre ambas investigaciones se basa en el tipo de conocimiento que se pretende estudiar.

La investigación cualitativa desde su propia naturaleza hasta sus singularidades busca acercarse al mundo de los sujetos para obtener una comprensión más profunda de los fenómenos sociales a partir de sus perspectivas y experiencias. Además, la investigación cualitativa se centra en el análisis de la experiencia humana y las relaciones sociales, con el objetivo de captar su complejidad y una comprensión detallada de los fenómenos estudiados. Para Flick

(2015), este tipo de investigación adopta un enfoque inductivo, lo que implica que el investigador se involucra directamente en el campo con el propósito de acercarse, recopilar información, procesarla y finalmente comprenderla.

Dentro de las singularidades de la investigación cualitativa, la comprensión se hace parte por la intencionalidad de comprender los objetivos, propósitos y significados de un agente o una institución social. Según Wrigth, citado en Stake (2005), la investigación cualitativa intenta establecer una comprensión empática para el lector mediante la descripción, transmitiendo al lector aquello que la experiencia misma transmite. Asimismo, la interpretación en la investigación cualitativa toma presencia, pues como señala Erickson (1986) la principal característica de esta investigación está en el lugar central que ocupa la interpretación. Tomando en cuenta que cada persona percibe las cosas de manera diferente, debido a la sencillez de sus observaciones y a la experiencia que es determinada por sus significados. Pare ello, los estudios cualitativos proporcionan descripciones abiertas, comprensiones mediante la experiencia y las realidades múltiples.

González (2023) sostiene que la interpretación es el medio para comprender las experiencias con los significados que cada sujeto tiene con relación a los fenómenos, hechos sociales y culturales que viven en su día a día, es decir, son datos que no pueden ser medidos numéricamente, sino que se expresan en forma de palabras, imágenes o cualquier otro tipo de simbolización, buscando comprender cómo estos fenómenos son experimentados y entendidos en el contexto en el que se producen.

La investigación cualitativa ha logrado establecer diversas formas de trabajo, debido a la infinidad de antecedentes y conceptos que la llevan a nuevas dimensiones que le permiten conocer cómo se vive y comprende un suceso dentro de un grupo social, teniendo en cuenta su historia, su cultura y su lenguaje. Con esto podemos decir, que la investigación cualitativa se apoya de disciplinas de diferente índole, como las económicas, políticas, sociales y educativas, mismas que son parte de las ciencias sociales las cuales ayudan a entender la dinámica y

complejidad de la sociedad. Por ello, se considera a la metodología cualitativa como un espacio multidisciplinario, por los enfoques que implican una interpretación naturalista hacia su objeto de estudio (Denzin y Lincoln; citados en Rodríguez et al., 1999).

De ese modo, la investigación cualitativa trasladada al ámbito educativo busca comprender la realidad desde los actores involucrados, como los estudiantes, docentes, directivos y padres. De igual forma, pretende explorar los procesos sociales, humanos y culturales que ocurren en el contexto escolar. Los autores Blasco y Pérez (2007) plantean que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas.

La narración expuesta sobre la investigación cualitativa, nos permite fusionarla con nuestro trabajo para comprender la realidad que viven los docentes al ejercer su práctica con los alumnos con TEA, recuperando la narrativa desde su propia experiencia al vivir este fenómeno educativo. Taylor y Bogdan (1987) afirman que, este tipo de investigación nos brinda la oportunidad de abordar procesos, contextos y significados de la acción humana, dicho enfoque se apoya en el conocimiento social de acciones, discursos y representaciones.

También Taylor y Bogdan, (1986) consideran ampliamente a la investigación cualitativa como "aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable". Estos autores caracterizan la investigación cualitativa como inductiva, donde el investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo, por ello se vuelven sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. En particular, los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas y suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones

En definitiva, la investigación de este tipo nos permite adentrarnos con la actividad humana, reconociendo así el comportamiento de los sujetos dentro de un grupo y contexto específico. Benoliel (1984) describió la investigación cualitativa como "modos de cuestionamiento sistemático enfocados a entender a los seres humanos y a la naturaleza de sus interacciones con ellos mismos y con su entorno". Con frecuencia, la investigación cualitativa se describe como holística, es decir que, se preocupa por los seres humanos y su ambiente en toda su complejidad. A menudo se basa en la premisa de que el obtener conocimiento de los seres humanos es imposible sin describir cómo se vive y cómo se define la experiencia humana por los propios actores.

Por eso, con el sentido de interpretar la realidad del objeto de estudio sobre las cualidades en sus procesos y significados, es necesario entender cómo los sujetos viven la situación, cómo la comprenden, qué significados le dan e incluso qué sienten al ser parte de ello. Por tal razón, la observación en la investigación cualitativa es la base para detectar un problema, de identificar comportamientos y patrones, lo cual proveerá información directa del escenario.

Gurdián (2010) afirma que, la principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad a través de los ojos de los sujetos actuantes, a partir de la percepción que ellos y ellas tienen de su propio contexto, asumiendo que la realidad se construye socialmente, es histórica y cambia constantemente. Así, se intenta la construcción de un tipo de conocimiento que permita captar el punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural, entendiendo que el acceso al conocimiento (de lo específicamente humano), se relaciona con un tipo de realidad epistémica cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo y no solo de lo objetivo. Para la autora esto se traduce en la adopción de una postura metodológica de carácter dialógico en la que las creencias, los valores, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana.

3.1.1 El estudio de caso como método para la comprensión de la realidad

Al momento de construir una investigación, se recurre a diversos elementos, que guiaran la ruta metodológica. Por eso, en esta etapa se acude a un método de investigación que nos permita involucrarnos con profundidad a la realidad del objeto de estudio, a fin de analizarlo y comprenderlo desde su propia complejidad.

Antes de continuar, es necesario preguntarnos ¿qué es un método en investigación? Siguiendo lo afirmado por Sánchez (1998), el método es el camino para llegar al objeto y a los diversos modos cómo se construye la realidad, no solo es un conjunto de pasos que el investigador debe seguir, sino se refiere que la metodología aplicada debe estar en total correspondencia con el paradigma de investigación. Asimismo, Ferrater (1971) sostiene que el método es en efecto un modo de acercarse a la realidad, un camino, la concepción de la realidad será determinante para el método.

Una vez expuesto dicho concepto, es oportuno mencionar que el trabajo de investigación será basado en el estudio de caso como método, pues como señala Ceballos (2009), la investigación basada en el estudio de caso pertenece al paradigma cualitativo interpretativo, en tanto que la realidad es construida por las personas que están involucradas en la situación que se estudia.

La selección del método de investigación elegido se sustenta dado que, en el estudio de caso se conoce un caso, acercándose a una realidad. Por lo mismo, el estudio de caso constituye un método de investigación cualitativo holístico que permite llevar a cabo investigaciones orientadas a conocer cómo y por qué sucede un fenómeno determinado, así como también cuáles son las razones inmediatas y el contexto en el que tiene lugar (Yin, 2014; Sautu, 2003).

En toda investigación siempre se presenta un fenómeno a investigar, a fin de comprender su comportamiento y sus complejidades, pues como aporta Stake (1999), constantemente nos encontramos con una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, entendiendo dicha cuestión mediante el estudio de un caso en particular. Es esa misma idea, el autor nos caracteriza que el caso viene dado, que es uno entre muchos, siendo algo

específico, complejo y en funcionamiento. Por eso Stake (1999) aporta las siguientes recomendaciones para seleccionar un caso: tomar en cuenta la rentabilidad de lo que se va aprender, el tiempo disponible para el trabajo, así como el acceso al mismo, considerando la unicidad y los contextos de las selecciones alternas; ya que, pueden ayudar o limitar lo que se aprende del caso y, por último, hacer una valoración sobre el progreso del caso, para identificar si conviene abandonar y elegir otro.

En esa aportación, el autor propone diversos casos dependiendo de la problemática o el propósito de la investigación, Stake (1998) define tres tipos de estudios de caso: *Intrínseco*, que es denominado así porque interesa conocer algo en particular que en sí es relevante, o bien, porque existe una necesidad expresa de llevar a cabo el estudio. Es decir, se decide realizarlo porque obtendremos información directa de su aplicación, no porque contribuirá a la comprensión de otros casos o de alguna problemática más general. Para este propósito se utiliza el siguiente tipo de estudio de caso, que el autor denomina como instrumental. *Instrumental*: Se lleva a cabo para indagar sobre una cuestión más general que, mediante el estudio de un caso, puede aportar elementos de análisis interesantes para entender una problemática en conjunto que no sólo involucra el caso específico que se estudia. *Colectivo*: Se diferencia del instrumental debido a que se enfoca en el estudio simultáneo de varios casos con la misma problemática o situación, pero en diversas personas, familias, empresas, o cualquier otro sujeto de estudio. La intención aquí es utilizar cada caso como un instrumento para conocer la situación en su conjunto, sobre un mismo aspecto. En relación la intención de la presente investigación, la selección del caso a utilizar es el colectivo, ya que, está enfocada al estudio de una misma problemática en diversos sujetos, estudiando la realidad de estos en conjunto.

El estudio de caso, sin duda está implicado para examinar algo, con la intención de comprenderlo, el propósito de esa comprensión puede ser explicativo, descriptivo y/o exploratorio, y en función de los objetivos con que se conduzca el caso, es como se determinarán la serie de estrategias o técnicas que guiarán el desarrollo de este. En particular, un caso se considera de interés en sí mismo y es

analizado en toda su complejidad, requiriendo de varias estrategias para la construcción de su evidencia empírica (Sautú, 2005).

En correspondencia, nuestro caso será descriptivo, ya que, siguiendo la postura de Saavedra (2017), este es utilizado cuando el objetivo es analizar cómo acontece un hecho o evento real al interior de una organización. Se limita únicamente a describir un fenómeno, proceso o evento, intentando responder a las preguntas “qué”, “quién”, “dónde” y “cómo”.

Como se ha planteado anteriormente, esta investigación busca dar a conocer unos de los casos vigentes del sistema educativo, y por medio del estudio de caso tenemos la posibilidad de describir la realidad de la problemática, recuperando las experiencias de los sujetos desde su narrativa, teniendo en cuenta los rasgos que lo construyen, como su historia, cultura y comportamiento dentro de la organización. De esta manera, se puede reconocer que todos los sujetos se comportan dependiendo a su construcción social, pues inherentemente al formar parte una misma problemática, cada uno actúa por lo que es.

3.1.2 La entrevista semiestructurada como técnica para la recolección de datos

En este proceso metodológico, la aplicación de una técnica permite recolectar datos que nos lleven a comprender la realidad del fenómeno a investigar, tomando la posición de Arias (2006), "se entenderá por técnica, el procedimiento o forma particular de obtener datos o información". Mientras para Benney y Hughes (1970), la entrevista es una “herramienta de excavar” para adquirir conocimiento sobre la vida social en relatos verbales.

Por tal razón, la entrevista se convierte en una herramienta de nuestra investigación, que nos permitirá conocer las narrativas, percepciones y experiencias de los docentes al llevar a cabo su práctica con adaptaciones para trabajar con alumnos con TEA dentro del aula. De acuerdo con Kvale (2011) “la entrevista es un proceso de sensibilidad para captar la experiencia y los significados vividos del mundo cotidiano de los sujetos”. La entrevista genera la posibilidad expresiva de los sujetos, permite expresar a otros su situación desde su propia

perspectiva y en sus propias palabras y dicho proceso posibilita que el investigador pueda acceder a la interpretación del significado de los fenómenos descritos, a través de las descripciones del mundo vivido por los sujetos entrevistados.

Es fundamental recalcar que, esta técnica se acompaña del tipo de investigación que se ha marcado, pues bien, las entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas que obtienen conocimiento expresado en el lenguaje, ya que, pretenden conseguir relatos matizados en diferentes aspectos del mundo de la vida del entrevistado, dicha técnica se enfoca en la descripción y rigurosidad de la interpretación del significado.

Para enfatizar la denominación, se retomarán las posturas de algunos autores, Patton (1980), considera que la entrevista cualitativa podría definirse como un encuentro verbal, de carácter interactivo, entre dos personas. Su objetivo es el acceso a las perspectivas del entrevistado en torno a algún tema seleccionado por el entrevistador.

Desde una perspectiva epistemológica, se puede decir que la entrevista facilita la construcción del conocimiento a través de la interacción entre dos personas. Al respecto Kvale (2011) afirma que el entrevistador y el sujeto actúan en relación el uno con el otro y se influyen recíprocamente entre sí. El conocimiento producido en una entrevista de investigación está constituido por la propia interacción, en la situación específica creada entre un entrevistador y un entrevistado.

En este punto, cabe señalar que existen diversos tipos de entrevistas; no obstante, en la investigación cualitativa se utiliza normalmente la entrevista semiestructurada (Kvale, 2011). Con la funcionalidad de generar espacios de diálogo para comprender la perspectiva de los sujetos con gran profundidad (Valles, 1999).

La entrevista semiestructurada de acuerdo con Corbetta (2003: 73-74), es un instrumento capaz de adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto, en la cual se trabaja con las palabras del entrevistado y con sus formas de sentir,

no siendo una técnica que conduce simplemente a recabar datos acerca de una persona, sino que intenta hacer hablar a ese sujeto, para entenderlo desde dentro.

Es un instrumento capaz de adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto, en la cual se trabaja con las palabras del entrevistado y con sus formas de sentir, no siendo una técnica que conduce simplemente a recabar datos acerca de una persona, sino que intenta hacer hablar a ese sujeto, para entenderlo desde dentro (Corbetta, 2003: 73-74).

La particularidad de esta técnica nos abre la oportunidad de propiciar un proceso de recolección de datos favorable con los informantes, sin duda establecer un espacio de confianza al momento de realizar las preguntas con los docentes, puede ayudarnos a recuperar respuestas más abiertas o sinceras sobre su práctica con los alumnos autistas, llegando a información más detallada de su propia experiencia. Como aporta Flick (2004), las entrevistas semiestructuradas, son unas de las más utilizadas, debido a que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario.

Para Tamayo (2007), la entrevista semiestructurada, es considerada como un instrumento compuesto por un guion de preguntas, cuyas interrogantes pueden ser modificadas o adaptadas a situaciones y características particulares de los sujetos informantes, destacando a Martínez (2009), este tipo de instrumento toma como valor real los significados otorgados por los entrevistados.

Para esta investigación, la entrevista semiestructurada se utiliza como la técnica con la intención de formar un dialogo directo con los docentes donde se sientan cómodos para expresar en su discurso, cómo viven el caso o cómo adaptan su práctica para trabajar con un alumno del Trastorno del Espectro Autista dentro del aula, recuperando los significados que han construido alrededor de esta realidad.

3.1.3 Guion de entrevistas semiestructuradas como instrumento para recuperar la narrativa

Para continuar con la ruta metodológica, damos seguimiento a la realización de la técnica, mediante la utilización de un instrumento que permita recolectar la información necesaria para la investigación. Desde el punto de vista de Arias

(2006), los instrumentos son cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital), que se utiliza para obtener, registrar o almacenar la información. Entre los cuales se pueden mencionar: los cuestionarios, entrevistas y otros". Mientras lo propuesto por Tamayo (2007), el instrumento se define como una ayuda o una serie de elementos que el investigador construye con la finalidad de obtener información, facilitando así la medición de los mismos.

En nuestro caso, se hará uso del guion de entrevista como instrumento clave, para recuperar la narrativa de los docentes con base en su experiencia. (Cardenal, 2016: 105), sostiene que el guion de entrevista "es una relación de los temas y subtemas que se desean tratar de acuerdo con los objetivos de investigación". Lo habitual es que se combinen en él preguntas directas, preguntas indirectas y formulaciones generales sobre las cuestiones a tratar, que dan libertad al entrevistador para plantear la cuestión como convenga a la situación y al entrevistado.

De igual forma este autor nos aporta que, el guion de entrevista suele usarse como un formato flexible que da libertad al entrevistador para formular las preguntas como considere oportuno, e incluso a cambiar su orden. En el tipo de investigación cualitativa, la entrevista debe parecerse lo más posible a un diálogo fluido y debe alejarse del interrogatorio, y esto implica que es necesario tener libertad para formular, reformular y rehacer, siempre, naturalmente, que esto sirva a los objetivos de la investigación (Cardenal, 2016).

Sin duda alguna, para elaborar una entrevista en investigación es prioritario establecer un acercamiento con los sujetos y el espacio donde se presenta el fenómeno que se busca investigar. Sobre eso Kvale (2011) indica que, el establecimiento del escenario de la entrevista debe animar a los entrevistados a describir su punto de vista sobre su vida y su mundo.

Por eso, al momento de construir el guion de entrevista, se debe tener un dominio sobre el escenario de investigación, ya que, de esta manera, se tendrá una noción de lo que se puede preguntar o se desea conocer con respecto al tema.

El escenario de la entrevista se prepara habitualmente con un guion. Una guía de entrevista es un guion que estructura el curso de la entrevista de manera más o menos ajustada. La guía puede simplemente contener algunos temas que deben cubrirse o puede constituir una secuencia detallada de preguntas cuidadosamente formuladas. Para el tipo de entrevista semi-estructurada analizado aquí, la guía incluirá un resumen de los temas que se deben cubrir, con preguntas propuestas. Dependerá del estudio particular el que las preguntas y sus secuencias estén estrictamente predeterminadas y sean vinculantes para los entrevistadores o que deje al juicio y al tacto del entrevistador decidir cuánto ceñirse a la guía y cuánto profundizar en las respuestas de los entrevistados y las nuevas direcciones que pueden abrir (Kvale, 2011: 120).

Una vez dominado el escenario, se puede abrir camino para la elaboración de las preguntas, debido a que estas son el medio para llegar a la información que busca el investigador y de estas depende que la información recolectada para la investigación sea confiable, factible y sobre todo útil. Ante lo dicho, Kvale (2011) considera que una pregunta de investigación se puede evaluar en una dimensión temática y dinámica: temáticamente se refiere a la producción de conocimiento y dinámicamente, se refiere a la relación interpersonal en la entrevista. Una buena pregunta de entrevista debería contribuir temáticamente a la producción de conocimiento y dinámicamente a la promoción de una buena interacción de entrevista.

Referente a lo antes mencionado, se puede decir que las preguntas elaboradas para la entrevista, se estructuran temáticamente a partir de lo que se quiera conocer, por ejemplo, las preguntas enfocadas en el “qué” buscan descripciones espontáneas del mundo vivido, narraciones coherentes y un análisis conceptual de la comprensión personal de un asunto. Por otra parte, las preguntas dinámicamente orientadas al “cómo” promueven una interacción positiva, manteniendo un flujo de conversación y estimulan a los sujetos para que expresen sus experiencias y sentimientos. En cuanto a las preguntas dirigidas al “por qué” indagan por qué los sujetos tienen las experiencias que tienen y actúan como lo hacen. Desde luego, la tarea del investigador es evaluar y comprender a los sujetos más allá de sí mismos, a través de las preguntas. Por ello, estas deben ser fáciles de entender, cortas y alejada del lenguaje académico (Kvale 2011).

Indudablemente, el investigador a la hora de construir las preguntas de investigación para su entrevista, suele acompañarse de un enfoque teórico que ha sido adquirido durante su formación profesional, es decir, posee un conocimiento entendible sobre el objeto de estudio. Sin embargo, al momento de plantear dicho conocimiento en la entrevista tiene que modificar su forma de comunicar la pregunta, a modo de que sea entendible para el entrevistado, y así pueda recuperar la información deseada. Pues como afirma, Kvale (2011), las preguntas del investigador se formulan normalmente en un lenguaje teórico, mientras que las preguntas del investigador se deben expresar en el lenguaje cotidiano de los entrevistados.

Una vez teniendo el escenario y preparadas las preguntas para la entrevista, podemos continuar describiendo las habilidades principales que propone Acevedo (2007), para lograr una buena objetividad al ponerlas en práctica con el entrevistado. La principal habilidad se enfoca en respetar el punto de vista del entrevistado, adoptar una actitud imparcial y abierta a las ideas que exponga el otro, tratando de entenderlas y aceptarlas. No impondrá su ideología influyendo en los puntos del otro. Además, analizará el material que se le presente, primero desde un punto racional y analítico y, segundo, enfocándolo hacia al aspecto humano y emocional. De igual forma separará los prejuicios establecidos de los datos reales que le da el entrevistado, por lo que su atención deberá estar totalmente enfocada a la situación de la entrevista. Y sobre todo debe conocer a fondo su personalidad para que pueda diferenciar entre sus experiencias y sentimientos, entre los de su entrevistado.

Para elaborar este instrumento, recopilamos los saberes conceptuales y teóricos para construir las preguntas más congruentes, adecuadas o hasta cierto punto oportunas para que al preguntarlas con los docentes fueran cómodas y sencillas de responder, manteniendo así la objetividad de un dialogo como lo propone la entrevista semiestructurada.

A continuación, se presenta el instrumento construido para aplicar la entrevista de investigación, misma que se ha estructurado de los datos generales

del objetivo y del modo de aplicación para demostrar y justificar ante el informante la validez y autenticidad del trabajo de investigación. Para posteriormente obtener los datos personales del entrevistado. En la construcción del instrumento expuesto, se coloca el orden en el que la entrevista será comprendida por el docente, para esto, la entrevista se divide en tres etapas, primero para iniciar un diálogo, donde el entrevistado desde su narrativa describa y conceptualice los términos que se involucren en el tema de investigación, mismos que están relacionados con su trabajo profesional.

Por consiguiente, la segunda etapa se enfoca a identificar y conocer las acciones concretas, decisiones o procesos que se llevan a cabo cuando los docentes ponen en práctica su trabajo. Por último, con la intención de recuperar las perspectivas de los entrevistados que han construido sobre su experiencia de trabajo con un alumno Trastorno del Espectro Autista, la etapa final se destina a describir desde sus propias palabras las ideas u opiniones de mejora para la atención de inclusión para los alumnos con TEA dentro del contexto escolar.

Guion de Entrevista Semiestructurada

Responsables de la aplicación: _____.

Lugar y fecha de aplicación/realización: _____.

Hora: _____.

Objetivo: El presente instrumento tiene el propósito de obtener, recoger y almacenar información sobre las perspectivas construidas por los docentes desde su práctica para incluir a alumnos con TEA dentro del aula, tomando en cuenta su experiencia en la Escuela Primaria “Antonio Carvajal” del municipio de Apetatitlán.

Modo de aplicación: Para la realización de este guion, se requiere que las responsables desarrollen habilidades de comunicación enfocadas en una escucha y comprensión activa, generando un espacio cómodo con los docentes de la escuela primaria “Antonio Carvajal” que permita construir un dialogo libre y flexible para que expresen de manera sincera sus vivencias, experiencias y perspectivas. Para esto, es fundamental propiciar una interacción que les transmita confianza, empatía y

respeto por parte de las responsables, las cuales como resultado tendrán una comprensión de significados basados en la realidad que presencian del fenómeno estudiado.

Para la recolección de datos se sugiere mantener una postura perceptiva y sensible que evite los sesgos, prejuicios y suposiciones respecto a la narrativa que compartan los sujetos. Otro punto a considerar es el tiempo, ya que, es un factor que rige la duración de la aplicación, por ello se debe disponer de un cierto tiempo para cada pregunta, respuesta y entrevista. Por último, se adjunta el guion elaborado para dicha aplicación, recomendando poner atención y cuidado en los materiales que permitirán almacenar la información.

I Datos generales del entrevistado(a)

Nombre del entrevistado: _____.

Edad: _____. Sexo: _____.

Lugar de origen: _____.

Lugar de radicación actual: _____.

Estudios profesionales: _____.

Instituciones formadoras: _____.

Años de servicio en el magisterio: _____.

Funciones que ha desempeñado en el sistema educativo: _____.

_____.

Últimos cursos, talleres o capacitaciones recibidas para el desempeño de su función: _____.

_____.

_____.

Nombre de la escuela y dirección: _____.

Cargo o función que desempeña: _____.

Antigüedad en el cargo actual: _____.

La educación actualmente se basa en el modelo de la nueva escuela mexicana, la cual establece una transformación educativa bajo un enfoque inclusivo, humanista y comunitario. Debido a este cambio que busca la NEM implementar en el sistema educativo, los niños con Trastorno del Espectro Autista se encuentran integrados en la escuela compartiendo un mismo espacio con los demás.

En esta entrevista nos interesa conocer la realidad que viven los docentes al trabajar con un alumno autista, tomando en cuenta las vicisitudes que enfrenta para brindarle acompañamiento a fin de incluirlo en el aula.

II Conceptual (inclusión, TEA, práctica docente)

1. *Para empezar, nos gustaría que nos defina* **¿Qué es la inclusión o qué implica en este modelo educativo al hablar de inclusión?**
2. *Sabemos que en las distintas reformas educativas han existido modificaciones o cambios, por ejemplo, antes se hablaba de integración, ahora se habla de inclusión. Usted nos podría explicar* **¿Qué diferencia o distinción existe entre ambos términos?**
3. *Siguiendo en este tema de lo conceptual, así como definir la inclusión es importante, también lo es definir el Trastorno del Espectro Autista, hasta la fecha este se mira como una condición, un trastorno e incluso una enfermedad, podría compartírnos* **¿Cómo lo percibe usted como docente, o qué piensa alrededor y cuáles son las características que tiene generalmente el alumno en las que considera poner mayor atención?**
4. *Otra de las cosas que nos interesa saber, es lo que hacen de manera práctica, pero antes de adentrarnos en el proceso, queremos saber, si usted tuviera que definir a la práctica que realiza el docente, ¿cómo la definiría?*
5. *A fin de conocer más sobre su participación en el proceso de acompañamiento, nos puede narrar* **¿Qué función tiene la planeación, estrategia y la evaluación para desarrollar su práctica? / ¿existe otro elemento que sea necesario añadir para llevar a cabo su trabajo?**

III Procedimental (estrategias didácticas, trabajo conjunto, desafíos)

Dentro de las acciones que usted realiza de manera cotidiana, a pesar de están normadas, sabemos que responden a la experiencia, formación o a la dinámica de la organización.

6. *Para eso nos podría narrar, ¿Cuáles son las cualidades que debe desarrollar o que ha construido siendo docente para realizar su práctica?*
7. *También nos sería útil conocer, de manera específica ¿Cuáles son aquellas estrategias didácticas que suele utilizar para incluir al alumno autista, ya sea para atender sus necesidades o para mantener su permanencia dentro del aula?*
8. *¿Cuál es el apoyo que recibe de la administración escolar? / ¿cómo es el trabajo en conjunto con el equipo de USAER? / ¿Cómo es la participación con los de padres de familia?*

IV Sugerencias y opinión

9. *De acuerdo a su experiencia, ¿qué cambios considera oportunos para la mejora de la institución potenciando un enfoque inclusivo con los alumnos autistas?*
10. *¿Qué opina al respecto sobre lo que propone la NEM acerca de la inclusión?*
11. *¿Qué significa para usted ser un docente inclusivo y qué importancia considera que tiene su práctica para inculcar o promover la inclusión en sus alumnos?*
12. *¿Cómo ha sido su experiencia al trabajar con un alumno con TEA dentro del aula, qué desafíos ha enfrentado, como ha sido la toma de decisiones durante este proceso? / ¿qué le gustaría modificar sobre su práctica para trabajar con alumnos con esta condición?*

3.1.4 Descripción de los docentes como informantes dentro de la investigación

En este punto de nuestra investigación, los informantes toman presencia por ser los actores más allegados al lugar donde se presenta el estudio, por lo mismo, se visualizan como la principal fuente de información, y con la intención de conocer a

fondo lo que sucede, pretendemos acérmanos con los sujetos para recuperar sus narrativas mediante un vínculo que les permita expresar y describir la realidad que viven, son Taylor y Bogdán (1986) quienes ya han mencionado que los observadores esperan que los informantes claves les proporcionen una comprensión profunda del escenario y completan los conocimientos del investigador sobre lo que ocurre cuando él no se encuentra presente.

Por su parte, Robledo (2009) define que los informantes clave de una investigación son aquellas personas que, por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo, pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información que a la vez le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios. Con esto podemos decir que, los informantes son el elemento clave para identificar la experiencia vivida, considerando que trae consigo una historia que ha trascendido a lo que hoy conoce como parte de su realidad.

Sin duda alguna y como se ha expresado antes, para el investigador es complicado llegar a un lugar nuevo, y aún más propiciar una relación con personas desconocidas. Por eso es pertinente señalar que, en cada escenario de investigación, existen personajes con un rol definido y, en consecuencia, el investigador debe analizar e identificar cuáles son aquellos que poseen tanto la información requerida, como la personalidad para crear una relación de confianza.

A partir de lo propuesto por Taylor y Bogdán (1986) se habla del informante clave y del portero, donde el informante clave es una persona capaz de aportar información sobre el elemento de estudio y el portero, además de ser un posible informante clave, es una persona que al estar situado en el campo ayuda en el proceso de selección de participantes en el caso de realizar entrevistas o grupos focales.

De igual forma, los autores enfatizan que en este proceso suelen darse relaciones difíciles con los involucrados, ya sea por conflicto, rivalidad, hostilidad, seducción, en sí, tensiones que se encuentran en la vida social. Por eso es importante que, el investigador identifique que personajes pueden ayudar a la

investigación y descartara a aquellos que no están dispuestos a cooperar y generen una interrupción en el trabajo.

Para evitar una relación difícil con los informantes se instaura el *rapport* como una táctica que se da en investigación a fin de crear una relación confiable con el informante, experimentada a través del estímulo. Considerando que el *rapport* no es un concepto que pueda definirse fácilmente, puede significar muchas cosas, como lograr que las personas se “abran” y comuniquen sus sentimientos respecto al escenario y a otras personas, así como compartir el mundo simbólico de los informantes, su lenguaje y perspectivas (Taylor y Bogdán, 1986).

Por último, Galeano (2004: 45) cita que la selección de las unidades informantes "es un proceso progresivo sujeto a la dinámica que se deriva de los hallazgos de la investigación". Lo que consiste a que la muestra inicial se va ajustando de acuerdo a los desarrollos del proceso investigativo, a las condiciones del contexto y a la dinámica de la realidad objeto de análisis. Por esto, es importante tener un control en la selección de los informantes.

En esta investigación los informantes toman presencia desde el ámbito educativo, siendo los docentes los principales actores de nuestra investigación. Debido a que son los sujetos que presencian la realidad del fenómeno en el contexto escolar. Mas que nada, son las personas más cercanas a la realidad que viven tanto los alumnos con TEA al integrarse en el aula, como la de ellos al adaptar su práctica con un enfoque inclusivo.

Por la intención de la investigación, y por razones lógicas, la selección de los informantes (docentes) está basada sobre el tipo de caso colectivo, ya que, según la aportación Stake (1994), el estudio de casos colectivo se realiza cuando el interés se centra en la indagación de un fenómeno, población, o condición general. El interés se centra no en un caso concreto sino en un determinado número de casos. No se trata del estudio de un colectivo sino del estudio intensivo de varios casos.

Por tal motivo, los informantes se seleccionaron de acuerdo a los docentes que comparten el caso de trabajar con un alumno con TEA en su salón de clases, a fin de estudiar la realidad que enfrentan al desarrollar su actividad profesional,

considerando que cada docente ha construido una experiencia propia dada su vivencia dentro de la institución. En la siguiente tabla, se presentan los datos de cada informante involucrado en cada caso de la investigación.

Caso	1	2	3
Edad	33 años	31 años	46 años
Lugar de origen	Contla de Juan Cuamatzi	Santa Cruz Tlaxcala	Santa Ana Chiautempan
Escolaridad	Licenciatura	Licenciatura	Maestría
Antigüedad servicio en el magisterio	10 años	11 años	22 años
Años de servicio en la institución actual	8 meses	11 años	5 años

3.1.5 Acceso al campo de investigación

Para continuar con la construcción de esta investigación damos paso al proceso de inserción al campo de investigación, con el objetivo de generar acceso al lugar donde surge el fenómeno estudiado. Para tal efecto, se busca una interacción directa con los sujetos vinculados, a manera de involucranos con el contexto físico y social en el que tiene lugar dicho fenómeno. Con esa intención, tomaremos la observación participante como una herramienta de apoyo, para identificar las acciones, roles y la estructura en el escenario de investigación, a fin de comprender con mayor facilidad como está conformado en sí. Concordando con Becker y Geer (1957), la observación participante proporciona la comprensión detallada que se obtiene en la observación directa de las personas y escuchando lo que tienen que decir en la escena de los hechos.

De acuerdo con Soto y Durán (2010), la inserción al trabajo de campo implica la observación y el estudio de cómo viene y va la vida de grupos y personas en la cotidianidad, y se adentra en el ambiente social con la intención de interpretar las

actividades de la gente que se encuentra inmersa en él. De igual manera, se comprende como un proceso donde el investigador va acceder de forma progresiva a la información fundamental para el estudio. Siendo un proceso casi permanente que terminará al finalizar el estudio (García Jiménez, 1994; citado en Rodríguez et al., 1999).

En definitiva, uno de los momentos más complejos de toda investigación es tomar asistencia y presencia dentro del campo, puesto que, el investigador llega con la responsabilidad de investigar un espacio que es nuevo y desconocido para él, padeciendo la dificultad de conocer qué y cómo va a realizar el trabajo, y al mismo tiempo saber cómo iniciar una interacción con las personas implicadas. Nadie se siente cómodo en un nuevo escenario sin ningún rol definible que desempeñar (Taylor y Bogdán, 1984).

Anteriormente se ha señalado que, el acceso al campo es un proceso largo y continuo de investigación que requiere de etapas para su realización. Dentro de ellas, se encuentra la entrada, ya que, es el primer momento que hace el investigador para formar parte del escenario, esto quiere decir, que las acciones que haga en el campo, determinaran si hay un acceso al lugar y específicamente al grupo que se va observar. Por ello, la entrada al campo se puede percibir como la etapa más importante, pues de esta depende que el sujeto realice su trabajo de investigación. Como afirman Taylor y Bogdán (1984), los observadores participantes entran en el campo con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los informantes. Se comportan de un modo tal que llegan a ser una parte no intrusiva de la escena, muchas de las técnicas empleadas en la observación participante corresponden a reglas cotidianas sobre la interacción social no ofensiva; las aptitudes en esa área son una necesidad.

Con la idea de que el investigador pueda obtener una posición confiable en el escenario, tiene que poner en práctica diversas rutinas que guíen su actuación ante los informantes, a modo de no interrumpir su conducta habitual. Por tal razón, es fundamental que el investigador cuide su comportamiento en los primeros días, ya que, de esto depende su estancia en el campo. Taylor y Bogdan (1992)

establecen que el investigador puede ser concebido como un intruso y ello puede perjudicar su ejercicio dentro del escenario trayendo como consecuencia, la negatividad de que los sujetos le brinden información y con ello no poder continuar con la investigación. Asimismo, los autores opinan que los primeros días en el campo constituyen un período en el cual los observadores tratan de que la gente se sienta cómoda, disipan cualquier idea en cuanto a que el enfoque de la investigación será intrusivo, establecen sus identidades como personas inobjetables y aprenden a actuar adecuadamente en el escenario (Taylor y Bogdan, 1984).

Para que el investigador pueda generar una situación amena y confiable con los informantes, requiere utilizar algunas tácticas o estrategias que lo ayuden a recabar la información suficiente para la investigación. Al respecto, el autor considera lo siguiente:

Dos estrategias que se suelen utilizar en este momento son el vagabundeo y la construcción de mapas. La primera supone un acercamiento de carácter informal, incluso antes de la toma de contacto inicial, al escenario que se realiza a través del a recogida de información previa sobre el mismo: qué es lo que lo caracteriza, aspecto exterior, opiniones, características de la zona y entorno, etc. La segunda estrategia supone un acercamiento formal a partir del cual se construyen esquemas sociales, espaciales y temporales de las interacciones entre individuos e instituciones: características personales y profesionales, competencias, organigramas de funcionamiento, horarios, utilización de espacios, tipología de actividades, etc. (Rodríguez et al., 1996: 72).

Usualmente, cuando el investigador obtiene información más detallada sobre el campo, con continuidad se encuentra abrumado y saturado por los datos que recibe, ya que, el tiempo que pasa dentro del escenario puede ser excesivo. Como opinan Taylor y Bogdan (1986), algunos observadores se inclinan a permanecer tanto tiempo en un escenario que deja el campo agotado y lleno de tanta información que nunca llegan a registrarla. Las observaciones son útiles sólo en la medida en que pueden ser recordadas y registradas.

Una vez teniendo en cuenta las recomendaciones de los autores, se da seguimiento a la recuperación de los datos adquiridos, puesto que, es fundamental tener un respaldo sobre la información. Por esta razón es pertinente procesarla de forma detallada y precisa, registrándola sistemáticamente para la construcción de

la presente investigación. Relativo a eso, los autores proponen que las notas de campo deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador. La secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones se registra con la mayor precisión posible. La estructura del escenario se describe detalladamente. En resumen, las notas de campo procuran registrar en el papel todo lo que se puede recordar sobre la observación (Taylor y Bogdan, 1986).

Para consolidar esta investigación, el acceso al campo fue un factor determinante para adentrarnos al escenario donde ocurre el fenómeno estudiado. Por eso, se describe a continuación el proceso que conllevó entrar al campo. Como primer momento se llegó a la institución por la formalidad de realizar las prácticas profesionales y liberar el servicio social que exige la universidad.

El sitio para realizar dichos procesos, fue la Escuela Primaria Antonio Carvajal de San Pablo Apetatitlán, por ser el lugar con la ubicación y el tiempo de traslado más conveniente, ya que, también se tenían que considerar los horarios de entrada y salida de la institución. Cabe señalar, que el área elegida para desempeñar estos requerimientos, fue el de USAER por la intención de conocer el trabajo con los alumnos con TEA. Como propone la literatura, la maestra de educación especial tomó el papel de portera, puesto que, fue la persona que nos guio para adaptarnos a la institución, compartiéndonos datos que nos ayudaron a reconocer a los informantes, la dinámica de la organización, las relaciones y modos de trabajo, entre otras cosas que nos permitieron acceder y conocer el campo, para identificar y construir la ruta de investigación de esta tesis.

3.2 Tratamiento y análisis de la información para la construcción del informe final

En este punto de la investigación, acudimos a una estrategia que nos permita analizar la realidad que viven los sujetos desde su narrativa, basándonos en los

abordajes teóricos y a los referentes metodológicos de la investigación cualitativa previamente recuperados de la literatura.

Para ello, retomaremos el análisis de datos, ya que, Rodríguez et al. (1996) afirman que es un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación. Cabe señalar que, la estrategia de análisis parte de la observación participante una vez llevada a cabo en el campo, luego del diseño del instrumento de recolección de datos para ser aplicado tiempo después con los informantes.

Para consolidar el análisis que se busca en el presente trabajo se considerarán los lineamientos que se utilizaron para recuperar y almacenar de la información, con la funcionalidad de desagregar, categorizar, decodificar y, con ello, interpretar los discursos expresados por los sujetos para comprender a profundidad las experiencias y significaciones que han construido alrededor de su actividad profesional al trabajar con los alumnos con Trastorno del Espectro Autista dentro del aula. Finalmente, el tratamiento de la información corresponde a la habilidad del investigador para hacer que él informante de cuenta de manera detallada de la información que se le cuestiona y que, al mismo tiempo, permite una elaboración de realidades, Rodríguez (1999).

3.2.1 La información obtenida

Uno de los elementos con mayor importancia dentro del proceso de investigación, es la información, ya que sin lugar a dudas es un factor que permite dar conocimiento acerca de las variables. Siguiendo la mirada de Idalberto Chiavenato (citado en Thompson, 2008) es un conjunto de datos con un significado que aumenta el conocimiento de algo. La información es un mensaje con un significado en un determinado contexto, disponible para uso inmediato. Tomando otra definición, Czinkota y Kotabe (citado en Thompson, 2008) afirman que la información consiste en datos seleccionados y ordenados con un propósito específico.

De esta manera, podemos asegurar que la información es un factor imprescindible para la construcción de una investigación, misma que permitirá alcanzar el análisis y la interpretación que se espera del tema de estudio. Por eso, los autores consideran que el manejo y la obtención de información posibilitaran datos factibles que descubran y profundicen el discurso, desde lo hablado y no hablado, hasta las vivencias, experiencias y significados de los sujetos. Por lo que, el investigador deberá construir los datos y así tener un soporte físico que le permita de algún modo la expresión simbólica de los rasgos comunicables durante el proceso, lo que implica separar, perfeccionar, reenfocar, interpretar, realizar los análisis de datos, el buscar las estrategias adecuadas como la codificación y la clasificación (Stake, 1999).

Una vez aplicado el instrumento y obtenida la información para su posterior análisis, es fundamental transcribir lo que previamente ha sido recuperado de las entrevistas. De acuerdo con Taylor y Bodgan (1994) este proceso de análisis de los datos requiere ciertas etapas: a) La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. b) La segunda fase, que típicamente se produce cuanto los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. c) En la fase final, el investigador trata de relativizar sus descubrimientos, es decir, de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos.

En este proceso, el investigador tiene la funcionalidad de reconocer, revisar y escuchar detalladamente cada entrevista, para transcribir la información de acuerdo a las fases que proponen los autores, en la primera el investigador irá identificando los temas más sobresalientes y de interés. Pasando a la siguiente fase, para decodificar, comprender e interpretar la información conforme a los saberes teóricos y metodológicos que ha adquirido durante la investigación. Culminando el proceso con la última fase, para analizar y hacer una comprensión de los datos obtenidos, dando paso a la elaboración del informe final, para describir los descubrimientos y hallazgos presentándolos como los resultados de la investigación.

Para que el investigador pueda lograr su trabajo de investigación, primero debe obtener la información requerida para su construcción, por eso, al momento de aplicar la entrevista, el investigador debe prever los requisitos o cuidados que le permitirán respaldar y almacenar la información, ya sea, con el uso de aparatos electrónicos para que sean de utilidad para grabar la entrevista y sea más fácil analizarla, transcribirla y decodificarla después. En esta investigación, el registro de la información aportada en el discurso de los docentes, se llevó a cabo mediante una grabación que fue aceptada y consentida por los mismos.

3.2.2 Transcripción y codificación

La tarea de transcribir la información recuperada, es un proceso tardado, debido a que, los audios grabados de cada entrevista se deben escuchar con detenimiento y atención para encontrar los temas más destacables que guiarán el análisis con mayor facilidad de la investigación, como asegura Kvale, (2011) el tiempo de la transcripción dependerá de la calidad de la grabación, además de que es un proceso cansado.

Indudablemente, esta tarea para el investigador suele ser exhausta, ya que, para poder transcribir, escucha una y otra vez lo dicho por los informantes para ir captando el mensaje, la idea o expresión de los temas que han sido entrevistados. En esa idea, el mismo autor aporta algunas elecciones típicas, tales como transcribir las declaraciones al pie de la letra, palabra por palabra, sin omitir ningún comentario incluyendo los balbuceos que en algún momento se presentaron durante la entrevista por parte de los entrevistados, es importante notar que lo que se transcriba deberá llevar el enfoque de la investigación sin olvidar que existe una realidad subjetiva por parte de quien está narrando la respuesta (Kvale, 2011).

Cuando cada una de las entrevistas aplicadas ya ha sido transcrita, es momento de releer y revisar que el discurso de los sujetos sea acorde con lo que el sujeto expresó. Para ello, es considerable saber que, para analizar la información, esta debe ser codificada para su interpretación.

Taylor y Bogdán, (1994) sostienen que la codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos. El proceso de

codificación incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. Asimismo, Taylor y Bogdan (1994) proponen que, para realizar el proceso de decodificación, se deben tomar en cuenta los siguientes puntos: Desarrollar categorías de codificación, codificar todos los datos, separar los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación, ver datos que han sobrado y refinar su análisis.

La codificación tiene la funcionalidad de descomponer en partes la información para darle un análisis y posteriormente una interpretación, en este proceso, el investigador desagrega los datos e identifica los temas más sobresalientes, de tal forma que, pueda asignarle un nombre o código para construir una categoría de mayor análisis. Retomando la postura de Taylor y Bogdan, (1994) la codificación y separación de los datos permite comparar diferentes fragmentos relacionados con cada tema, concepto, proposición, etcétera, y en consecuencia refinar y ajustar las ideas. Se encontrará que algunos temas que parecen vagos y oscuros aparecen claramente iluminados. Entonces la codificación es el elemento que da pauta para construir las categorías que ayudaran a interpretar la información de manera más concisa.

3.2.3 Construcción de categorías

Para enfocar el análisis de la información con cierta profundidad, es fundamental categorizar los datos más relevantes e importantes de la investigación, ya que, de esta forma la interpretación que el investigador hará al respecto será explicado con mayor detenimiento y detalle.

Analizar los datos en gran medida, involucra estudiar sistemáticamente las variables que forman parte de cada marco de investigación, con el propósito de delimitar que datos se relacionan y vinculan entre sí, generando la construcción de las categorías de análisis. Para ello, retomamos la postura de Rodríguez et al. (1999) sobre que el sistema categorial es considerado como un producto o resultado de la investigación, el cual supone un primer nivel la abstracción de tópicos, por lo que, es configurada bajo la perspectiva de los implicados, mostrando los elementos que condicionan de alguna medida, la aproximación al objeto de

estudio; es decir, son los que representan los patrones o tópicos significativos en el estudio de un fenómeno.

La construcción de las categorías de la presente investigación, se han distribuido en tres dimensiones tomando como base los momentos en los que fue comprendida y aplicada la entrevista con los informantes para la recolección de datos.

1. Categoría: Las perspectivas construidas por los docentes en torno al concepto del TEA e inclusión
2. Categoría: Caracterización de la práctica docente
3. Categoría: Las adaptaciones construidas por la práctica docente para la atención del TEA
4. Categoría: Las opiniones construidas por los docentes alrededor de su experiencia

La construcción de cada categoría consistió en la relación que los temas tenían con el propósito de análisis, por ejemplo, la primera estando enfocada a conocer lo conceptual, para ello, se relacionaron los conceptos que sobresalen en el tema de estudio, a fin de que el informante se contextualizara con la entrevista, y así, sucesivamente con las demás categorías, permitiendo que la interpretación estuviera enfocada a analizar minuciosamente cada categoría.

De manera detallada, en cada categoría se realizó un cuadro integrado en secciones para desagregar cada elemento que complementa un análisis para poder interpretar la categoría, este cuadro tuvo la funcionalidad de sintetizar con mayor precisión cada dato de la información. Una vez realizado cada procedimiento que se ha dicho en este apartado, se tendrán los elementos necesarios, para mostrar los hallazgos que se ha logrado interpretar de la información que se obtuvo del discurso de los informantes.

3.2.4 Elaboración del informe final

En toda investigación se busca dar a conocer, presentar o demostrar algo, mediante el conocimiento documentado, para alcanzar esa lógica, en la etapa final de la

investigación, se construye un informe final, con la finalidad de plasmar y sustentar los principales hallazgos, descubrimientos y resultados obtenidos en el trabajo. En la elaboración del informe final, se presentan datos que describan los resultados alcanzados tomando en consideración lo previsto en cada uno de los capítulos. Para enfocar el informe al tipo de investigación, retomaremos la mirada de Rodríguez et al. (1999) quienes describen el informe cualitativo como el que debe contener: planteamiento de problema, metodología y resultados alcanzados.

En el caso de esta investigación, los tres puntos han sido elementales para construirla, primero para identificar el problema de estudio y con ello, reconocer la realidad de un espacio social, teniendo presentes los objetivos y las preguntas de investigación. En segundo, para tener los referentes teóricos y metodológicos considerando los aspectos aportados por la literatura para obtener la información requerida. Y finalmente en tercer momento, para presentar la interpretación de todo hallado en la investigación.

El informe final tiene la función de exponer todo lo que el investigador ha aprendido y conocido en la investigación, describiendo y explicando los datos más importantes, para que quienes lo lean, puedan comprender sin dificultad los resultados que obtuvo del análisis que realizó de la información.

CAPÍTULO IV ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo, la investigación se encamina a la etapa final para presentar los hallazgos que se han obtenido a partir de los marcos anteriormente expuestos; contextual, teórico y específicamente metodológico para realizar el trabajo de campo y, con ello, la aplicación de entrevistas, posibilitando la transcripción y categorización de los discursos expresados por los informantes, mismos que nos han permitido tener una comprensión más profunda sobre la realidad que viven al desempeñar su trabajo con alumnos con Trastorno del Espectro Autista dentro del aula.

A partir de los discursos recuperados por los docentes y bajo una mirada reflexiva y analítica es posible reconocer los significados que han construido alrededor de su práctica, tomando como guía el estudio de caso y la entrevista semiestructurada para conocer cómo y por qué sucede un fenómeno, así como también cuáles son las razones y el contexto en el que tiene lugar, mediante un proceso de sensibilidad para captar la experiencia y los significados vividos del mundo cotidiano de los sujetos, al expresar a otros su situación desde su propia perspectiva y en sus propias palabras, dicho proceso posibilita acceder a la interpretación del significado de los fenómenos descritos, a través de las descripciones del mundo vivido por los informantes (Yin, 2014; Sautu, 2003; Kvale, (2011).

La presentación de los resultados está organizada por las categorías en la que fue comprendida la entrevista al momento de su aplicación con los docentes de la Escuela Primaria Antonio Carvajal. Para la aplicación se tomaron tres momentos, primero para identificar como definen y conceptualizan los términos, el segundo se enfocó a lo procedimental, para conocer cómo se dan las acciones y los procesos que realiza de manera cotidiana para desenvolver su práctica, y el tercero estuvo dirigido a comprender sus significados y opiniones al respecto de las categorías inmersas en la entrevista, tomando como base su experiencia.

4.1 La conceptualización y percepción construida por los docentes en torno al concepto Trastorno del Espectro Autista e Inclusión.

Los sujetos en su llegada al mundo, tienden a conceptualizar, denominar o caracterizar todo lo que les rodea, con el propósito de identificarlo y comprenderlo ya que, es algo que forma parte de su realidad y de su desenvolvimiento dentro de la misma. Como se expuso en el capítulo teórico, los sujetos no se construyen en individualidad, debido a la constante interacción que tienen por ser seres sociales compartiendo un mismo espacio con sus semejantes, donde colectivamente van distribuyendo con explicaciones, versiones e interpretaciones lo que perciben de su contexto permitiéndoles entender el mundo.

Por esta razón, los sujetos dentro de su trayecto van conociendo nuevos fenómenos, ya sea por la capacidad o habilidad que tienen para identificar y distinguir cuando algo es nuevo o desconocido para ellos, podemos señalar, que estos fenómenos se dan socialmente, ya que toman presencia en el lugar donde los sujetos se desarrollan como miembros de una sociedad.

Para relacionar lo dicho con la investigación, determinamos que los docentes al estar en un espacio diverso como la escuela, afrontan y conocen nuevos fenómenos que ocurren o se presencian al momento de realizar su práctica. Por ello, los testimonios que se muestran a continuación visualizan que los docentes al trabajar con un alumno con Trastorno del Espectro Autista, primero reconocen e identifican las características y el comportamiento del niño, por lo que, siendo para ellos un hecho inusual que se presenta en el aula, los lleva a tener un primer acercamiento con el fenómeno.

[...] *Las características que empecé a notar al trabajar con mi alumno, son que no puede hablar, no escribe y tiene problemas de motricidad, no camina bien. Otras características es lo del aleteo y los pies en puntita, ya que son las características más notorias que presentaba. (Caso 1).*

[...] *Hablando de las características más frecuentes y que fueron más notorias a la hora de trabajar con J, es el desplazamiento en puntitas, los gritos o rabietas cuando se estresa por el ruido, el espacio o el trabajo. Otra es su forma de comunicarse, a lo mejor ya lo percibieron, no es tan clara, no es de yo te platico, es como de yo lo hago y con eso el niño se está comunicando, tal vez no en la forma que quisiéramos*

que lo hiciera, pero al final de cuentas son palabras cortas e indicaciones cortas en las que asimila. (Caso 2).

[...] Las características que comencé a notar trabajando con mi alumno, es su manera de comunicarse, otra situación es el aleteo que tiene muchas veces, la hipersensibilidad por así decirlo, a algunas texturas, olores o ruidos que no le agradan y suelen ser muy rutinarios, tiene un lugar y un tiempo establecido que debe respetarse, porque si lo rompemos le causa conflicto y entra en una rabieta, y sobre todo tiene dificultad para interactuar y socializar con las demás personas. (Caso 3).

Los testimonios expresados sostienen que los sujetos logran identificar y percibir cuando un comportamiento es nuevo en su realidad y en su área de trabajo, por decir así, los docentes al realizar su actividad profesional reconocen que hay un factor que ahora es parte de su realidad, ya que, al tener un acercamiento directo y una interacción continua con un alumno con Trastorno del Espectro Autista dentro del mismo espacio, logran identificar las características y con ello, las atenciones que engloba este factor, mismo que demanda a los sujetos a un proceso de adaptación para desarrollar su práctica.

Una vez que los sujetos logran identificar este fenómeno se adentran a averiguar y a conocer más sobre él, como se mencionó al inicio, los sujetos en función de su lenguaje, conceptualizan y denominan las cosas que circundan en su mundo, a fin comprenderlas y de poder comunicarlas en el círculo donde se desarrollan en cotidianidad, en este caso, los docentes cumpliendo con un rol y trabajando con un alumno con TEA en el aula tienen la obligatoriedad de conocer sobre tal fenómeno que repercute en su actividad profesional, ya sea para adaptarlo a sus fines educativos o sociales.

Los siguientes discursos dan cuenta cómo los sujetos conceptualizan al Trastorno del Espectro Autista exponiendo lo que conocen sobre él, considerando los rasgos que conlleva entenderlo para encaminar y moldear su práctica con el alumno que trabajan dentro del aula.

[...] La definición es de un trastorno del espectro autista, lo que se le conoce como TEA y hay diferentes niveles, que yo les pueda conceptualizar los niveles en los que se encuentra el autismo no, simplemente noté características en mi alumno y pues se las empecé a decir a la maestra de educación especial para pedir un poquito de ayuda, porque pues si bien mi licenciatura lo dice, yo no soy licenciada en educación especial, yo soy licenciada en educación primaria y pues si notas ciertas

características, ciertos rasgos en las que pues los identificas o los das a conocer. (Caso 1)

[...]Hace tiempo me tocó hacer un diplomado sobre el autismo, ya denominado Trastorno del Espectro Autista, en el cual entran muchas condiciones porque no es lo mismo un niño autista a otro, en el caso del que tengo su condición es más hacia la lectoescritura, porque el área que domina más son las matemáticas, o sea, las domina mentalmente y prácticamente el mismo desarrolla esas habilidades para contar, agrupar y multiplicar que al final, él mismo sabe cómo lo hizo. (Caso 2)

[...] El término ha ido evolucionando, en las evaluaciones que he escuchado ya se define como un trastorno del neurodesarrollo a nivel biológico, cuenta con diferentes características y formas de comportamiento, también está clasificado por niveles, está el uno, dos y tres. Si no mal recuerdo actualmente creo que es clasificado dentro del DSM5 porque van evolucionando estos protocolos que tienen los psicólogos para la evaluación clínica. (Caso 3)

Las conceptualizaciones expresadas de los docentes en su discurso sobre el TEA nos permiten interpretar que los sujetos al tener un encuentro con este fenómeno construyen una imagen o una percepción debido a la interacción que lo vincula al desarrollar su actividad profesional. Por esto, se puede percibir que los sujetos lo saben identificar y sobre todo nombrar para atribuirle un significado, mismo que ayuda para que puedan comprenderlo como parte de su realidad.

Con los referentes que han sido atribuidos por la teoría, podemos mencionar que los sujetos conceptualizan a partir de la construcción que han adquirido a lo largo de su llegada al mundo, considerando la historia que los ha trascendido y con ello, la trayectoria que ha sido cimentada por su socialización primaria y secundaria, incluyendo su adquisición del lenguaje, es decir, cómo significa, objetiva y sobre todo como internaliza la aprehensión o interpretación de un conocimiento subjetivo, manifestándose en un significado para él.

Debido a la complejidad de acontecimientos o fenómenos que se presentan en el mundo y particularmente en los diferentes espacios sociales, los sujetos adoptan un tipo de modalidad social para manejarlos con control. Desde luego, sabemos que los sujetos forman parte de una institución, en este caso, la educación, que forma parte de aquellos espacios sociales que está predeterminada a cumplir con ciertas regularizaciones para mantener un control sobre los fenómenos que se presentan socialmente, como la escuela, misma que busca mantener un tipo de orden social, contemplando y siguiendo lo que estipula,

establece y norma el sistema educativo. Por este motivo, los docentes adoptan un modo de conducta para desarrollar su práctica, basado en los enfoques y contenidos que exige la normativa, a consecuencia de lo antes dicho, los sujetos se asocian a una diversidad de términos, leyes e ideologías dependiendo de lo que se busca institucionalizar en la sociedad a través de la educación.

Hasta aquí, es perceptible que el sistema educativo trae consigo una historia y un antecedente respecto a la inclusión, ya que se ha construido desde una gran diversidad de términos, en función del enfoque que se busca regir. Como se presentó en el marco contextual, anteriormente el sistema educativo manejaba otro término, denominado integración, debido a los objetivos sociales y educativos que pretendía la reforma de aquel momento, lo que ha generado que este término siga siendo un referente para los docentes. Sin embargo, ahora el sistema vigente demarca el otro término denominado inclusión, debido a ciertos objetivos humanistas y comunitarios que se pretenden trabajar en el contexto escolar. Para evidenciar lo dicho, en los siguientes discursos, los sujetos expresan y conceptualizan desde su narrativa, la diferencia entre ambos términos.

[...] Bien, integración ya se manejaba desde las diferentes reformas, hasta venia el dibujito donde está la escuela en un cuadrado llega el niño y ya, ya está integrado ahí ya está, lo tenemos dentro del aula, pero ahora lo que buscamos es hacer esa inclusión en donde los diferentes ambientes que tienen los niños, los ambientes culturales que traen desde su casa, cada uno con diferente cultura, diferente forma de ser llegan aquí a la institución, yo con mi cultura, que yo traigo los ideales, que yo tengo completamente, hacemos una cultura nueva, entonces se trata de que en nuestro caso incluyamos a mi alumno M (Caso 1).

[...] Para mí, integración es armarlo en conjunto e inclusión es involucrarlo en el mismo grupo, pero con actividades diferentes, el trabajo es adaptarlo a la condición del niño (Caso 2).

[...] No nada más es inclusión, por incluir a los alumnos al aula, y bueno pues ya están dentro de un aula y ya, eso no es inclusión, eso sería lo que anteriormente era integración, la inclusión es que en realidad él esté trabajando. En realidad, este desarrollando habilidades que a él le funcionen para la vida, entonces en esa parte, yo tendría que enfatizar que sea una verdadera inclusión, pero una valoración muy clara de lo que necesita cada alumno (Caso 3).

Los discursos presentados dan cuenta que los sujetos al desarrollar su actividad profesional, conocen, identifican y comprenden el término de integración por ser un enfoque que lo ha acompañado en su trayectoria y que ha marcado parte

de su experiencia. Indudablemente en el transcurso de la vida, los individuos escuchan, reciben ideas y pensamientos, ya sea de manera particular o colectiva, dependiendo del espacio en el que se encuentren, De esta manera, podemos interpretar que los sujetos al estar conociendo constantemente lo que el mundo le comparte, reconstruye una percepción propia sobre las cosas, ya sea por su capacidad de apropiarse de aquello que percibe en el mundo. En este caso, los docentes reconstruyen continuamente la conceptualización que tienen sobre los términos, ya que, lo toman como un referente para construir un concepto actualizado en su lenguaje y para vincularlo a su actividad profesional.

Para este punto, podemos entender que los docentes están destinados a trabajar con un enfoque inclusivo, dado que este suceso se manifiesta a nivel nacional, siendo una realidad que forma parte del sistema educativo, donde los docentes están asociados a conocer o percibir el término de inclusión, ya que, por su trabajo profesional interaccionan con un alumno con Trastorno del Espectro Autista dentro del aula. Por eso, los testimonios colocados a continuación permiten conocer la perspectiva que tienen los docentes sobre el término de inclusión, ya sea, desde la normativa, de su propia trayectoria o experiencia profesional.

[...] En la inclusión pues tratamos de que no nada más estén dentro de la escuela, sino que, se adapten y, sobre todo, puedan convivir y puedan realizar ciertas actividades, con estos alumnos. Porque no nada más es de que vengan y estén dentro del salón y ya, sino que, tratamos de que empiecen a realizar actividades donde puedan interactuar con nuestros demás pequeños (Caso 1).

[...] Inclusión podemos verla de muchas vertientes, porque para inclusión hay desde infraestructura, trabajo en aula y lo que serían actividades fuera del aula, como tal inclusión yo lo percibo como adaptar no al niño al aula, sino las actividades o el aula, al niño. Posiblemente las actividades no van a ser las mismas, pero el tema sí, entonces, sería adaptar la educación a las condiciones del niño, para que el niño se sienta parte del trabajo de todos (Caso 2).

[...] La inclusión como definición y digamos que desde mi perspectiva docente es la inclusión del alumno dentro del contexto escolar y dentro del contexto educativo, pero también de la planeación que vas realizando como docente, tratar de integrar actividades para que los chicos que tienen alguna discapacidad o trastorno puedan alcanzar de acuerdo a su nivel de aprendizaje, además, la inclusión debe ser en varios contextos desde el áulico, el escolar y también en el comunitario (Caso 3).

Los testimonios expuestos dan cuenta que los sujetos al enfrentar una misma realidad en el sistema educativo y dentro de un mismo espacio como lo es

la escuela, comparten una conceptualización y perspectiva similar sobre lo que es inclusión, ya que, es un término que está vinculado con su actividad profesional, por ello, coinciden específicamente que el concepto busca una adaptación a través de actividades que sean acordes para atender y trabajar con la condición, ya sea desde la toma de decisiones para elegir la dinámica y la planeación de su trabajo, o desde los requerimientos escolares y normativos que propone el sistema para contemplar al alumno, considerando así las condiciones del contexto y de la propia organización para crear espacios adecuados para los alumnos que lo necesitan, por decir, así la infraestructura y el ambiente escolar que se propicie.

Para cerrar cada uno apartados respecto a las conceptualizaciones construidas por los docentes, podemos destacar que los sujetos pasan por un proceso de apropiación, que naturalmente los lleva a conocer y a tener un conocimiento de mayor alcance sobre estos términos, ya que, al cumplir con un rol instituido socialmente, construyen una interpretación sobre las cosas para tener una explicación sobre su mundo.

Como se presentó en estos primeros apartados, las narrativas dan cuenta que los sujetos tienen un acercamiento y una interacción directa con esta realidad, por la actividad que desempeñan de manera habitual, lo que les permitió vincularse al término de inclusión y con Trastorno del Espectro Autista a consecuencia de su formación o de las decisiones que propone la organización o por las exigencias del propio modelo educativo, lo que genera que los sujetos modifiquen, adapten y flexibilicen su trabajo en el aula. La experiencia que básicamente viven los sujetos al interaccionar con los alumnos les permite reforzar sus propios conocimientos, construyendo un significado basado en la realidad y en el encuentro que tiene en su cotidianidad, de tal manera que su percepción está sujeta a eso que vive, independientemente de lo que la institución le atribuye y de los conocimientos previos que le ha compartido la sociedad.

4.2 Caracterización de la práctica docente

Durante su permanencia en el mundo, los sujetos por instinto natural socializan para interactuar con otros con la intención de relacionarse, integrarse y formar parte del mismo mundo. Para lograr dicha socialización, ellos cumplen y adoptan ciertas características o singularidades que les permiten integrarse a una sociedad y asimismo apropiarse del mundo. Según Becher (2001), cualquier persona puede formar parte de un grupo social adoptando sus características a través de un proceso de adaptación que lo convierte en miembro con el tiempo. Para que se logre este proceso de integración, los sujetos asumen un rol y una función basada en su socialización primaria y secundaria, mismas que guiarán su manera de desarrollarse en el mundo al que han llegado.

Entonces, los sujetos al asumir un rol, cumplen con un papel social que le permite mantener su estadia dentro de un grupo social, ligando lo mencionado con nuestro trabajo, los docentes siendo sujetos integrados a la sociedad y a una institución de trabajo, asumen un rol, que en su cotidianidad lo acompañan de una actividad humana que responde al reflejo de su experiencia y saberes previos.

Siguiendo las temáticas que corresponde al orden de la entrevista, en este segundo apartado se pretende comprender cómo se da el proceso que llevan a cabo los sujetos para realizar su actividad profesional, para eso, las primeras declaraciones se dirigen a conocer de manera puntual la conceptualización y percepción que tienen como docentes de su actividad, considerando el rol que asumen dentro del salón de clases.

[...] Yo defino mi práctica docente, primero en actualizarme constantemente, para traer actividades innovadoras, tratar de dar las clases como a mí me hubiera gustado recibirlas (Caso 1).

[...] Puedo denominar mi práctica docente como la intervención de las actividades en el aula, basada en la relación entre docente-alumno, docente-padre de familia y docente-padre de familia y alumno (Caso 2).

[...] Para mí la práctica docente sería plantear actividades didácticas, diferentes y motivadoras, el docente en su práctica debe establecer situaciones diferentes, creativas y que sean interesantes para los chicos, retos constantes, ahorita ya tenemos la nueva escuela mexicana, la elaboración de proyectos que están marcados dentro del plan sintético, bueno ahí están, etc., los PDA y los contenidos, pero tú como docente puedes buscar las estrategias didácticas que marquen la

diferencia en los chicos, no ser tan tradicionalista, muchas veces que con el tiempo todo docente tiende a volver una tradición su práctica, pero hay que romperlo y hay que hacer cosas nuevas para los alumnos, hay que aprender a comprender y entrar en su mundo porque nosotros vivimos nuestra realidad y percepción como adultos, pero ellos tienen una realidad muy distinta a la de nosotros, entonces hay que buscar actividades que sean motivantes para ellos (Caso 3).

Como se observa en estos testimonios, los sujetos al describir con sus propias palabras su práctica toman en consideración su experiencia, por ser una actividad que realizan de manera habitual. Berger y Luckmann (2003), nos aportan que la habituación implica que la acción puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera, ya que dichas acciones integran un carácter significativo para el individuo. Asimismo, se puede notar que los docentes coinciden en conceptualizar su actividad profesional, ya que, al cumplir con un mismo rol en un mismo espacio como el salón de clases, posibilita que su discurso sea similar al describir su práctica como la intervención que desempeñan con actividades en función de su formación.

En este punto es oportuno decir que, la concepción que los sujetos construyen sobre su práctica puede ser modificable, dado que es un reflejo de lo que los sujetos viven en su realidad, generando que ellos vayan desarrollando acciones que los orienten a centrar su actividad en dicha realidad, en este caso, por lo que expresaron los docentes, su práctica tiene que pasar por un proceso de innovación continua, ejerciendo su quehacer con actividades motivadoras y creativas, además de reforzar su actualización y capacitación profesional, ya sea por decisión personal o colectiva de la organización escolar.

Siendo así que los sujetos se construyen a partir de lo que han vivido y socializado, sus significados o perspectivas se asemejan con lo que la sociedad le ha atribuido, es decir, los docentes pueden coincidir en algunas ideas por realizar una misma actividad, sin embargo, su percepción total depende de lo que ha vivido en su permanencia dentro de la sociedad. Por mencionar un ejemplo, el caso 2 reveló que para hacer su práctica considera la interacción con el otro, siendo un factor que determina como se desenvuelve. Mientras el caso 3, se enfoca a comprender que la realidad es un componente clave para realizar su práctica, ya que, reflexiona que la realidad de cada individuo es distinta a la de él.

Para sostener la postura de que los docentes a partir de su construcción y comportamiento dentro de la sociedad realizan y adoptan su práctica, enseguida, se expondrán las testificaciones referentes a las cualidades, habilidades o singularidades que los sujetos han logrado construir a lo largo de su trayectoria profesional para llevar a cabo su práctica, teniendo en consideración su propia forma de ser y de identificarse como un miembro social, pero sobre todo, para desarrollar su práctica con un fin educativo y social.

[...] Las cualidades que he desarrollado durante mi práctica es ser autodidacta es lo que me ayuda, el ser autogestora, también empezar a buscar diferentes estrategias para que pueda aprender M, ser empática, tratar de ponerme en el lugar del otro, tratar de entenderlos, buscar, no quedarte con la duda y creer que tú lo puedes resolver todo, igual esa es una de las características que me ha ayudado a solicitar ayuda con mis compañeros (Caso 1).

[...] Dentro de las cualidades que me describen al desarrollar mi práctica, está el ser muy activo, ya que de las pocas veces me van a ver sentado, normalmente ando entre las mesas y estoy en constante movimiento, trato de ser interactivo y participativo; un día trabajo con unos alumnos al otro día con otros, y hago que todos trabajen interactuando con los demás, me gusta que todos estén involucrados, por otra parte, busco innovar o potenciar un pensamiento realista en el aprendizaje de los alumnos para que logren desarrollarlo y asimilarlo con su vida diaria, es decir, que las actividades sean más vivenciales, o sea que lo que vean aquí sea lo mismo que está pasando haya afuera (Caso 2).

[...] Fijate que a lo largo de tu práctica vas desarrollando muchísimas habilidades y las vas desarrollando conforme a las necesidades que cada grupo presenta, algunas de las habilidades que más he logrado desarrollar son habilidades musicales de tocar instrumentos, elaborar figuras de plastilina, lo he desarrollado, no es que yo sea muy bueno, he aprendido porque veo que les interesa, el dibujo también les gusta mucho y tuve que aprender a dibujar, trato de ser dinámico, en sí. la habilidad que tengas que desarrollar como docente, tienes que empezar a desarrollarla propiamente dicho, ¿por qué?, porque tienes que generar o propiciar esas habilidades también en tus alumnos (Caso 3).

En las testificaciones expresadas por cada actor se puede comprender que los sujetos logran percibirse, caracterizarse y denominarse al identificar las cualidades que ponen en práctica como docentes, en este caso, se perciben desde su propio lenguaje como seres activos, propositivos y autogestores para propiciar habilidades en su dinámica de trabajo, lo que aprecia una valoración de sí mismos, basada en su función profesional y sobre todo del trabajo que realizan directamente con los alumnos, como mencionaron Berger y Luckmann (2003), el sujeto se construye, o mejor dicho, el sujeto se produce a sí mismo, contemplando las

acciones que desarrolla en su actividad cotidiana. Asimismo, se puede apreciar que los sujetos expresan coincidencias acerca de que las habilidades que construyen o desarrollan como docente dependen del contexto y del ambiente de su grupo, valorando las necesidades y las características del mismo. Por esto, constantemente se encuentran descubriendo y desarrollando nuevas cualidades para modificar y mejorar su práctica. Además, se puede notar que los sujetos al asumir un rol y al ser una figura representativa para los alumnos, tratan de adiestrar o adecuar sus cualidades, de acuerdo a lo que pretenden inculcar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de ahí que, los sujetos se acompañan de un proceso educativo que les permite alcanzar su propósito de enseñanza.

Siguiendo con esa lógica, en las siguientes narraciones los docentes nos comparten de manera puntual, cómo se da su ejercicio práctico, estimando la planeación, la estrategia y la evaluación como elementos que han consolidado como profesionales para ejecutar su práctica docente.

[...] Pues una planeación no es una receta de cocina, pero si nos ayuda mucho para identificar qué es lo que queremos lograr durante esa clase, cuál es mi objetivo, cuál es mi PDA, cuál es mi contenido, en qué campo formativo estoy, cuáles van a ser sus ejes articuladores y qué es lo que quiero que logren mis alumnos durante ese proyecto a realizar. Para trabajar con mi alumno autista las actividades que estamos haciendo con él son diferenciadas, y por lo tanto no son iguales a las de los demás y en la evaluación que le estoy tomando para obtener su calificación, al final es una calificación que te pide un número en la boleta, para él yo retomo las actividades que ha realizado aquí dentro del salón, los contenidos los voy bajando completamente, no son los mismos al de los demás niños y a partir de ahí ya le voy dando una puntuación, tampoco estoy poniéndole pues el diez porque sé que también pues son contenidos que me están pidiendo o que está logrando, pero al final están solicitando una calificación (Caso 1).

[...] Para realizar mi práctica docente primero tengo que conocer a mis alumnos, que características tienen, qué condiciones y qué gustos, etc., aparte de los temas y contenidos, una vez teniendo eso, ahora sí tengo que ver cómo abordar mis contenidos, tengo contenidos, como me los marca el modelo y yo tengo que ver cómo los puedo modificar a las necesidades que mi grupo presenta, luego tengo que diseñar actividades acorde a los contenidos de mi planeación, ahora tengo que diseñar material didáctico que atienda los diferentes canales de aprendizaje (Caso 2).

[...] Pues es una herramienta fundamental porque si no tienes una planeación didáctica no tienes una guía de lo vas a hacer día a día, entonces tendrías que venir a la escuela a improvisar, pero si tienes una guía o ya establecido el proceso de desarrollo de aprendizaje y el contenido, pues ya sabes que vas a estar trabajando y si los alumnos lo están alcanzando (Caso 3).

Las narraciones de los informantes revelan que los docentes para emplear su ejercicio práctico toman como guía la planeación, estrategia e incluso la evaluación para acompañar su actividad profesional. En ese proceso, se puede observar que los sujetos conducen su práctica a lo que predispone la normativa para la elaboración de sus propias planeaciones, por ello, los docentes acatan algunos enfoques, programas y contenidos en busca de un orden educativo o social que se institucionaliza a partir de la actividad humana que realiza el sujeto, basada sobre el rol que desempeña.

Como ya mencionamos antes, los sujetos por ser seres sociales siempre están en contacto con otros individuos; ya que, como se argumentó, forman parte de un mismo círculo y comparten una interacción constante que les permite acompañarse mutuamente y más que nada adaptarse a la institución a la que pertenecen. De manera específica podemos acotar que los docentes para concretar su actividad se asocian con otros sujetos que comparten una similitud con su función o una relación con ellos, por esa razón se encuentran en un mismo espacio social siendo la escuela. Para dar un ejemplo de lo dicho, los docentes en los siguientes discursos nos comparten como ha sido para ellos vincular su práctica con otros miembros educativos al trabajar con los alumnos con Trastorno del Espectro Autista, ya sea desde los apoyos escolares que se brindan, hasta el trabajo en conjunto o colaborativo que llegan a construir.

[...] Por parte de la dirección no hay ningún apoyo. Sí hubo un poquito más de apoyo por parte de la maestra de educación especial, a veces viene cada ocho días cuando viene M. De ahí en fuera, pues es más el apoyo de la abuelita (maestra sombra), la verdad es, la que está haciendo las actividades y sobre todo creo que es esa más responsabilidad, porque pues quiere que empiece a hablar un poquito más, entonces lo motiva para que vaya siendo un poquito más autónomo. (Caso 1)

[...] No, como tal no, podemos poner la petición, hay material, pero no hay material específico para los niños autistas, o sea no hay algo, por ejemplo, maestra necesito pelotitas de estas, no hay, bueno yo traigo mi pelota, maestra voy a trabajar, no sé, fichas, pues no hay, haz tus fichas, el material con el que podemos trabajar, ahora sí, hay que elaborarlo o conseguirlo. Por lo que respecta al trabajo con USAER, desde un inicio cuando empecé a trabajar con J fue directamente la maestra de apoyo la que me dijo: tiene una condición y no va a aprender y le digo es que entre no va a aprender hay una brecha, qué cosa sí va a hacer y qué cosa no va a poder hacer, se aferraba al no, es que el niño presenta tal condición y no lo va a hacer, digo no maestra, es que, si lo va a hacer, pero no como usted quiere. Todavía hay ciertas brechas para trabajar, el niño tiene que cubrir cuatro horas de atención, dos

con la maestra de educación especial, una con la de lenguaje, y una con el psicólogo, el cual trabaja en el salón haciendo actividades con todos, la maestra de lenguaje solo es de contéstame ésta hoja y casualmente en sus reportes de trabajo el niño presenta que no identifica los colores, no conoce los números, no tiene una secuencia de lógica de números, digo no maestra, el niño sabe los números al derecho y al revés, sabe sumar, restar y multiplicar, digo no venga a decir que no sabe los números, tal vez su instrumento funciona pero para otro niño, no para el caso de él, entonces no hay una valoración directa de lo que el niño realmente conoce y de lo está haciendo. Por otro lado, la participación de la mamá de J es constante, debido a que, busca estar presente en el aprendizaje de su hijo apoyándolo en sus tareas e interesándose en las actividades que realiza en clases para reforzar en casa la actividad vista durante la jornada. (Caso 2).

[...] Por parte de la administración escolar no hay apoyo, todos los materiales yo los consigo y es parte de mi salario, como que buscas las estrategias para que él esté tranquilo y tú estés trabajando en el grupo, y se cree un ambiente escolar agradable para todos. Con el equipo de USAER constantemente estoy platicando, la maestra me informa si tuvo alguna consulta médica por la que haya faltado el alumno, también me facilitan algunas actividades que pueda trabajar con él, finalmente el equipo en conjunto me ayudo a identificar el trastorno y como podía atenderlo dentro del aula. En el caso de los padres de familia, pues fíjate que ahí si es complicado porque aunque hemos buscado el equipo de USAER y yo como docente estrategias para que el chico pueda incluirse, él falta constantemente, muchísimo que falta, entonces si ya lo grábamos que un mes viniera constantemente y se mantuviera tranquilo e intentara trabajar y todo este tipo de situaciones, y después de repente desaparece dos meses, porque tiene un trastorno del sueño, y no viene, entonces se pierde todo lo avanzado, en mi registro de asistencia las faltas que ha tenido el chico en promedio son de 30 días, asiste unas 3 o 4 veces por mucho, ya exagerando, si falta muchísimo el chico, hemos hablado con los papás que deben traerlo debe incluirlo pero al parecer esa es su dinámica que ha venido trabajando desde hace años, y le hemos recomendado bueno si no le da tiempo traerlo, me han dicho los compañeros de USAER hay que recomendarle que por la mañanas vaya a una actividad complementaria que sea de interés de A, pero hasta la fecha las indicaciones que les ha dado USAER no las ha llevado a cabo el padre de familia (Caso 3).

En estos discursos, los sujetos nos narran su experiencia al desempeñar su trabajo con otras personas que están presentes en el contexto escolar, con lo expresado, se puede ver que los informantes constantemente están en interacción con dichas personas por ser cercanas al alumno y en conjunto establecen acuerdos o tareas que les permitan fusionar un trabajo colaborativo, cabe señalar que estas personas al igual que el docente tienen un rol que han instituido y del mismo dependen las obligaciones o funciones que realizaran en su actividad con el alumno.

Los discursos que han construido los sujetos respecto al trabajo en conjunto que realizan con la dirección escolar, el equipo de USAER y con los padres, parten

de la experiencia que han construido con ellos. La coincidencia más notable que expresan los docentes es la falta de apoyo por parte de la administración escolar para recibir material didáctico que es imprescindible para trabajar con los alumnos autistas, de hecho, coinciden que el material que utilizan para su actividad cotidiana es obtenido desde su salario para construirlo o conseguirlo. En cuestión al trabajo en conjunto que tienen con el equipo de USAER, es visible que el caso 1 y 3 concilian una opinión similar sobre el apoyo que reciben por parte de los especialistas, ya que, de alguna manera han construido una interacción recíproca, lo opuesto al caso 2 que expresa un desacuerdo sobre el trabajo que el equipo de USAER tiene con el alumno con TEA, lo que ha obstaculizado un trabajo en conjunto por parte de ambos roles.

Para culminar esta interpretación es imprescindible mencionar el papel importante que se destaca sobre la familia, pues los docentes corroboran desde su discurso que la participación que tienen los padres de familia en el proceso educativo de su hijo puede aportar positivamente o negativamente por la influencia que estos tienen, es visible en el caso uno y dos el padre de familia está presente, ya que participa constantemente para apoyar en la permanencia de su hijo dentro del contexto escolar, cumpliendo con tareas que refuerzan el trabajo del docente; mientras el caso tres nos menciona una falta de apoyo por parte del padre de familia debido a que la asistencia del alumno para acudir a clases es mínima, lo que genera como resultado un retroceso al trabajo que él desenvuelve durante su práctica.

Concluyendo este apartado y apreciando los testimonios expuestos, podemos reconocer que a partir de la relación que tienen los sujetos con el otro, en su interacción social, realizan una actividad con otros seres sociales, teniendo así un encuentro y sobre todo reconocimiento con la realidad que lo rodea. En resumen, los docentes al vivir una experiencia bajo ciertas condiciones, los lleva a pasar por un proceso de adaptación, acompañado de decisiones, ya sea por lo que sugiere el modelo o por la percepción y significación que ellos han instituido desde sus experiencias previas.

En los elementos coincidentes se puede notar un discurso donde los sujetos para cumplir con su rol como docentes acuden a la planeación por ser el objeto simbólico de trabajo que acompaña su actividad profesional, asumiendo una rigurosidad de orden y, sobre todo, de decisión para valorar y atender las características de los alumnos con tal condición. De igual manera, se puede apreciar que los sujetos a partir de su experiencia, se van construyendo continuamente dependiendo de sus fines sociales y educativos, ya que alrededor de su trayecto profesional, van adquiriendo nuevos conocimientos y significados, además de algunas capacidades y características que le permiten seguir siendo parte del mundo al que ha llegado.

4.3 Las adaptaciones construidas por la práctica docente para la atención del TEA

Los sujetos teniendo un rol establecido dentro de la sociedad tienden a pasar por un proceso de adaptación, desempeñando diversas actividades o acciones que ayudan a acompañar su función y en gran medida a permanecer en la institución social a la que se han integrado. En este tercer apartado presentamos como es el proceso y, de manera puntual, cuáles son las acciones concretas que realizan los docentes en su práctica para la atención del TEA, considerando las estrategias didácticas que se determinan mediante actividades que construyen para trabajar, interactuar y socializar con sus alumnos.

Después de que los sujetos conocen que hay un fenómeno presente en su actividad profesional, prestan atención a requerimientos específicos y necesarios para sobrellevarlo. Por tal circunstancia, los docentes guiados por su formación se acompañan de una metodología que les ayude a asistir educativamente a los alumnos con Trastorno del Espectro Autista. Por tal razón, en las siguientes narrativas los sujetos exponen sobre la metodología que acompaña su práctica docente.

[...] Hasta el momento he utilizado una metodología basada en la motricidad a partir de señas, sonidos, bueno ahorita se los enseño para que lo chequen y pues ya está hablando un poquito más, ya empieza a decir por lo menos mamá, papá, paleta, ya empieza a hablar un poquito más y ya se le entiende (Caso 1).

[...] Como mi alumno domina más el área de las matemáticas, mi trabajo o la metodología está enfocada a eso, sobre todo para poder trabajar con él y para considerar sus características e intereses (Caso 2).

[...] Hay una metodología que se llama Van Dijk que es de realizar rutinas y que ellos sepan cuándo van a hacer una actividad, por ejemplo, ahorita vamos a ir a la clase de artes, pues llevaba su gafete señalado con un pincel, la clase de educación física, pues un gafete con un baloncito, aunque no podía leer muy bien él pues entendía que actividad correspondía hacer (Caso 3).

Las narrativas expuestas revelan que los informantes al momento de trabajar con un alumno con TEA, se ven obligados a adaptar su modalidad de trabajo para atenderlo directamente, en este caso mediante la metodología, por ser un elemento educativo que lo ha formado y acompañado profesionalmente a lo largo de su trayectoria. Dentro de los discursos se puede apreciar que cada docente considera las necesidades, características o potencialidades que tiene su alumno y, a partir de ello, selecciona y determina una metodología para guiar su trabajo, ya que, de esta dependen las acciones, actividades o estrategias didácticas que utiliza para adaptar su práctica docente y sobre todo para brindarle acompañamiento al alumno.

Una vez dicho esto, podemos adentrarnos a conocer e identificar las actividades que han construido y realizado los docentes para adaptar su actividad profesional con la condición presentada, teniendo en cuenta las atenciones necesarias para tener un acercamiento positivo con él, ya sea a través de la socialización o interacción que comparten en cotidianidad. En los siguientes testimonios, los sujetos describen algunas estrategias o actividades que son ejemplo de su trabajo, interacción y acompañamiento con el alumno.

[...] Algunas actividades que he trabajado con él, es tratar de ir ensartando para armar pulseras, eso es lo que me ha ayudado con él, mucho de la motricidad fina, acomodar, ordenar, prácticamente actividades tipo preescolar, de ir recortando, por ejemplo: acomodar las zanahorias para formar tu nombre, ve remarcando las gotitas de lluvia para que llegues hasta el suelo donde va uniendo un color con la forma, entonces así es como lo voy manejando (Caso 1).

[...] Como J tiene dominio de números, conoce los números, a lo mejor no te los dice verbalmente, pero los puede escribir, las habilidades que más sobresalen para

trabajar con él, son sumar, restar y multiplicar, y ya dentro de las actividades que trabajo con él están, la secuencia de números, las agrupaciones, ejercicios de relación, entre otras (Caso 2).

[...] Trabajo las habilidades socio adaptativas, te digo para construir rutinas, trajimos una actividad que se llama la tortuga llega al salón, entonces nos funcionó muy bien, porque A lloraba en el grupo y al momento de ver la tortuga empezó a relajarse y a estar más y ya se motiva un poquito más de venir a la escuela, no lo estamos enfocando al aprendizaje del grupo en general, sino en específico a A, él llega limpia la tortuga, le cambia el agua, y luego realiza una actividad referente a este animal, los cuidados, su alimentación, etc. También el uso de la tecnología, porque él en algunos momentos estaba investigando sobre la tortuga y lograba buscar sobre otros animales, vi que en YouTube empezó a buscar el camaleón y empezó a ver en la pantalla videos sobre él, estaba tranquilo y elaborando un camaleón de plastilina (Caso 3).

Como se observa en estos testimonios, las estrategias o actividades que han realizado los docentes para trabajar están orientadas a valorar y atender sobre todo la condición de su alumno. Asimismo, se puede notar que los sujetos al vivir este proceso, constantemente toman decisiones; ya que, por la condición a la que se enfrentan y específicamente a las atenciones que requiere el alumno, debe modificar y adaptar sus actividades para que puedan ser aceptadas y trabajadas por él. Por ello, también considera propiamente las características, habilidades o necesidades que el alumno tiene para planear las actividades que serán en beneficio de su aprendizaje o para descartar aquellas que no serán convenientes realizar debido a la condición que presenta.

El sujeto al desarrollar las actividades o estrategias que están inmiscuidas en su práctica docente, conoce por experiencia que al realizarlas debe ocupar materiales, herramientas o recursos para captar la atención, interés o la propia curiosidad que naturalmente tiene el niño, generando así que contemplen las actividades o estrategias más útiles en su plan de trabajo con un enfoque inclusivo. Por eso, en los siguientes discursos los sujetos describen los materiales didácticos que utilizan y consideran más adecuados para atender al alumno.

[...] Utilizo mucho material manipulable, material recortable, de insertar, de armar y acomodar para trabajar su motricidad fina (Caso 1).

[...] En este caso, utilizo material didáctico como fichas, tarjetas, taparrosas, dados, pelotas, entre otros, para que sea un trabajo más de manipulación porque le gusta sentir diferentes texturas, ya que eso lo tranquiliza (Caso 2).

[...] Suelo utilizar material concreto que pueda manipular, como pelotas, fichas, imágenes con ilustración, utilizo continuamente la computadora para ver videos, juegos, entre otras cosas (Caso 3).

Con estos discursos podemos visualizar que los sujetos al relacionarse directamente con una realidad distinta a la de ellos, contemplan que su manera de trabajar debe ajustarse a las características del alumno, por esa razón sus actividades obligatoriamente están acompañadas de un material didáctico que les permita alcanzar el objetivo de su plan de trabajo. Dicho de otro modo, los docentes reconocen la condición de su alumno al desarrollar su práctica mediante el uso de material didáctico, generando un espacio y sobre todo una interacción para trabajar con él. Poniendo en consideración los cuidados necesarios para que la actividad que ejecute dentro del aula sea segura y acondicionada al niño, por ello los docentes contemplan que los materiales didácticos sean acordes para que el alumno pueda manipularlos y más que nada trabajarlos.

Dados los aspectos que se requieren para la atención del Trastorno del Espectro Autista, los sujetos tienen que producir ciertos ajustes que les ayude a controlar dicho fenómeno presenciado alrededor de su actividad profesional, las siguientes declaraciones son ejemplo de las atenciones, cuidados o consideraciones que llevan a cabo los docentes para trabajar con el alumno dentro del aula.

[...] Trato de prestar atención para que el material que uso sea apto para su condición, hay texturas, olores y ruidos que no tolera, por ejemplo, a él no le gusta el resistol líquido, es una de las cosas que no le gustan entonces a él se lo cambiamos por el resistol de barra, porque ese si lo tolera y lo ocupa (Caso 1).

[...] Para atender las características de esta condición hay que trabajar de otro modo, por eso tomo en cuenta su estilo de aprendizaje ya sea visual o auditivo, porque no le gustan las actividades que solo tengan que ver o escuchar, como el caso de ver imágenes o videos no le es tan grato, tienen que ser actividades más lúdicas, menos actividades tediosas de leer o escribir, él es más como de a mí ponme cosas que hacer, es decir, tiene que estar en contacto con un material que pueda manipular para trabajar (Caso 2).

[...] A pesar de que trabajamos temáticas diferentes, los otros chicos son muy compresivos, a veces tratamos de ajustarlas, pero no siempre por su nivel conceptual de él, entonces se hacen ajustes razonables al nivel mental de A, porque difiere y está debajo de la edad cronológica de los demás alumnos. Aun así, trato de realizar juegos o dinámicas de integración grupal para involucrar a todos (Caso 3).

Al analizar estas declaraciones, se puede apreciar que los sujetos a la hora de desarrollar su actividad profesional toman en cuenta la condición como un factor que interviene en su modo de trabajo, ya que por la singularidad y los requerimientos que la integran, los lleva a considerar ciertas atenciones o ajustes para manejarla dentro del espacio áulico y de las interacciones que surgen en el mismo. En otras palabras, los docentes inevitablemente modifican, flexibilizan y adaptan su práctica de acuerdo a los intereses o cuidados del alumno con TEA, ya sea considerando los aspectos externos, como el espacio, el material de trabajo o el ambiente, hasta considerar los aspectos internos que van desde el propio proceso de enseñanza y aprendizaje para seleccionar *las* temáticas, dinámicas y actividades para que sean acondicionadas o adaptadas al alumno.

Para cerrar este apartado, es determinante decir que los sujetos al adaptarse al trabajo con niños con TEA pasan por un proceso de conciencia para analizar y decidir bajo qué condiciones, atenciones y requerimientos específicos realiza su actividad profesional. Adentrándonos a lo expuesto, los docentes al desempeñar su rol como profesional, reconocen que su práctica docente requiere de cambios o modificaciones que correspondan a la condición de su alumno, por tal motivo, estiman ya de manera particular qué actividades o estrategias didácticas guiarán el acompañamiento educativo con el alumno.

Indudablemente el docente por su experiencia, conoce que las actividades que implementa en su práctica docente determinan el trabajo y sobre todo la interacción que construya con el alumno; ya que, por su condición no siempre se puede crear un espacio de trabajo, por eso los sujetos buscan actualizar e innovar estrategias que les permitan obtener un beneficio educativo para el niño.

4.4 Las opiniones construidas por los docentes con base en su experiencia

Cuando los sujetos se integran al mundo y ya son parte de una sociedad construyen percepciones, opiniones y significados que conciben de acuerdo a sus vivencias, experiencias y aprendizajes que han obtenido de su llegada al mundo, mismos que les han permitido comprender su realidad. En ese sentido, los sujetos al significar e internalizar un conocimiento, determinan que conducta, carácter o papel asumen para desempeñar su rol como miembro de la sociedad.

Para finalizar el cuarto capítulo de la investigación, este apartado se dirige a presentar la información hallada en la última categoría de la entrevista, para conocer las perspectivas que han construido los docentes alrededor de su experiencia al momento de trabajar con un alumno con Trastorno del Espectro Autista dentro del aula. Considerando los aspectos que implican entender la realidad que lo acompaña en esta vivencia social y educativa ejerciendo su actividad como profesional.

Las primeras perspectivas están enfocadas a las opiniones que han construido de su ambiente de trabajo, tomando como base la organización, la dinámica o estructura que tienen en su institución social. Por ende, los testimonios de los docentes que se presentan a continuación, expresan de acuerdo a su experiencia que cambios consideran oportunos en la institución para potenciar o reforzar un enfoque inclusivo con los alumnos con TEA.

[...] Yo creo que debería de haber esa concientización del autismo, yo busco que se reconozca e identifique la condición a través de actividades escolares, por ejemplo, ahorita que pasó el día internacional del autismo yo lo manejé aquí con mis alumnos, porque en la escuela hay varios alumnos así, el punto es ir involucrando a la comunidad escolar para que empiecen a conocer la condición y a comprenderla (Caso 1).

[...] Pues sería el compromiso de nosotros como docentes, a lo mejor en la parte de actualizarnos, muchas veces hay cursos disponibles y no los tomamos, pero es la parte en la que no queremos o no hay compromiso para buscar algo que tenga que ver con mi área viendo la necesidad de la escuela. Ahorita hay tres alumnos con esta condición y sé que en algún momento me va a tocar trabajar con ellos y ya con los cursos puedo rescatar mi práctica para trabajar con ellos, al final de

cuentas sería el compromiso entre docentes, directivos y de todos los que trabajamos en la escuela para tener un trabajo colaborativo (Caso 2).

[...] Pues en primera la concientización de los padres de familia para que asistan constantemente a clases y se integren a todas las actividades escolares del menor, esa sería la más importante, porque la escuela si está haciendo dentro de lo que cabe, todo lo posible, lo están integrando, se está aceptando en la escuela por lo cual no ha habido rechazo. La segunda es una valoración más profunda del alumno porque siento que por su nivel de edad mental y por las características que él tiene pudiera buscar otros apoyos donde pudieran orientarlo más o ver un avance mayor, porque aquí si trabajamos lo académico y vamos haciendo los ajustes razonables, pero lo que él requiere y veo que quiere es el desarrollo de habilidades socio adaptativas como ser autónomo totalmente porque pues ahorita tiene a sus padres pero más adelante va a ser más complicado si no logran un avance de sus habilidades, como desplazarse, ir a la tienda, yo creo sería muy bueno buscar ayuda con especialistas que pudieran dar orientación concientizando a la mamá con lo que realmente necesita el niño (Caso 3).

A grandes rasgos, las perspectivas obtenidas en los testimonios de los docentes coinciden respecto a un proceso de concientización para reconocer la condición en el ambiente y en la organización escolar. Desde la narrativa de los sujetos se puede percibir que, para mejorar la dinámica de trabajo con los alumnos con TEA, concuerdan que las acciones que cada uno realiza tienen importancia para alcanzar un enfoque inclusivo, ya sea desde su compromiso para actualizarse, como de actividades que realizan para promover una comprensión más reflexiva sobre el Trastorno del Espectro Autista. En sí, la interpretación que se puede apreciar va dirigida a concientizar a todos los que están vinculados con la condición, desde la propia organización, incluyendo directivos, maestros y alumnos, hasta la participación de los padres de familia para generar un trabajo colaborativo y compartiendo así una interacción social y una dinámica de trabajo correspondiente a la realidad que enfrentan cada uno de los actores al realizar su actividad profesional.

Anteriormente se mencionó que los docentes al cumplir con su actividad acatan lo que la normativa establece, entonces los sujetos al modificar y acoplarse a dichos requerimientos escolares y normativos, construyen una concepción alrededor por modificar su manera de trabajar a lo que marca el sistema educativo. Para mayor comprensión y análisis de nuestra investigación es necesario conocer las opiniones que los sujetos han creado desde su experiencia al modificar o adaptar su actividad profesional a las exigencias del sistema. Por lo tanto, en los

siguientes discursos los docentes externan su pensamiento acerca de lo que propone el modelo vigente de la Nueva Escuela Mexicana sobre el eje articulador de inclusión.

[...] Está bien, pero creo que en esa parte necesitamos más especialistas porque sí, aunque está el equipo USAER, es necesario que estos especialistas nos guíen como docentes para trabajar con ellos y de esta manera los niños reciban atención más especializada ya que, sabemos que aquí en la escuela no todos tienen un solvencia económico, por ejemplo, los niños apenas y vienen con la comida, los papás van al día, entonces ese tipo de situaciones es más complejo para el acceso a una atención particular o privada (Caso 1).

[...] Pues pienso que, bueno no es de ahorita como tal, más bien ya estaba, ya venía de ciclos y modelos anteriores, nada más que ahorita viene todo el cambio de reestructuración, pero mucho antes ya se veía esto, nosotros hemos, no padecido, pero si hemos identificado demasiados alumnos con estas condiciones, y sigue la falta de atención directa entre los docentes y administrativos, porque hay muchos niños así pero solo se toman en cuenta o seleccionan con los que se pueden trabajar, los demás se visualizan, como caso perdido, lo que no debería ser porque solo se toman en cuenta para estar en estadística, es feo, pero es lo que pasa (Caso 2).

[...] Pues si estoy muy de acuerdo, debe de haber la inclusión de cualquier tipo de trastorno y de discapacidad dentro de las instituciones, pero también en la diferencia de creencias ya que las personas tienen otro tipo de creencias tanto religiosas, sociales y políticas, también de cualquier tipo de preferencias sexuales y étnicas de razas, dentro de las instituciones. En este caso si estoy a favor de darle a cada quien lo que necesita en realidad porque no solo es que, pues lo integremos a la primaria, pero tú te preguntarías bueno ya lo integraron, pero ¿en verdad está funcionando y siendo inclusión? (Caso 3).

Tomando como base las opiniones de los docentes sobre lo que propone la normativa respecto a la inclusión, se puede interpretar que el pensamiento que cada quien construye depende de la perspectiva que ha construido socialmente, porque su opinión se dirige solo a lo organizacional o de manera general a lo que implica la inclusión dentro en la sociedad. Para dar cuenta de lo dicho, se puede ver en el caso uno y dos, solo responden acorde a su dinámica y experiencia de trabajo, ya que es algo que han vivido en su trayecto profesional, por ejemplo, por un lado se destaca que este término ya se ha propuesto en otras reformas, donde solo se ha modificado y nombrando de otro modo y eso implica adaptarse a la estructura que se exige; por otra parte, se aprecia que el TEA, siendo una condición especial, el sistema debe brindar personal especializado que guíe a los docentes para trabajar con los alumnos con tal condición.

Mientras el caso tres nos expresa un discurso más global sobre el término, ya que la mirada que hace es vinculada hacia ciertos fines sociales, desde la aceptación y el reconocimiento de diversas condiciones, creencias y otros modelos sociales. Por tal ilustración, reafirmamos que la opinión o concepción que cada docente tiene en torno a lo que demanda la normativa sobre la inclusión parte de su construcción social, del lugar donde se desenvuelve, es decir de su interacción social, de lo que internaliza en el mundo que lo rodea.

Una vez que los docentes, concretan y ejecutan los requerimientos normativos, también los significan para adaptarlos a su realidad, como vimos antes, los sujetos por su actividad de enseñanza desarrollan diversas habilidades, en este contexto los docentes al vincular la inclusión como un articulador que conduce su enseñanza generan que, inconsciente o conscientemente, construyan una personalidad o una figura para realizar su práctica. En la siguiente evidencia, los informantes nos comparten desde su narrativa que significa ser un docente inclusivo, basado en la experiencia que han obtenido al trabajar con alumnos con Trastorno del Espectro Autista dentro del aula.

[...] Significa ser autodidacta, tratar de que los niños entiendan que cada uno es diferente, que sean respetuosos, tolerantes e inclusivos, también influye la familia y yo como docente hago referencia a las denominaciones y creencias que les damos a los alumnos sobre la situación, es decir, saber la manera en que nos comunicamos, prestar atención qué características como docentes les damos a las cosas porque los niños toman al docente como figura repitiendo lo que hace y dice (Caso 1).

[...] Es enfocarlo a comprender, no solamente yo, sino los papás y los propios alumnos que el trabajo estará basado a las necesidades de lo que cada quien necesita, aportando actividades de acuerdo a su nivel de aprendizaje, especialmente con el niño autista porque el trabajo corresponde a una dinámica muy distinta (Caso 2).

[...] Un docente inclusivo es darle a cada alumno lo que necesita, tenga o no discapacidad, entonces es tratar de incluir a todos, pero no nada más para que convivamos en grupo, sino que desde mi planeación y práctica docente les enseñe, buscando metodologías para que aprendan, eso sería un maestro inclusivo, que a cada a quien le proporcione didácticamente y pedagógicamente lo que necesita (Caso 3).

Analizando lo anterior, podemos visualizar desde la narrativa de los informantes, que los sujetos al instituirse con un orden o requerimiento social dentro de su actividad profesional construyen una manera de ser, pensar y actuar regida

por él mismo. Como se aprecia, los docentes al fusionar el eje articulador de la inclusión en su práctica docente, adoptan un pensamiento que los guía para desarrollar su actividad. A causa de esto, los sujetos logran construir una significación, a partir de la percepción que tienen sobre sí mismos, contemplando su relación con el otro y las acciones que cotidianamente concretan para cumplir con su rol y llevar a cabo su actividad profesional.

Es sabido entonces que dadas las vivencias que el sujeto ha tenido durante su permanencia en el mundo, naturalmente construye ideas o significaciones que le permiten saber que sucede en su realidad y en todo aquello que lo rodea. Cabe señalar que, estas construcciones parten de su experiencia al estar inmersos dentro de un círculo social, de estar en contacto con múltiples realidades, y principalmente por estar en interacción con otros seres. Con la intencionalidad de cerrar este apartado retomaremos la última categoría para dar a conocer bajo el propio discurso de los docentes, como ha sido su experiencia al trabajar con un alumno con TEA dentro del aula contemplando los cambios que ha considerado para mejorar su práctica docente, teniendo en cuenta las significaciones que ha construido alrededor. Por eso, a continuación, se narran las experiencias compartidas por los sujetos.

[...] Trabajar con él no ha sido difícil, pero me ha ayudado mucho el acompañamiento y apoyo de la abuelita porque, el hecho de que este el padre de familia ayudándote facilita muchísimo porque no nada más es que te venga a dejar al niño, que lo vea como guardería no te ayuda para nada y son pocos los avances que tú tienes, por ejemplo, ahorita yo con M siento un avance enorme, a la mejor no está al nivel y quien no lo conozca pues dirá, no ha avanzado nada, pero sí ha habido un gran avance y la mamá lo ha visto y me lo ha dicho. Entonces el hecho de que reconozca tu trabajo el padre de familia y que te lo estén diciendo, pues es lo que te va ayudando muchísimo. Entonces es ahí cuando tú te las tienes que ver como maestro, te tienes que volver autogestor, empezar a investigar, empezar a checar qué actividades puedo hacer y sobre todo pues dejarlo mucho a ellos, que tomen su espacio, que se autocontrolen para que puedan regresar al aula (Caso 1).

[...] Yo creo que todo, porque no todas las actividades funcionan, ya que por su condición la actividad puede funcionar un día, pero al otro ya no porque depende de cómo se sienta, yo puedo decir, los dados me funcionan unas veces y le puedo poner dados hoy y los avienta porque ya la actividad es tediosa para él de ¿otra vez dados?, ¿otra vez esto?, digo, es lo que pasa (Caso 2).

[...] Les platicaba que ya había anteriormente, no es presunción, he trabajado con niños con autismo, parálisis cerebral, síndrome de Down, entonces, pues hasta el momento yo lo percibo así, no ha sido complicado trabajar con él. Sí ha sido un

aprendizaje para mí, porque cada chico, como lo dijimos en el espectro autista, tiene características diferentes y A me ha sorprendido con su forma de relacionarse con otros, porque yo no había visto, en algunos casos de autismo que logran relacionarse con los demás, pero cada chico tiene sus características, también depende mucho del nivel de autismo que estén presentando. Entonces ha sido una bonita experiencia, me ha agradado trabajar con él, tal vez podría recibir mayor orientación como docente, buscar estrategias específicas para trabajar el autismo, con metodologías particulares, implementando una capacitación con las metodologías dentro del grupo (Caso 3).

Al analizar las experiencias descritas anteriormente es comprensible interpretar desde las narrativas de los sujetos que debido a sus vivencias construyen una experiencia y con ello una significación sobre ella, que les permite comprender qué han vivido, cómo lo han vivido y cómo los ha construido personal y socialmente. Por lo expresado, se puede percibir que los docentes expresan cada una de sus experiencias, a partir de su realidad, y de los elementos sociales que le han permitido desarrollarse como miembro de una sociedad, como lo es su interacción social, su lenguaje, su historia y particularmente su formación y trayectoria profesional.

Para ejemplificar, se observa en el caso uno, que el sujeto considera que su experiencia ha sido regular, gracias a la interacción y el trabajo en conjunto que ha construido con el otro, específicamente por el acompañamiento y el apoyo que ha recibido por el padre de familia. Por otro lado, el caso dos comparte su experiencia enfocada a lo que le gustaría modificar, refiriéndose a una constante actualización, renovando sus actividades y acciones para mejorar su rol como docente y con ello su práctica educativa con el alumno con TEA. Finalmente, en el caso tres se nota que la experiencia del sujeto ha sido positiva dada la trayectoria que lo acompaña en su formación, al vincularse con otras realidades similares que le han permitido construir saberes acordes a sus vivencias. Por eso se refleja que su actividad profesional al trabajar con un alumno con TEA no ha sido complicada para él.

Con lo dicho, podemos afirmar que las experiencias que los sujetos logran percibir de su vivencia en la realidad, les permiten construir un significado que los lleva a entender cómo se van desenvolviendo en la vida cotidiana, que caminos ha recorrido en el mundo y que conocimientos ha internalizado y objetivado de esa realidad, ocasionado en los sujetos un momento de reflexión y concientización para

saber que deben cambiar y modificar para adaptarse a las necesidades o disposiciones de su círculo social.

Con la información que se adquirió en las entrevistas y que previamente ha sido presentada en los discursos de los informantes, damos paso a culminar el capítulo cuatro que se construyó como evidencia de los resultados de la investigación realizada. En esa idea, podemos argumentar como interpretación final que, los docentes al conocer el Trastorno del Espectro Autista dentro de su actividad profesional se reconstruyen para adaptarse a este fenómeno que se les ha presentado en su área de trabajo, llevándolos a modificar su manera de ser, actuar y pensar para desenvolverse en su realidad, y específicamente para realizar su práctica docente.

En esta adaptación se aprecia la relación de los sujetos con el otro, tomando como base la interacción que comparten en cotidianidad, sumando también las acciones que realizan, ya sea porque están normadas o instituidas, porque responden a su experiencia, formación o propiamente a la dinámica que se da dentro de su institución. Sobre esto, es perceptible que el sujeto por la experiencia que le ha generado dicha vivencia, ha construido una perspectiva y significación alrededor de sus acciones o prácticas, que le permite percibir, reflexionar y reconstruir su actividad profesional.

Conclusiones

La presente investigación se construyó con la intención de conocer una de las tantas problemáticas escolares que radican en el sistema educativo, específicamente en el caso de la Escuela Primaria Antonio Carvajal del municipio de Apetatitlán, por ser uno de los lugares donde los niños con Trastorno del Espectro Autista tienen presencia dentro del aula regular, por lo que, el ejercicio de investigación se centró en conocer, analizar y comprender la realidad que viven los docentes tomando como base la experiencia y la práctica que han construido para cumplir con su rol profesional.

Para concluir, es importante retroalimentar la experiencia que adquirimos al realizar este trabajo, considerando primeramente el interés, el acercamiento con el escenario, el contacto con los docentes y con los niños con Trastorno del Espectro Autista como los componentes que nos permitieron reconocer la vivencia de ambos sujetos, creándonos la intención de investigar, estudiar y analizar su realidad. Con esto, es apreciable que, al estar presentes en el contexto, es más sencillo percibir la realidad que se vive dentro de la organización.

Por otra parte, recuperamos la experiencia derivada de la toma de decisiones para elegir los fundamentos conceptuales, los abordajes teóricos y metodológicos de la investigación. Este fue un proceso que nos permitió seleccionar los elementos más destacables y oportunos de la literatura, cabe señalar, que este proceso fue complejo, ya que, al momento de consultar la información, resultó difícil determinar que fuentes, bases o investigaciones eran pertinentes con el trabajo para que este no perdiera la objetividad de lo que se pretendía estudiar. Esta etapa nos obligó a sintetizar y a comprender la información, para constituir cada capítulo y apartado de la tesis.

Lo antes mencionado, se refleja en la selección que se hizo en el abordaje teórico, hasta la fecha existen diversas teorías que se relacionan con el tema, por eso, resultó complejo decidir que teoría utilizar para alcanzar el propósito de la investigación. Para el presente trabajo, acudimos al construccionismo social como

base teórica, por ser una teoría que nos ayuda a entender la realidad de un sujeto social, tomando específicamente los aportes de Berger y Luckmann (1966), ya que, nos describen puntualmente los elementos que están inmersos en la construcción social que el sujeto realiza cotidianamente en su mundo. Los elementos que proponen los autores, nos permitieron identificar la realidad centrada en una organización escolar, considerando la cotidianidad que se vive dentro de un espacio áulico. Otro elemento teórico que permitió fundamentar la investigación, es la institucionalización, que nos concedió un reconocimiento sobre aquello que está normado en el sistema, llevándonos a entender el orden social que se instituye dentro de una organización, además contemplamos los roles que cumple cada sujeto para integrarse a una institución social. De igual forma, consideramos el lenguaje, la interacción, socialización, internalización y significación que ha construido el sujeto a lo largo de su trayectoria en el mundo, para comprender lo que hoy en día es parte de su realidad.

Para la elaboración de la ruta metodológica, se refleja la toma de decisiones como un proceso primordial para saber y decidir el tipo de investigación a realizar. Dada la naturaleza de nuestra investigación para entender realidades humanas, optamos por utilizar el enfoque cualitativo, ya que, se centra en la comprensión profunda de fenómenos sociales, mediante un proceso interpretativo para recuperar los significados, experiencias y perspectivas de los sujetos. Esta investigación da cuenta de ello, al priorizar la perspectiva cualitativa para obtener un significado, al igual que la teoría, que por su naturaleza busca entender los significados en un proceso donde el sujeto va reconociendo su realidad e interpretándola.

Para consolidar la ruta metodológica de la investigación, se retomaron los referentes propuestos por la literatura de algunos autores como Stake, Kvale, Sautú, Taylor y Bogdan, entre otros que nos permitieron comprender cómo se lleva a cabo la metodología en un trabajo de investigación. Una vez teniendo los aportes de los autores, nos dirigimos a seleccionar el método que fue el estudio de caso para investigar una situación en su contexto real a través de la comprensión.

Para reforzar el trabajo acudimos a una técnica que fue representada en una entrevista semiestructurada para obtener la información respecto al caso, creando una conversación o un dialogo con los informantes.

Posteriormente para recuperar los datos necesarios elaboramos un instrumento plasmado en un guion para construir las preguntas más cómodas para entrevistar. Para esta etapa fue indispensable tener un acceso al campo, para conocer el escenario donde suscita la investigación, y con ello poder identificar a los participantes que se encuentran involucrados en el caso. Después de recuperar la información, retomamos los criterios de la literatura para averiguar cómo decodificar, analizar e interpretar los datos obtenidos, y así, poder construir el informe final para presentar los resultados o hallazgos de la investigación.

Podemos destacar que, lo adquirido nos permitió conocer la experiencia de los docentes para adaptar su práctica a las atenciones que requiere trabajar con un alumno con TEA dentro del aula, considerando propiamente los elementos teóricos para comprender los significados que han construido los sujetos alrededor de su realidad, así como los referentes metodológicos para obtener desde el acercamiento con los informantes, la narrativa y la expresividad que tiene sobre la realidad que viven.

En este punto de la conclusión, describiremos los hallazgos más importantes que obtuvimos al realizar esta investigación. El primer hallazgo que se aprecia en la investigación es la propia complejidad del término, pues al ser un fenómeno con gran cantidad de concepciones y antecedentes, comprenderlo no resulta sencillo, ni para los docentes ni mucho menos para cualquier otra persona que no está familiarizada con el tema.

El segundo hallazgo más relevante que los docentes enfrentan, ya de manera puntual para atender la condición desde su práctica, es la adaptación, modificación y la flexibilidad para generar estrategias didácticas que puedan responder a la realidad educativa y para vincularse a la condición del alumno, en los resultados se percibe que estos a partir de la experiencia que han construido desempeñando su actividad profesional, han logrado acompañarlo, mediante las

actividades escolares y de aprendizaje que construyen de acuerdo a los lineamientos que propone el eje inclusivo de la NEM. En esta adecuación, es perceptible que dadas las atenciones y medidas de seguridad que la condición merece, el docente se relaciona con otros sujetos como lo es la administración escolar, el equipo de USAER y los padres de familia para crear un trabajo en conjunto que refuerce el acompañamiento, la permanencia y mejora del alumno en la institución, ya que, lo opuesto genera un retroceso, un bajo rendimiento o en el peor de los casos un abandono escolar.

En el último hallazgo, la investigación logra su propósito al recuperar las perspectivas y significados que los sujetos han construido de su realidad o desde la experiencia que han vivido realizando su trabajo profesional. Los significados que se han obtenido se interpretan a partir de la construcción que el sujeto ha consolidado desde su llegada al mundo y de su permanencia en la sociedad, tomando en cuenta, la historia que lo antecede, el perfil profesional que ha instituido y con ello la trayectoria que lo ha formado en cotidianidad hasta el día de hoy, cabe señalar que al reconocer el lenguaje, la interacción y la internalización del sujeto permitió que en la investigación se pudiera interpretar y comprender su realidad.

Bibliografía

Aguilar, A., (2012) “Orientación y diversidad: Por una educación valiosa para todos y todas” *Revista electrónica Educare*, Vol. 16. Especial, ISSN: 1409-42-58, noviembre, pp. 47-52.

Balandra (1988). Investigación en la escuela, n°4. Departamento de investigaciones educativas México.

Benito (2011), Revista digital innovación y experiencias educativas. N°38 (ISSN 1988-6047).

Blanco, Guijarro Rosa, (2000) (Artículo en: “Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar”. Álvaro Marchesi, César Coll, Jesús Palacios. Editorial Alianza Psicología. Madrid).

Calvo Gloria; (2013). Pág. Educ. vol.6 no.1 Montevideo.

Ceballos (2009), Revista internacional de investigación en educación ISSN: 2027-1174, vol. 1, núm. 2, enero-junio, pp. 413- 423.

Conrado (2021) vol.17 no.78 Cienfuegos ene.-feb. 2021 Epub 02-Feb.

Cruz (2019), Revista latinoamericana de educación inclusiva, 13(2), pp.75-90.

Durán (2012) El estudio de caso en la investigación cualitativa. Universidad estatal a distancia, Costa Rica.

Fregoso, M., (2015) *Revista de docencia universitaria* ISSN: 1887-4592. Volumen 13, enero – abril.

Gamboa Mora María Cristina, Yenny García Sandoval, Marlén Beltrán Acosta (2013), Revista de investigaciones UNAD 12 (1), 101-128.

García (2021) construcción social de familia y de roles de género en el hogar en diferentes generaciones, Toluca, México.

García, I., (2018) “La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México” *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 11, Número 2, diciembre, pp. 49-62.

Godínez, Rene. (2018) La Nueva Escuela Mexicana: sus claros y oscuros en línea [www.https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/nueva-escuela-mexicana](https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/nueva-escuela-mexicana) [accedido el día 13 de abril de 2024].

Gómez (2019) Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, 2019, ISSN 2255-453X.

Gordillo, (2019), “El cerebro social en el autismo” en Revista Electrónica de Psicología Iztacala. Núm. 3., Universidad Autónoma de México.

Hernández, J. et al., (2022) Protocolo de atención a estudiantes TEA, Guanajuato.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Kvale (2008) “Introducción a la investigación con entrevistas” en Las entrevistas en Investigación Cualitativa. Madrid, ed. Morata.

Lares (2021) Discriminación como limitante en el bienestar subjetivo y desarrollo humano en el colectivo lesbianas, marzo, Zacatecas.

Magnabosco, M., (2014) *Revista de Psicología*, Vol. 32 (2), ISSN 0254-9247, pp. 219-242.

Marra, M., (2014) “El Construccinismo Social como abordaje teórico para la comprensión del abuso sexual” *Revista de Psicología*, Vol. 32 (2), ISSN 0254-9247, pp. 219-242.

Olmos (2018), Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 11, Número 2, diciembre.

Pérez (2002) investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos.

Portillo, A y E. Rodríguez, (2013) Análisis de aspectos claves del espectro autista. Vol. 13, No. 229–237, Pachuca Hidalgo.

Rangel, Aixa (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente Telos, vol. 19, núm. 1, Universidad Privada Dr. Rafael Bellosó Chacín, Venezuela.

Rodríguez (1996): Metodología de la investigación cualitativa. Málaga. Ediciones Aljibe, S. L.

Rojas (2019) La investigación cualitativa en educación. Horizonte de la ciencia Vol. 9, número 17.

Ruggieri, (2013) “Empatía, cognición social y trastornos del espectro autista”. Revista de Neurología.

Ruiz (2012) Metodología de la investigación cualitativa. 5^a edición. Vol. 15. Universidad de Deusto Bilbao.

SEP., (2022) Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en educación básica, noviembre pp. 12-15.

Stake (1999) “Investigación con estudio de caso”. Segunda edición, Madrid.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos* (Roc Filella, trad.). España: Morata. (Trabajo original publicado en 1995).

Subsecretaría de Educación Media Superior (2023), la Nueva Escuela Mexicana principios y orientaciones, México.

Telos (2021), Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico, vol.23. (ISSN 1317-0570).

Torcoroma Velásquez Pérez, MSc. Edwin Edgardo Espinel Blanco MSc(c). Gustavo Guerrero Gómez Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña, Facultad de Ingenierías Vía Acolsure Sede Algodonal, Ocaña, Norte de Santander, Colombia.

Torres (2016), Revista nacional e internacional de educación inclusiva ISSN (impreso): 1889-4208. Volumen 9, Número 1, marzo.

Treviño, Zuly. (2022) “Autismo otra manera de percibir” en *Síntesis digital Tlaxcala* en línea [www.https://sintesis.com.mx/tlaxcala/2022/04/02/autismo-otra-manera-percibir-la-vida/](https://sintesis.com.mx/tlaxcala/2022/04/02/autismo-otra-manera-percibir-la-vida/) [accedido el día 18 de noviembre de 2023].

Tuchman, R., (2000) “Cómo construir un cerebro social: lo que nos enseña el autismo” en Revneurol.

Vergara (2016), Revista Cumbres. La práctica docente. Un estudio desde los significados. pp. 73-99. ISSN: 1390-9541, mayo.

Vergara, M., (2016) “La práctica docente. Un estudio desde los significados” *Revista Cumbres*. ISSN: 1390-9541, mayo, pp. 73-99.

Villareal (2022) la aplicación de entrevista semi estructuradas en distintas modalidades durante el contexto de la pandemia. Revista científica hallazgos 21.

Yáñez, R., (2006) La construcción social de la realidad: la posición de Peter I. Berger y Thomas Luckmann (comp.), Universidad Complutense de Madrid en *Ética de las Comunicaciones*.

Zabalza, C., (2015) “Concepciones epistemológicas y práctica docente” *Revista de docencia universitaria* ISSN: 1887-4592. Volumen 13, enero – abril.